

## **Evaluering af Det nationale kvalitetsvurderings- systemet for grunnsopplæringen (NKVS) – noen aktuelle funn og fortolkninger**

Af Gro Kvåle og Gjert Langfeldt, Agderforskning og  
Poul Skov, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universi-  
tet, DPU

## **Evaluering af Det nationale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS) – noen aktuelle funn og fortolkninger**

Af Gro Kvåle og Gjert Langfeldt, Agderforskning og Poul Skov, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, DPU

*I det følgende beskrives erfaringer fra Det nationale kvalitetsvurderingssystem i grunnskolen og videregående skole. Erfaringerne er innsamlet i 2006. Med utgangspunkt i disse erfaringer beskrives desuden en række resultater om skolekulturens betydning for evaluering og for bruk av evalueringresultater.*

*Rapporten er blevet til i et samarbejde mellem Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet (DPU). Det indledende afsnit samt afsnittet om evaluering av NKVS i videregående skole er skrevet af henholdsvis Gro Kvåle og Gjert Langfeldt, Agderforskning, mens afsnittet om evaluering i grunnskolen er skrevet af Poul Skov, DPU.*

### **Innledning**

Ideen til "Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen" (NKVS) kan spores et par tiår tilbake (Langfeldt og Lauvdal 2006). Imidlertid er det i *Stortingsmelding 30 (2003/2004) Kultur for læring*, at systemets mål og virkemidler beskrives og vedtas. De viktigste elementene i systemet var

- \* nasjonale prøver i matematikk, norsk og engelsk på 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen
- \* nasjonale prøver i matematikk, norsk og engelsk på grunnkurs i videregående opplæring,
- \* brukerundersøkelsen Elevinspektørene
- \* nettportalen "Skoleporten.no", der informasjon om skolens kvalitet skulle formidles åpent og tilgjengelig for ulike aktører.

I 2005 startet evalueringen av NKVS. Evalueringen legger et kommunikasjons-, lærings- og kulturperspektiv til grunn for å forstå bruken av, erfaringene med og effektene av NKVS. Fokus i evalueringen er følgende to hovedspørsmål:

*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?*

Evalueringprosjektet er utformet med vekt på

- å få fram de ulike involverte aktørenes erfaringer og oppfatninger
- om og hvordan systemet bidrar til kommunikasjon og læring mellom aktører

Dette fordrer et bredt datatilfang, og empirien består av både breddedata i form av spørreskjemaundersøkelser og dybde data i form av vertikale snitt gjennom hele opplæringssystemet i to utvalgte fylker. Imidlertid er det viktig å trekke fram at evalueringprosjektet også er designet for å fange opp endringer over tid. Det vil si at spørreskjemaundersøkelsene ble planlagt gjennomført to ganger, i 2006 og 2008 for på den måten å fange opp endringer i aktørenes erfaringer med og bruk av NKVS. Prosjektet er også designet for å kunne ta høyde for endringer i utdanningssystemet og i andre kontekstuelle forhold i evalueringperioden. Bl.a. var Kunnskapsløftet på trappene da evalueringen av NKVS startet opp. Den viktigste endringen har likevel kommet i kvalitetsvurderingssystemet selv. Regjeringen som tok over i 2005 besluttet i 2006 å stanse de nasjonale prøvene i et år, mens man utviklet nye prøver. Det ble som kjent gjennomført nasjonale prøver i matematikk og norsk i 2007, men da på 5. og 8. trinn og man kuttet ut prøvene i videregående opplæring. Dessuten ble prøvene gjennomført i høstsemesteret og ikke i løpet av våren, som med den tidligere versjonen. Også skoleporten.no er vesentlig endret, og kartleggingsprøver i lesing og regning på 2. trinn er gjort obligatoriske.

Denne revideringen av NKVS' innhold og gjennomføring har også fått konsekvenser for evalueringprosjektet. Man fikk et opphold mens systemet var under endring og evalueringen slutføres ikke før i 2009. Det innebærer at de data som til nå har blitt analysert fra evalueringen, omhandler den forrige versjonen av NKVS, og vil ha sin største verdi kun når man får sammenlignet med bruk av og erfaringer med den gjeldende versjonen. Nye spørreskjemaundersøkelser skal gjennomføres i 2009 for å skaffe dette datamaterialet. Intervjuundersøkelsene i forbindelse med framskaffingen av dybde data har vært gjennomført i 2007/2008 og skal følges opp i 2008/2009 for å fange opp eventuelle endringer i erfaringene over tid.

Imidlertid mener vi at de data vi samlet inn i 2006 angående den første versjonen av NKVS, også har frambragt kunnskap om denne måten å styre kvalitetsutvikling i grunnopplæringen på og som har aktualitet og relevans i forhold til evalueringens hovedfokus og generelle trekk ved utdanningssystemet og kvalitetsvurdering som sådan. Den videre framstillingen viser noen slike funn fra studiene av henholdsvis grunnskolen og videregående skole som vi mener har interesse uavhengig av de endringene som har skjedd.

### **Teoretisk perspektiv**

Det siste året er det fremmet tre ulike perspektiv på hvordan lærere arbeider i forhold til kvalitetsutvikling. Den første antakelsen er at lærerne påvirkes av at ansvarsstyring (accountability) er i ferd med å bli tatt i bruk i norsk skole. (Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008). Antakelsen kan tolkes slik at når lærerne må stå til ansvar for elevenes resultater vil det påvirke deres syn på kvalitetsutvikling direkte. Den andre teorien vil være at norske lærere er preget av en kollektiv profesjonalitet (Helgøy og Homme 2006, 2007) og i forlengelsen av denne antakelsen kan en så tenke seg at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet lettere vil få innpass der det er i samsvar med lærernes profesjonskoder. En tredje antakelse er at skoler er i stand til å utvikle seg kollektivt, og at skoler som har en lærende kultur lettere vil mestre forandring (Roald, in press), og at det også vil gjelde utfordringer som knytter seg til kvalitetsvurdering. I analysene nedenfor vil det bli lagt vekt på å vurdere om noen, og evt hvilke, av disse antakelsene som får støtte.

## **Evaluering af NKVS i grundskolen**

### **Indledning**

I det følgende præsenteres resultater fra evalueringen af NKVS i grundskolen. Med udgangspunkt i disse erfaringer beskrives desuden resultater af en række analyser om skolekulturens betydning for evaluering og for brug af evalueringresultater. Undersøgelserne omfatter kommuner samt lærere og rektorer i grundskolen. De blev gennemført i 2006 og omfatter dermed de erfaringer, der forelå med NKVS på dette tidspunkt. Med de store ændringer, der er sket af NKVS siden 2006, er en del af resultaterne blevet mindre aktuelle. Det har haft betydning for prioriteringen af, hvad der er taget med i de følgende beskrivelser. Her er lagt stor vægt på den betydning, skolekulturen har både for arbejdet med evaluering og for brugen af evalueringresultaterne. Resultaterne om skolekulturens betydning

vurderes at have stor aktualitet og samtidig være af generel betydning for arbejdet med evaluering. Erfaringer med de senere indførte ændringer af NKVS vil blive undersøgt i 2009.

254 af Norges kommuner, 431 kommunale skoler og 2.459 lærere har besvaret de tilsendte spørgeskemaer. Til trods for beskedne svarprocenter fordeler deltagerne sig på centrale områder nogenlunde som på landsplan. Det gælder lærernes køn og alder, mens der er en svag overrepræsentation af skoler med mere end 300 elever og en modsvarende svag underrepræsentation af skoler med færre end 100 elever.

### **Holdninger til nationale prøver og kortlægningsprøver**

Der er større opbakning om udviklingen af kortlægningsprøver end om udvikling af nationale prøver. Omkring 90 % af lærerne og 95 % af rektorerne er enige i, at det er vigtigt, at der udvikles kortlægningsprøver i læsning på norsk, matematik og engelsk. Til sammenligning er 35 – 37 % af lærerne og lidt flere rektorer (52 – 54 %) enige i, at det er vigtigt, at der udvikles nationale prøver i de samme fag. Næsten lige så mange lærere, men noget færre rektorer er uenige heri.

I modsætning til denne forskel i holdninger til, hvor vigtigt det er, at der udvikles henholdsvis kortlægningsprøver og nationale prøver, er der meget større enighed med hensyn til, hvad disse prøver bør kunne bruges til. Cirka 90 % af alle kommuner og rektorer og cirka 75 % af alle lærere synes således, at nationale prøver bør kunne bruges som grundlag for:

- Vurdering af elevernes faglige udvikling
- Forbedring af undervisningen
- At fremme tilpasset oplæring
- Lærernes samarbejde om planlægning af undervisningen
- Tilbage melding til forældrene om elevernes faglige udvikling
- At styrke lærernes opmærksomhed om faglige elementer i fagene

Tilsvarende synes omkring 90 % af de samme persongrupper, at kortlægningsprøver bør kunne bruges som grundlag for:

- Vurdering af elevernes faglige udvikling
- Tilbage melding til eleverne om elevernes læseudvikling
- At fremme tilpasset oplæring
- At forbedre undervisningen
- At styrke lærernes opmærksomhed om faglige elementer i undervisningen
- Lærernes samarbejde om læseundervisningen

Som det ses, er der stort sammenfald, hvad angår ønskerne til, hvad de to prøveformer skal kunne bruges til.

### **Rutiner og samarbejdspartnere vedrørende evaluering på skolerne**

Cirka to tredjedele af kommunerne og rektorerne har svaret, at der er fastlagte rutiner for evaluering af skolernes kvalitet. Det betyder på den anden side, at der på en tredjedel af skolerne efter kommunernes og rektorerne oplysninger ikke er fastlagte rutiner for evaluering.

Det er først og fremmest skolens ledelse og lærerne, der har været involveret i evaluering af skolens kvalitet, og det er også primært disse grupper, der har haft ansvar for opfølgning af resultaterne. Kommunen har som skolens ejer været noget mindre inddraget, og det samme gælder samarbejdsorganer ved skolen (SU, FAU o.l.) samt elever/elevråd og forældre/forældreråd.

Der kan være mange årsager til denne situation. Resultaterne peger imidlertid på den risiko, der kan ligge i, at centrale parter i skolen i for høj grad bliver nogen, der bare skal informeres og eventuelt leverer data fx i form af besvarelser af spørgeskemaer, deltagelse i interview og for elevernes vedkommende medvirken i prøver i forbindelse med evaluering, men at de ikke inddrages i tilstrækkelig høj grad i tolkningen og brugen af de resultater, der kommer ud af det.

### **Opfølgning af resultater fra nationale prøver, kortlægningsprøver og Elevundersøgelserne**

Undersøgelsen viser tydeligt, at resultater fra de nationale prøver er blevet fulgt op i langt mindre grad på skolerne end resultaterne fra især kortlægningsprøverne, men også fra Elevundersøgelserne.

**Table 1. I hvilken grad er resultater fra de nationale prøver, kortlægningsprøverne og Elevundersøgelserne blevet fulgt systematisk op på skolerne?**

**Svar i procent fra lærere, rektorer og kommuner.**

	I meget høj grad						Slet ikke	N
Nationale prøver:								
Lærere	5,0	12,6	20,0	16,3	20,9	25,1	1931	
Rektorer	5,5	24,4	26,6	20,8	15,6	7,2	418	
Kommuner	4,4	23,6	27,2	21,6	16,8	6,4	250	
Kortlægningsprøver:								
Lærere	18,0	29,3	22,8	12,0	9,2	8,7	2097	
Rektorer	31,3	42,4	16,0	7,6	2,2	0,5	406	
Kommuner	23,4	32,9	25,8	8,7	6,4	2,8	252	
Elevundersøgelserne:								
Lærere	9,0	19,7	21,7	17,5	15,9	16,2	1526	
Rektorer	14,4	34,0	27,6	14,2	7,8	2,0	409	
Kommuner	12,8	29,5	32,3	15,5	7,2	2,8	251	

Selv om det som nævnt tidligere ikke er de nyeste udgaver af disse tre evalueringstiltag, der er undersøgt i denne undersøgelse, tyder resultaterne dog på, at det vil være en god idé fremover at se nærmere på, hvad man kan gøre med henblik på at sikre en systematisk opfølgning af resultaterne på de enkelte skoler, ikke mindst hvad angår de nationale 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 halvdelen af alle lærere, rektorer og kommuner har således svaret, at følgende evalueringstiltag i høj grad bidrager til bedre læringsresultater for eleverne:

- Samtaler med foresatte
- Forberedte elevsamtaler
- Løbende intern evaluering i form af bl.a. samtaler og iagttagelser i undervisningen
- Kortlægningsprøver i læsning
- Andre faglige kortlægningsprøver

Dertil kommer, at halvdelen af alle rektorer og lærere mener, at vurdering af hjemmearbejde i høj grad bidrager til bedre læringsresultater for eleverne.

## Skolekulturens betydning

I undersøgelsen indgår en række spørgsmål om kulturen på skolerne. Årsagen 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 hvor høj grad sådanne påvirkningsmuligheder får betydning for udviklingen af skolen. Dermed vil de muligheder, NKVS stiller til rådighed, kunne blive brugt i forskellig grad afhængig af den kultur, som er på den enkelte skole. Dette underbygges blandt andet af resultater fra "Evaluering af kvalitetsudvikling i grundskolen 2000 – 2003" (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 udvikle sig. Blandt andet ud fra disse resultater blev det besluttet at inddrage spørgsmål om skolens kultur i denne evaluering af NKVS.

### ***"Individuel" og "kollektiv" orienterede skoler***

For operationelt at kunne præcisere skolekulturen er dannet et indeks, der kan bruges til at angive skolernes placering på en skala med polerne "individuel" orienteret og "kollektiv" 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 er det undersøgt, om svarene på en række spørgsmål til rektorer og lærere om det nationale kvalitetsvurderingssystem hænger sammen med, om skolen er "individuel" eller "kollektiv" orienteret.

Det nævnte indeks til opdeling af skolerne er konstrueret alene på grundlag af rektorernes svar ud fra den forudsætning, at det er skolen som helhed, der skal karakteriseres. Når lærernes svar ikke er brugt ved dannelsen af indekset skyldes det, at lærerne i undersøgelsen blev udvalgt således, at der kun skulle deltage forholdsvis få lærere fra hver skole for at sikre, at lærerbesvarelserne kom til at omfatte tilstrækkeligt mange skoler. Det ville dermed være usikkert, i hvilken grad lærerbesvarelserne fra en skole ville

være dækkende for denne skole. Der vil imidlertid i det følgende blive redegjort for, hvordan både rektorer og lærere har svaret ved de skoler, som på grundlag af rektorbesvarelsene er defineret som henholdsvis "individuel" og "kollektiv" orienterede. Dermed gives en pejling af, i hvor høj grad der er overensstemmelse mellem rektorerne og de deltagende læreres svar, hvilket trods den nævnte usikkerhed kan være interessant, idet det jo alene er rektorerne svar, der har været udgangspunkt for dannelsen af det nævnte indeks.

*Spørgsmål som indgår i dannelsen af indeks til opdeling af skoler*

Følgende spørgsmål til rektorer har dannet grundlag for konstruktionen af det foran omtalte indeks til opdeling af skolerne efter graden af "individuel" og "kollektiv" orientering:

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 udtrykker enighed (ved de to 'vendte' spørgsmål nr. 3 og 4 uenighed), "i høj grad" eller "alle lærerne", mens det ellers fik tildelt scoren 0. Da der indgår i alt 9 spørgsmål i indekset, vil en skole maksimalt kunne få en samlet score på 9 points. Skoler

med højt pointtal defineres ud fra dette indeks som mere kollektivt orienterede end skoler med lavt pointtal. Der er derefter for hver skole foretaget analyser af såvel rektorenes som lærernes svar på de øvrige spørgsmål i undersøgelseerne for at se, hvordan disse svar varierer afhængig af skolens indeksscore. Skolerne blev her opdelt i tre lige store grupper, så man kan se svarfordelingerne for den tredjedel af skolerne som er henholdsvis mest "individuel" og mest "kollektiv" orienteret og for den tredjedel af skolerne, der placerer sig derimellem. I de følgende beskrivelser er for hvert spørgsmål vist procentfordelinger for rektorenes svar opdelt i de to ydergrupper af skoler, og som kommentar er angivet, hvordan de deltagende lærere på disse skoler har svaret.

### ***Områder med forskelle mellem "individuel" og "kollektiv" orienterede skoler***

Analyserne viser, at der på en række områder er statistisk sikre forskelle mellem vurderinger fra rektorer på "individuel" orienterede skoler og rektorer på "kollektiv" orienterede skoler. I det følgende redegøres for disse forskelle, som omfatter følgende områder:

#### ***Områder med forskel i rektorenes vurdering***

- Om der er fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet
- Om resultaterne fra evaluering bliver fulgt op
- I hvilken grad forskellige persongrupper med tilknytning til skolen har været involveret i evaluering af skolens virksomhed
- I hvilken grad forskellige persongrupper med tilknytning til skolen har haft ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering af skolens virksomhed
- I hvilken grad en række nærmere definerede evalueringsværktøjer og fremgangsmåder har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater
- Om skolen burde være mere eller mindre ændringsorienteret, end den er i dag.

#### ***Forskelle med hensyn til rutiner for evaluering af skolens kvalitet***

Ved 72 % af de "kollektiv" orienterede skoler er der efter rektorenes vurdering fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet, mens den tilsvarende andel ved de "individuel" orienterede skoler udgør 58 %. Forskellen er statistisk signifikant, jf. tabel 2.

**Tabel 2. Er der fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet? Rektorsvar i procent**

	Ja	Nej	Antal skoler
Kollektivt orienterede skoler	72,3	27,7	137
Individuelt orienterede skoler	58,3	41,7	144

( $p = 0,0280^*$ .  $p$  angiver signifikanssandsynligheden for sædvanlig chi-kvadrattest og er ved alle sammenligninger markeret med \*, hvis denne er mindre end 0,05, det vil sige statistisk signifikant)

Forskellen mellem svarene fra de deltagende lærere ved de to grupperinger af skoler er helt tilsvarende som hos rektorerne, men der er en klar tendens til, at færre lærere i begge grupper mener, at der på deres skole er fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet. Som tidligere nævnt er der udvalgt så få deltagende lærere fra hver skole, at det er usikkert, i hvor høj grad deres svar kan siges at være dækkende for alle lærere ved skolen. Derfor er lærernes svarfordelinger ikke vist.

*Forskelle med hensyn til, i hvor høj grad resultater fra evaluering bliver fulgt op på skolen*

Der er markante forskelle afhængig af den herskende skolekultur i rektorernes (og lærernes) svar på spørgsmål om, i hvor høj grad der på skolen bliver fulgt systematisk op på resultater fra de nationale prøver, kortlægningsprøverne i læsning og elevundersøgelserne, jf. tabel 3.

**Tabel 3. I hvor høj grad bliver resultater fra nedenstående systematisk fulgt op på din skole? Rektorsvar i procent**

	I meget høj grad						Slet ikke	Antal skoler	P
Nationale prøver:									
Kollektivt orient. skoler	8,6	32,4	23,0	18,0	10,8	7,2	139	0,0039*	
Individuelt orient. skoler	4,2	19,4	20,1	23,6	22,9	9,7	144		
Kortlægningsprøverne:									
Kollektivt orient. skoler	44,6	37,4	9,4	6,5	2,2	0,0	139	0,0006*	
Individuelt orient. skoler	20,4	41,6	24,1	10,2	3,7	0,0	137		
Elevundersøgelserne:									
Kollektivt orient. skoler	19,9	35,3	22,1	12,5	7,4	2,9	136	0,0207*	
Individuelt orient. Skoler	10,8	26,6	32,4	16,6	12,2	1,4	139		

\* Statistisk signifikant

Som det ses i tabellen, vurderer betydeligt flere af rektorerne fra de "kollektivt" orienterede skoler end fra de "individuelt" orienterede skoler, at

der i høj grad sker en systematisk opfølgning af resultaterne. Summeres svarene ved de to første svarkategorier drejer det sig ved de nationale prøver om henholdsvis 41 % og 24 % og ved de to andre områder om en tilsvarende forskel. Der er en klar tendens til, at resultater fra kortlægningsprøverne bliver fulgt op i højere grad end ikke mindst resultater fra de nationale prøver uanset skolekulturen.

Der ses tilsvarende forskelle i lærernes svar afhængig af den herskende kultur på deres skole. Samtidig ses en gennemgående tendens til, at færre lærere synes, at der i høj grad bliver fulgt systematisk op på resultaterne på deres skole.

*Forskelle med hensyn til, hvem på skolen der bliver involveret i evaluering*  
Rektorenes (og lærernes) vurderinger viser en tydelig tendens i retning af, at man på de "kollektivt" orienterede skoler inddrager flere persongrupper i evalueringen af skolens virksomhed, end tilfældet er på de "individuel" orienterede skoler. Ikke mindst når det drejer sig om elevernes og forældrenes medvirken, er der tale om en meget markant forskel.

**Tabel 4. I hvilken grad har nedenstående været involveret i evaluering af din skoles virksomhed de seneste 12 måneder? Sammenligning af svar fra rektorer ved ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler. Procent**

	I meget høj grad						Slet ikke	Antal skoler	P
Skolens ledelse:									
Kollektivt orient. skoler	65,5	23,0	8,6	2,2	0,7	0,0	139		
Individuel orient. skoler	39,3	40,0	12,1	4,3	2,1	2,1	140	0,0156*	
Lærerne:									
Kollektivt orient. skoler	48,6	33,3	14,5	1,5	1,5	0,7	138		
Individuel orient. skoler	21,1	42,3	25,4	5,6	4,2	1,4	142	0,0013*	
Elever:									
Kollektivt orient. skoler	19,4	36,7	23,0	12,2	5,0	3,6	139		
Individuel orient. skoler	7,9	19,4	33,1	15,1	18,0	6,5	139	0,0001*	
Forældre:									
Kollektivt orient. skoler	18,3	32,9	21,2	12,4	9,5	5,8	137		
Individuel orient. skoler	6,5	15,8	30,2	24,5	15,8	7,2	139	0,0010*	
Samarbejdsorganer ved skolen (SU, FAU o.l.):									
Kollektivt orient. skoler	22,1	30,2	18,4	14,0	10,3	5,2	136		
Individuel orient. skoler	8,8	22,6	29,2	19,0	11,7	8,8	137	0,0307*	
Kommunen:									
Kollektivt orient. skoler	24,8	23,3	15,8	13,5	14,3	8,3	133		
Individuel orient. skoler	13,9	26,3	16,8	16,1	13,1	13,9	137	0,2911	
Forskningsmiljøer o.l.:									
Kollektivt orient. skoler	4,8	14,4	10,4	4,8	8,8	56,8	125		
Individuel orient. skoler	3,1	6,2	10,1	6,2	17,8	56,6	129	0,1105	

\*Statistisk signifikant

*Forskelle med hensyn til, hvem på skolen der har haft ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering*

Generelt er der færre, der har haft ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering, end der har været involveret i evaluering. Det gælder alle de nævnte persongrupper bortset fra skolens ledelse. I øvrigt er der tilsvarende forskelle mellem ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler, som beskrevet foran med hensyn til, hvem der har været involveret i evaluering, jf. tabel 5.

**Tabel 5. I hvilken grad har nedenstående haft ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering af din skoles virksomhed de seneste 12 måneder?**

**Sammenligning af svar fra rektorer ved ”kollektivt” og ”individuelt” orienterede skoler.**

**Procent**

	I meget høj grad						Slet ikke	Antal skoler	P
Skolens ledelse:									
Kollektivt orient. skoler	67,7	22,8	8,1	1,5	0,0	0,0	136		
Individuelt orient. skoler	41,7	41,7	7,9	6,5	0,7	1,4	139	0,0038*	
Lærerne:									
Kollektivt orient. skoler	41,5	31,1	19,3	5,9	1,5	0,7	135		
Individuelt orient. skoler	10,5	37,3	26,1	17,9	6,0	2,2	134	0,0001*	
Elevråd:									
Kollektivt orient. skoler	5,5	18,8	19,5	25,0	10,2	21,1	128		
Individuelt orient. skoler	1,5	7,3	21,2	27,0	26,3	16,8	137	0,0056*	
Forældreråd:									
Kollektivt orient. skoler	5,5	15,8	19,7	20,5	15,8	22,8	127		
Individuelt orient. skoler	0,7	7,4	18,5	23,7	28,2	21,5	135	0,0690	
Andre samarbejdsorganer (SU, FAU o.l.):									
Kollektivt orient. skoler	13,2	20,2	19,4	20,2	12,4	14,7	129		
Individuelt orient. skoler	3,7	11,8	22,8	22,1	20,6	19,1	136	0,0308*	
Kommunen:									
Kollektivt orient. skoler	13,6	22,7	15,9	13,6	17,4	16,7	132		
Individuelt orient. skoler	9,6	17,0	20,0	11,1	21,5	20,7	135	0,8894	

\* Statistisk signifikant

Sammenfattet er der en meget tydelig forskel mellem ”kollektivt” og ”individuelt” orienterede skoler med hensyn til, i hvor høj grad de nævnte persongrupper bliver inddraget i såvel evalueringen som i opfølgning af evalueringens resultater.

Ikke mindst det sidste kan være helt afgørende for værdien af en evaluering af skolens virksomhed, idet megen evaluering jo foretages med henblik på at gennemføre forbedringer. Hvis nogle primære parter ikke inddrages her, kan konsekvensen blive en for dårlig udnyttelse af brugbare resultater fra evaluering. Ikke mindst ved de ”individuelt” orienterede skoler er det i øvrigt påfaldende, at så relativt få elever og forældre inddrages i evaluering og opfølgning af resultater fra evaluering. Der synes her at være

et stort potentiale for øget elev- og forældreinddragelse i skolens virksomhed.

De deltagende lærere fra de to grupperinger af skoler har svaret helt analogt med rektorerne ved spørgsmålene om såvel involvering i evaluering som ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering. Der er dog en gennemgående og meget tydelig forskel i retning af, at lærerne i mindre grad end rektorerne vurderer, at de nævnte persongrupper har været involveret i evaluering, og at de har haft ansvar i forbindelse med opfølgning af resultaterne.

*Forskelle med hensyn til om en række evalueringsværktøjer og fremgangsmåder har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater*

Skolerne bruger en lang række evalueringsværktøjer og fremgangsmåder også ud over dem, der er en del af det nationale kvalitetsvurderingssystem. Nogle af disse bidrager efter rektorerne (og lærernes) vurdering mere til at forbedre elevernes læringsresultater ved de "kollektivt" orienterede skoler end ved de "individuel" orienterede skoler, mens andre vurderes at have stort set samme virkning ved de to grupperinger af skoler. I det følgende omtales først de værktøjer og fremgangsmåder, som vurderes at bidrage mere ved "kollektivt" orienterede skoler end ved "individuel" orienterede skoler til at forbedre elevernes læringsresultater. Det drejer sig om følgende:

- Løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen
- Vurdering af hjemmearbejde
- Kollegabaseret vurdering af undervisningen
- Forberedte elevsamtaler
- Konferencsamtaler med foresatte

I tabel 6 er for hvert af disse tiltag vist svarfordelinger for rektorer ved henholdsvis "kollektivt" og "individuel" orienterede skoler.

**Tabel 6. I hvilken grad bidrager nedenstående til at forbedre elevernes læringsresultater?  
Sammenligning af svar fra rektorer ved ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler.  
Procent**

	I meget høj grad						Slet ikke	Antal skoler	P
Løbende intern evaluering:									
Kollektivt orient. skoler	48,6	37,1	10,7	1,4	1,4	0,7	140		
Individuelt orient. skoler	20,0	45,0	28,6	2,9	2,1	1,4	140	0,0001*	
Vurdering af hjemmearbejde:									
Kollektivt orient. skoler	12,1	46,4	25,7	11,4	1,4	2,9	140		
Individuelt orient. skoler	7,1	30,5	43,3	14,2	5,0	0,0	141	0,0057*	
Kollegabaseret vurdering af undervisningen:									
Kollektivt orient. skoler	19,6	49,3	15,9	6,5	4,4	4,4	138		
Individuelt orient. skoler	6,5	37,4	23,0	18,0	9,4	5,8	139	0,0010*	
Forberedte elevsamtaler:									
Kollektivt orient. skoler	48,6	43,6	4,3	2,1	0,7	0,7	140		
Individuelt orient. skoler	22,9	47,9	22,2	5,6	1,4	0,0	144	0,0001*	
Konferencesamtaler med foresatte:									
Kollektivt orient. skoler	45,4	41,1	12,1	0,7	0,7	0,0	141		
Individuelt orient. skoler	18,8	47,2	28,5	4,9	0,7	0,0	144	0,0001*	

\* Statistisk signifikant

Som det ses i tabel 6, er der ganske store forskelle mellem de to grupper af skoler i rektorerne vurderinger af, i hvilken grad de nævnte tiltag bidrager til, at eleverne får mere ud af undervisningen. Summeres svarene ved de to første svarmuligheder i tabel 6 ses fx, at 85,7 % af rektorerne ved de ”kollektivt” orienterede skoler og 65,0 % af rektorerne ved de ”individuel” orienterede skoler mener, at løbende intern evaluering i høj grad bidrager til at forbedre elevernes læringsresultater. Der ses en tilsvarende forskel ved de andre nævnte tiltag. Der er således 20 % eller flere af rektorerne ved de ”kollektivt” orienterede skoler end ved de ”individuel” orienterede skoler, der mener, at de nævnte tiltag i høj grad har bidraget til bedre læringsresultater for eleverne.

Hvis man sammenligner de evalueringstiltag, der er nævnt i tabel 6 med alle de tiltag, som lærere, rektorer og kommuner har vurderet betydningen af for

elevernes læringsresultater, ses det interessante forhold, at det i meget høj grad er ved de højt prioriterede tiltag, der er fundet forskelle mellem ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler. De tre evalueringstiltag, som grupperne som helhed synes har bidraget mest til bedre læringsresultater for eleverne, er således Samtaler med foresatte, Forberedte elevsamtaler og Løbende intern evaluering. Også Vurdering af hjemmearbejde og Kollegabaseret vurdering af undervisningen tillægges stor betydning. Det ser dermed ud til, at skolens kultur har stor betydning for, i hvor høj grad nogle højt vurderede evalueringstiltag kommer til at bidrage til bedre læringsresultater for eleverne.

Ved en række andre evalueringstiltag er der ikke fundet tilsvarende forskelle mellem de to grupper af skoler. Det drejer sig om følgende:

- Kortlægningsprøverne i læsning
- Andre faglige kortlægningsprøver
- Mappedvurdering
- Centralt givne eksamen
- Brugerundersøgelser blandt elever
- Brugerundersøgelser blandt forældre
- Kommunale kundskabsprøver
- Nationale prøver

Bortset fra de nævnte kortlægningsprøver og i nogen grad mappedvurdering er alle disse tiltag forholdsvis lavt prioriteret, hvad angår den betydning, de tillægges med hensyn til at bidrage til bedre læringsresultater for eleverne.

*Forskel med hensyn til holdningen til om skolen bør være mere eller mindre udviklingsorienteret*

De foran omtalte forskelle mellem ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler kan ses i forhold til rektorernes vurdering af, om de synes deres skole burde være mere eller mindre ændringsorienteret, end den aktuelt er. Det viser sig her, at betydeligt flere rektorer ved de ”individuel” orienterede skoler mener, at deres skole burde være mere ændringsorienteret, jf. tabel 7.

**Tabel 7. Bør din skole være mere eller mindre ændringsorienteret, end den er i dag?**

**Sammenligning af svar fra rektorer ved ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler.**

**Procent**

	Meget mere			Meget mindre			Antal skoler	P
Kollektivt orient. skoler	2,1	28,7	59,4	6,3	3,5	0,0	143	
Individuelt orient. Skoler	16,9	38,7	40,1	2,8	1,4	0,0	142	0,0001*

\* Statistisk signifikant

Som det ses af tabellen, synes 31 % (2,1 % + 28,7 %) af rektorerne ved de ”kollektivt” orienterede skoler, at deres skole bør være mere ændringsorienteret, mens 56 % af rektorerne ved de ”individuel” orienterede skoler har denne opfattelse. Dette kan tyde på, at rektorerne ved de ”kollektivt” orienterede skoler i højere grad end rektorerne ved de ”individuel” orienterede skoler er tilfredse med situationen ved deres skole. Dermed antydes, at rektorerne ved de ”individuel” orienterede skoler måske kunne ønske en udvikling i retning af den, der har fundet sted på de ”kollektivt” orienterede skoler. Dette kan ses i sammenhæng med, at analyser af svarene fra de deltagende lærere ved de to grupper af skoler viser helt tilsvarende forskelle.

*Forskel mellem skoletyper*

Opdelingen af skoler i ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler er også interessant set i forhold til, hvilke klassetrin der er på skolen. Det viser sig nemlig, at andelen af ”kollektivt” orienterede skoler er betydeligt større på barneskoler (1. – 7- klasse) end på rene ungdomsskoler (8. – 10. klasse) og kombinerede skoler (1. – 10. klasse), jf. tabel 8.

**Tabel 8. Andelen af ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler opdelt efter skoletype**  
**Sammenligning af svar fra rektorer ved barneskoler, rene ungdomsskoler og kombinerede skoler.**  
**Procent**

Skoletype	Kollektivt orienterede skoler	Hverken kollektivt eller individuelt orienteret	Individuelt orienterede skoler	Antal skoler	P
Højest 7. kl.	41,7	28,3	30,0	283	0,0001*
Kun 8. – 10.- kl.	16,9	38,0	45,1	71	
1. – 10. kl.	16,5	43,0	40,5	79	
Skoler i alt	143	141	149	433	

\* Statistisk signifikant

Som det ses af tabellen er andelen af ”kollektivt” orienterede skoler mere end dobbelt så stort (41,7 %) ved de rene barneskoler sammenlignet med de to andre skoletyper (16,9 % og 16,5 %). Andelen af ”individuel” orienterede skoler er, som det ses, ikke tilsvarende mindre, selv om der tydeligt er færre ”individuel” orienterede skoler blandt de rene barneskoler. Det skyldes fordelingen for den mellemgruppe på cirka en tredjedel af skolerne, som hverken er defineret som ”kollektivt” eller ”individuel” orienteret. Omkring 40 % af de rene ungdomsskoler og de kombinerede skoler og knap 30 % af de rene barneskoler er placeret i denne gruppe. En analyse af svarene fra de lærere ved de pågældende skoler, som har deltaget i undersøgelsen, viser helt tilsvarende fordelinger.

Selv om forskellene mellem skoletyper kan være med til at kaste lys over nogle af de tidligere beskrevne forskelle mellem de ”kollektivt” og de ”individuel” orienterede skoler, kan disse forskelle ikke alene forklares ud fra forskelle mellem skoletyper. Det kan således være vanskeligt at begrundede, at skoletypen i sig selv skulle være afgørende for de omtalte forskelle mellem ”kollektivt” og ”individuel” orienterede skoler, hvad angår, om der er fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet, om resultater fra evaluering bliver systematisk fulgt op på skolen, hvem der er involveret i evaluering af skolens virksomhed, og hvem der har haft ansvar for opfølgning af resultater fra evaluering, samt i hvilken grad løbende intern evaluering, vurdering af hjemmearbejde, forberedte elevsamtaler, kollegabaseret vurdering af undervisningen og konferencesamtaler med foresatte har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater.

Forskellene mellom barneskoler og ungdomsskoler kan i øvrigt ses i sammenheng med andre undersøgelser av forskjeller mellom disse skoletyper. I den tidligere nevnte evaluering av satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole, som ble gjennomført i 2002 – 2004 fant man fx, at der på en lang rekke områder var forskjell mellom barneskoler og rene ungdomsskoler i barneskolernes favør. Det dreier seg blant annet om forholdene på skolen, elevenes læringsmiljø, elevenes læringsudbytte, elevenes adferd og deres beskrivelse av lærerne, elevenes medbestemmelse og samarbeidet med foreldrene (Dahl, Klewe og Skov, 2004).

### **Nogle perspektiver**

I sammenfattende form kan man ut fra det foregående peke på ikke minst følgende områder, som det er god grunn til å være oppmerksom på i det fortsatte arbeidet med evaluering i skolen:

- Den store enighet om, hva nasjonale prøver og kortlægningsprøver bør kunne brukes til.
- Cirka en tredjedel av skolerne har ikke fastlagte rutiner for evaluering av skolens kvalitet.
- Det er primært ledelse og lærere, som er involvert i evaluering og i oppfølgingen av resultatene. Elever og foreldre er ikke inndraget i særlig høy grad.
- Skolekulturen har stor betydning for både evaluering og for bruken av resultatene. Hermed understrekes, at positive virkninger av evaluering ikke alene forudsætter de riktige evalueringsredskaper og -metoder, men i høy grad også at man på skolerne har et beredskap, som gjør, at man professionelt forholder seg til resultatene og bruker dem fremadrettet. Et godt utbytte av evaluering forudsætter således både gode evalueringsredskaper og -metoder og en profesjonell forholden seg til og bruk av resultatene.

## **Bruken av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering i videregående skole våren 2006.**

### **Datagrunnlag**

Analysene bygger på data fra 109 skoler, men bare fra 65 skoler hvor både rektorer og lærere har svart. For de 44 andre skolene har enten lærere eller rektorer svart. I alt deltok 477 lærere i videregående skole i undersøkelsen. Av de 421 som oppgir kjønn, er (247) menn og (174) kvinner. Aldersmessig er 3,7 % yngre enn 30 år, 19 % mellom 30 og 40 år, 22,7 % mellom 40 og

50, 39,6 % er mellom 50 og 60 år og 15 % er over 60 år. 225 oppgir å ha universitetsutdanning, 85 oppgir annen høyskoleutdanning, 39 oppgir lærerskole, 38 oppgir fagutdanning med yrketeoretisk tilleggsutdanning 23 oppgir å ha fag/yrkesutdanning og 13 oppgir annen utdanning.

79 rektorer deltar, av disse er 69 ansatt i fylkeskommunale skoler, 10 i private skoler.

For rektorene er ikke alder eller utdanningsbakgrunn kjent. Rektorene fordeles seg i forhold til skolestørrelse på følgende måte:

Tabell 1 : Antall rektor fordelt på skolestørrelse.

	1-50 elever	51-100 elever	101- 200 elever	201- 300 elever	301- 400 elever	401- 500 elever	Over 500 elever	Total
rektorer	2	3	13	8	8	13	29	76

### **Skolenes holdninger til bruken av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering våren 2006.**

Våren 2006 er verken rektorer eller lærere i videregående skoler særlig opptatt av nasjonale prøver, de er det verktøy i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) som både lærerne og rektorene verdsetter minst.

Det er sentralt gitt eksamen som er det bærende element for kvalitetsvurdering, både hos lærere og rektorer. Her må en likevel peke på en interessant forskjell: Rektorene verdsetter Elevinspektørene klart høyere enn lærerne. Det siste elementet i NKVS, kartleggingsprøver, rangerer sammen med Elevinspektøren som de to elementer som har en midlere oppslutning, med unntak for rektorene som setter Elevinspektøren høyt.

Det er viktig å peke på at denne situasjonen i dag trolig er historisk, men det er samtidig viktig å ha registrert utgangspunktet for den læringsprosess som NKVS representerer. Skolene var i 2006 ikke opptatt av ekstern vurdering, og langt mindre hadde de tatt innover seg at deres elevers resultater ble sett som uttrykk for kvaliteten i opplæringa de var gitt. I videregående skole har man imidlertid et godt utgangspunkt for å takle den nye situasjonen: Eksamen har solid tradisjon for å fungere som tilbakemelding også til skolene om opplæringens kvalitet.

## Rutiner og samarbeidspartnere i bruk av NKVS

Både lærere og rektorer gir inntrykk av at det foregår en relativt omfattende oppfølging av og kompetanseutvikling i tilknytning til kvalitetsforståelse og -tenkning.

40 % av lærerne og 68,4 % av rektorene sier ja til at de kjenner til at det på skolen deres er fastlagt rutiner for evaluering av skolens kvalitet. Prosentforskjellen er omtrent den samme som i grunnskolen.

Skal en karakterisere måten som kompetanseutviklingen organiseres på ytterligere, kan en dele inn etter *redskaper* og *etter prosesser*. Redskaper vil da være om der er bestemte verktøy som skolene bruker for å skape bedre læringsutbytte, prosessen vil gjelde de arbeidsmåter som benyttes. Når det gjelder *redskaper* finnes det ikke noe helhetlig eller felles system for evaluering ved de videregående skolene. Ganske få refererer til fylkeskommunen eller skoleeier som en aktør som bidrar til å definere rutiner for kvalitetsvurdering. Når det gjelder *prosesser* setter lærerne skoleinterne prosesser høyest, og ikke minst samtaler med elevene og egen observasjon av elevene. Selve vurderingsarbeidet synes stort sett å skje gjennom møter, og både rektorer og lærere nevner et stort antall møter som involverte i kvalitet-sutviklingsarbeide.

Samtidig må en si at ingen av gruppene våren 2006 viser en forståelse av hva nasjonale prøver kan bety som styringsinstrument eller som kommunikasjonsmedium overfor offentligheten.

## Oppfølging av evalueringresultater

Der lærere rapporterer å være engasjert i evaluering – om lag på samme nivå som rektorene – danner det seg en klar forskjell når det gjelder oppfølging: Både lærere og rektorer oppfatter det som en lederoppgave å følge opp evalueringer og annen kvalitetsinformasjon. Tilsvarende sier 95% av rektorene at skolens ledelse har vært involvert i å følge opp evalueringer, 82 % sier at ledelsen har vært involvert i meget høy eller høy grad (gjennomsnitt 1,48). Tilsvarende ser rektorene på seg selv som aktive endringsagenter, og de fremstår også som klart mer endringsvillige enn lærerne. De videregående skolene er samtidig noe mer reserverte overfor fylkeskommunens styring, enn overfor endring som de selv initierer.

Hvis en undersøker hvilke måter å gjennomføre evalueringer på som lærerne synes fungerer best, er det den interne evalueringen som får beste gjennomsnitt, særlig der hvor ledelsen tar ansvar (gjennomsnitt 2,47), og dernest der lærere (2,89) eller elever (2,90) evaluerer.

Ifølge rektorene er lærerne engasjert i evaluering slik at de utgjør den nest viktigste gruppen for å følge opp resultater. 64% sier de er med i høy eller meget høy grad (gjennomsnitt 2,31).

Fylkeskommunens ansvar for å følge opp evalueringer rangeres bare til å ha halvparten så stor betydning som rektorene.

### **Hvilke evalueringsverktøy bidrar til å bedre elevenes læringsresultater?**

Dette er et interessant spørsmål i den forstand at det her spørres om også andre faktorer enn dem som inngår i NKVS. En får med andre ord tilbakemelding på i hvilken grad den kommunikasjon som NKVS gir rom for, oppleves som sentral av lærerne i deres arbeid med å regulere kvaliteten på opplæringen og sette standarder for hva som er god praksis.

Både rektorer og lærere blir bedt om å vurdere et rikt utvalg av evalueringsverktøy, m. a. forberedte elevsamtaler, kollegabasert veiledning, mappevurdering, samtale med elevene, observasjon av elevene i timene, tilbakemeldinger fra praksis- og lærebedrifter, diagnostiske prøver og konferansesamtaler med foresatte. Inkludert i de i alt 15 forholdene som det blir spurt om, er for eksempel mappevurdering – som er en indikator av ny dato – og vurdering av hjemmearbeid – som er en indikator som har vært brukt lenge.

En kan gruppere disse alternativene på flere måter. En måte er å se på redskapene som kommunikasjonsmuligheter, og ut fra det se hvordan de fire delene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet tilbyr muligheter som blir vurdert. En annen måte er å gruppere alternativene etter hvordan redskapene er bygget inn i skolens daglige arbeid, som samtaler og iakttagelser i undervisningen, vurderinger av hjemmearbeid eller samtaler med elevene. I en mellomsituasjon vil da redskaper komme som tilbyr kommunikasjon via forberedte kommunikasjonsmuligheter som brukerundersøkelser, mappevurdering osv. men hvor det er uklart på hvilket nivå kommunikasjonen organiseres.

Betydningen av å gruppere slik er at en i forhold til teori kan stille ulike antakelser om sammenhengen mellom redskap og selvforståelsen hos dem som utfører og påvirkes av evalueringen. En nærliggende antakelse kan f.eks være at profesjonalitet innebærer evne til å berike egen praksis uavhengig av hvilken form kommunikasjonen om kvalitet får.

Vurderingen har den form at man blir bedt om å krysse av på de ulike alternativene og for hvert rangere dem på en skala fra 1 til 6.

De forhold som betyr mest for lærerne er tilbakemelding fra praksis- og lærebedrifter (2,41), løpende intern evaluering (samtale og iakttakelse i undervisningen) (2,61), fortløpende tilbakemeldinger på(?) hjemmearbeid (2,84) og resultater fra Sentralt gitt eksamen (2,84). Lærerne tillegger altså mye av den informasjon de får gjennom daglig arbeid – og som dermed er tett knyttet til deres profesjonalitet som lærere – stor vekt.

Også rektorene finner tilsvarende de viktigste redskapene for kvalitetsutvikling i sitt daglige arbeid. Den klart viktigste kilden er forberedte elevsamtaler (gjennomsnitt 1,96) og samtaler om og observasjon av undervisningen (2,48). Det siste redskapet i denne gruppen er brukerundersøkelser blant elever (2,41). Av NKVS 's fire vurderingsredskaper, er det bare Sentralt gitt eksamen som er med blant de vurderingsmåter rektorene verdsetter høyest. Med en score på 2,58 på en skal fra 1-6, kommer det ut på 4. plass. Nasjonale prøver får en score på 4,38, og fremstår med det som et evalueringsredskap som har minst tillit som redskap for å bedre elevenes resultater.

En konklusjon kan altså være at skolens aktører - rektorer og lærere - stoler på egne erfaringer og på eksamen, og at Nasjonale prøver ikke betyr noe for deres tenkning om kvalitetsvurdering. Skal det nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet komme i inngrep med den profesjonskode som disse tilbakemeldingene antyder, må en trolig studere hvordan profesjonalitet formidles gjennom skolekultur, og hvordan denne kan påvirkes.

### **Skolekultur og evalueringskultur**

I grunnskoledelen er det anvendt et verktøy for å identifisere skolekultur som ikke har vært tilgjengelig for analysene av videregående skole. Utprøving av en relativt enkel modell for å analysere skolekultur, ga ikke signifikante resultater<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De samme spørsmål som er brukt for å lage DPUs skolekultur indeks ble summert til en samlet score, og svar som lå mer enn et standardavvik over/hhv under gjennomsnitt på denne, ble definert som hhv kollektive og individualistiske. En forskjell på to standardavvik er ellers betydelig, og i lavgruppen kom nå 40 lærere, dvs de 8 % som hadde lavest score av dem som hadde svart, men i høygruppen kom de ca 12 % som hadde høyest score. Gruppene skulle slik sett være spredt godt nok fra hverandre. Når så disse nye variablene ble satt opp mot ulike spørsmål som drøftes i denne delrapporten, ga de imidlertid ikke signifikante resultater, verken for lærere eller rektorer, målt som enten korrelasjon eller forskjell i gjennomsnitt. Faren for "datamassasje" var dermed så overhengende at fremgangsmåten ble forlatt til en evt har fått frem en dokumentert modell for analyse av skolekultur.

Spørsmål om skolekultur (se f.eks Berg 1990) har tradisjonelt vært drøftet i forhold til arbeidsmiljø, og er siden reformulert som et spørsmål om en kan finne uttrykk for særlig språklige mønstre (jfr Arfwedsson 1984), samarbeidsrelasjoner eller ansvarsfordelinger som særpreger skoler på så systematisk vis at en kan snakke om spesifikke, stabile relasjoner. Et neste spørsmål er så om en kan klare å identifisere ulike mønstre som viser seg å disponere for ulik kvalitet. Her er det de siste årene lagt ned et stort arbeide innen den tradisjon innenfor ledelsesforskning som kalles distribuert ledelse (se for eksempel Harris 2003, se også Møller et al, 2006).

I de spørsmål som i denne undersøkelsen ble stilt om skolekultur, er et kjernepunkt i skolekulturen møtet mellom en rektor som har faglig tillit og et lærerkollegium som opplever felles ansvar. Hos både rektor og lærere er dette de spørsmålene som har best gjennomsnitt, hos lærerne sier 80% at de respekterer rektor og at han har faglig tillit, og i alt fire spørsmål om felles kultur og felles forpliktende mål, har alle oppslutning fra mer enn 60%.

Hos rektorene er det de samme spørsmålene som slår sterkest ut. Mer enn 90% sier de opplever tillit til sine faglige vurderinger og at disse er klart formulert. Mer enn 70% svarer bekreftende på at det på deres skole deler man, arbeider man sammen og er forpliktet på felles mål.

Samtidig er ikke bildet entydig. Både lærere og rektorer rapporterer om en kultur der man får lite tilbakemelding – bare ca 20% av lærerne sier at de får mye tilbakemelding fra ledelsen på jobben de gjør, og ca 45 % av rektorene får mye tilbakemeldinger.

Hvis en sier at det i en kollektiv kultur er så store lommer for å være alene, at det kan føre til at noen lærere opplever skolekulturen helt annerledes, og lever i en individualistisk kultur midt inne i den kollektive, kan en hevde at det også er en antakelse som har empirisk hold: På spørsmålet ”på min skole er det en kultur der folk gjør som de vil” svarer 6,6 % av lærerne seg helt enig, og 44 % gir dette spørsmålet en positiv score. Tilsvarende blant rektorene er 1,4 % og 33%. På spørsmålet ”På min skole er det en kultur som sier det er vanskelig å gjøre ting annerledes enn det vi har gjort før” er svarene hhv 4,7% og 44% blant både rektorer og lærere.

Korrelerer man så disse delaspektene ved skolekulturen mot det som fremkommer som kjernen – og det kan være nyttig for å se om dette er kulturer som sameksisterer eller som er i konflikt med hverandre – fremkommer et bilde av en relativt løst koplet kultur, som også rommer intern konflikt med seg selv.

**Tabell 1: Korrelasjon mellom ulike aspekt ved skolekulturen, slik lærere i videregående rapporterer den.**

På min skole er det en kultur der folk gjør som de vil	1.						
På min skole er det en kultur som sier at det er vanskelig å gjøre ting annerledes enn det vi har gjort før	.432	1					
Jeg respekterer min rektors faglige vurderinger	-.133	---	1				
På min skole har vi en kultur for å dele kompetanse lærerne imellom	-.187	-.169	.211	1			
På min skole er det en felles holdning blant lærerne om i hvilken retning skolen skal utvikles	-.317	-.276	.398	.446	1		
På min skole føler alle seg forpliktet til å realisere felles mål	-.316	-.248	.401	.391	.610	1	
På min skole har lærerne og skolens ledelse en felles holdning til i hvilken retning skolen skal utvikles	-.294	-.239	.540	.314	.679	.700	1
Min rektor har klart formulert sine mål for utvikling av skolen	-.257	-.148	.628	.272	.441	.516	.565

I tabellen er bare rapportert korrelasjoner som er signifikante ( $p < 0.01$ )

Tabellen viser indre spenninger i skolens kultur, at det en kan kalle en kollektiv og en individuell kode sameksisterer. Koden rommer indre spenninger, i form av at to faktorer avviker systematisk fra de andre, men at kodens kollektive aspekt er sterkere smidd, og inkluderer rektors lederskap, den individuelle er svakere innbyrdes, og den knytter seg også til opposisjon til rektor.

Rektorenes data inneholder tilvarende funn, de delene som korrelerer negativt korrelerer litt svakere. Tilsvarende rapporterer rektorene at oppslutningen om dem som rektorer er svakere forbundet med den kollektive koden enn hva den gjorde hos lærerne.

### Evalueringsformer og elevresultater

Som påpekt tidligere, er det bare sentralt gitt eksamen som lærere og rektorer i videregående ser som å gi viktige bidrag til å forbedre elevenes resultater. Men skolene benytter også en rekke evalueringsformer ut over de fire som NKVS rommer.

Som for grunnskolen er de evalueringsformene som lærerne har mest tiltro til, samtaler med foresatte, forberedte elevsamtaler og løpende internvurdering, mao aktiviteter der profesjonalitet og resultatforbedring knyttes sammen i daglig arbeide. Rektorene har et annet repertoar, etter forberedte elevsamtaler og eksamen, rangerer de forhold som mappevurdering og brukerundersøkelser, samt diagnostiske prøver høyt, i tillegg til at de gir de faktorene som lærerne påpeker omtrent samme score som dem.

En tolkning av dette kan være at rektorenes profesjonalitet knytter seg til andre forhold enn lærernes, og at det gir en mer allsidig tilgang. For den som vil bruke NKVS til å få gjennomslag for en sterkere resultatvurdering, ser det igjen ut til at veien å gå er å skape prosesser som knytter kvalitetsvurdering opp mot de hverdagsprosesser som lærerne alt benytter.

Hvis en søker å sammenligne preferanser for evalueringsform med de forsøk på å identifisere skolekode som det er redegjort for innledningsvis, ga dette konsistente utslag, i den forstand at de lærerne som scoret høyest og lavest på variabelen for skolekultur, hadde klart ulike preferanser, men uten at disse slo signifikant ut.

## Avslutning

Skal en prøve å fremholde en samlende konklusjon må det være at alle de tre teoretiske angrepsmåtene som dannet utgangspunkt for denne gjennomgangen ble bekreftet: Antakelsen om at ansvarsstyring vil påvirke lærerne direkte er ikke falsifisert fordi en i 2006 må kunne si at verken lærere eller rektorer var utsatt for noe press, de hadde ikke tatt inn over seg at offentliggjøringen av nasjonale prøver ville skape nye ”spilleregler” også for dem selv. I hovedsak må en si at våren 2006 hadde verken rektorer eller lærere forståelse for at NKVS var et kvalitetsvurderingssystem, et redskap som de kan bruke til å gjøre arbeidet sitt bedre med, eller bli stilt til rette på grunnlag av. Høsten 2007 og vinteren 2008 har det vært en betydelig medieinteresse for skolerresultater i kjølvannet av PISA 2006 på nasjonalt nivå, og nasjonale prøver 2007 på lokalt og regionalt nivå. Det vil i den videre evalueringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet være viktig å studere om den offentlige debatten og nyere erfaringer med kvalitetsvurdering medfører en endret bevissthet omkring systemet. Evaluering av nasjonale prøver 2007([http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3413](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3413)) kan tyde på at disse oppfattes å ha nytteverdi, av aktørene innen grunnopplæringen.

Antakelsen om kollektiv profesjonalitet har fått støtte på den måten at lærernes profesjonalitet i stor grad synes å være knyttet til det daglige arbeidsfellesskapet, og at det er fellesskapet om de ”nære” forhold som motiverer dette, enten det speiles i rutiner for planlegning, for gjennomføring og for evaluering av undervisning.

Resultatene viser at det er likheter og forskjeller mellom rektorer og lærere: Rektorene har plassert seg slik at de er ”døråpnere” for utenverdenen, for reformer og for fylkeskommunen. Lærernes yrkeskode har en verdibase som gjør at de er mer reservert for særlig kontroll utenfra. Det er et åpent spørsmål om det er et klokt valg å plassere seg slik ”mellom barken og veden”, men det er et empirisk faktum, et faktum som en også finner igjen når en prøver å kartlegge skolekulturen.

Antakelsen om ”lærende skoler” kan sies å ha funnet støtte i analysene av skolekultur, der fremstår en genuint kollektiv forpliktelse som også inkluderer rektors ledelse, som en av kjerneverdiene i hva som preger skolene. Ikke minst resultatene fra grunnskolen viser, at skolekulturen har stor betydning for både vurdering og i høy grad også for hvordan man bruker resultatene fra vurdering, såvel resultater fra NKVS som fra andre former for evaluering. Den samarbeidende skolekultur, hvor der er et godt kollegialt samarbeid mellom lærerne innbyrdes og et godt samarbeid mellom lærere og skoleledelse, fremstår tydelig positivt når det gjelder bruken av resultater fra vurdering. Hermed understrekes at positive virkninger av vurdering ikke bare forutsetter de riktige evalueringsredskaper og –metoder, men i høy grad også at man har en beredskap på skolene som gjør at man forholder seg profesjonelt til resultatene og bruker dem fremtidsrettet.

## Litteratur

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.

Berg, G. (1999) *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling?* Gøteborg, Gothia

Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P. (2004): *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.

Harris A (2003) 'Teacher Leadership: A new Orthodoxy?', in *the Handbook of Educational Leadership and Management*, Editors: Davies B, West Burnham J.

Helgøy, I. og Homme, A. (2006) *Transparency and accountability – a threat or an opportunity to professional autonomy.* Paper presented at ECER 2006 11-13.09, Geneva

Langfeldt, G. og Lauvdal, T. (2006) *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringa Delrapport 1* Agderforskning

Langfeldt G., Elstad E. og S.T. Hopmann (2008) ”Ansvaret i skolen – politiske spørsmål og pedagogiske svar”, Oslo, Cappelen

Møller, J. og Fuglestad, O.L., (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler. Mange måter å være god på.* Oslo: Universitetsforlaget.