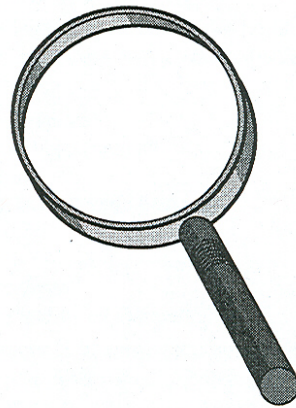


Skulevurdering - ekstern eller intern?

Rapport frå Sogn og Fjordane si deltaking i det nasjonale prosjektet
"Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid"



Knut Roald

TITTEL Skulevurdering -ekstern eller intern?	RAPPORTNR. 3/2002	DATO 03.04.2
PROSJEKTITTEL Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid	TILGJENGE Open	TAL SIDER 115
FORFATTAR Knut Roald	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Knut Roald	
OPPDRAGSGJEVAR Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane	EMNEORD Skulevurdering Kvalitetsvurdering Evaluering	
SAMANDRAG / SUMMARY Stortinget vedtok våren 1999 å gjennomføre eit treårig forsøksprosjekt der eksterne personar deltar i kvalitetsvurdering i skulen. Sogn og Fjordane er eit av 6 fylke som har vore med i fase II i denne utprøvinga. Statens utdanningskontor har hatt ansvar for prosjektet som er gjennomført ved to vidaregåande- og fire grunnskular i fylket. Hovudmålsettinga har vore å gjere erfaringar med metodar der breitt samansette grupper av eksterne personar går inn og deltar som samtalepartar og ressurspersonar for skular, kommunar og fylkeskommunar. Rapporten drøftar m.a. desse sentrale spørsmåla: - korleis velje fokusområde for vurderingsarbeidet? - korleis rekruttere eksterne deltakarar? - kva type informasjon og skulering trengst ved oppstart ? - korleis utvikle vurderingskriterium ? - kva er eigna organisering og metodar i datainnhentinga ? - korleis melde tilbake vurderingsresultata? - korleis sikre at kvalitetsvurdering fører til kvalitetsutvikling ? Det blir konkludert med at bruk av eksterne deltakarar i skulevurdering er nyttig i forhold til skulens utvikling og legitimitet. Ekstern og intern skulevurdering må sjåast i samanheng. Ein må arbeide vidare med modellar som er minst mogleg kostnadskrevjande. Det blir rådd til at departementet endrar forskriftene for skuleverket slik at skulane jamleg nyttar eksterne deltakarar i vurderingsarbeidet sitt.		
PRIS kr 140,-	ISSN 0806-1688 ISBN 82-466-0067-2	ANSVARLEG SIGNATUR Svein Heggheim dekanus

Innholdsliste

Kap. 1	EI NASJONAL UTPRØVING AV SKULEVURDERING	1
1.1	Skulevurdering i Noreg - mangfald eller uvisse?	1
1.2	Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid	2
	Mål for prosjektet.....	3
	Fokusområde for vurderingsarbeidet.....	4
	Prosjektskular i Sogn og Fjordane	4
	Samarbeid med Hordaland	4
	Internasjonalt samarbeid med SEQuALS	5
1.3	Oppbygging av rapporten	5
Kap. 2	SKULEPOLITISK UTGANGSPUNKT	6
2.1	Historisk riss	6
	OECD-rapport i 1988 som akselererande faktor	6
	Stortingsdokument og offentlege utgreiingar	7
	Utvalet for kvalitet i grunnopplæringa	12
2.2	Ulike område og former for kvalitetsvurdering	12
2.3	"Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i det skulepolitiske landskapet	14
Kap. 3	TEORETISKE PERSPEKTIV	15
3.1	Kvifor er vurdering blitt så aktuelt?	15
	Trond Ålvik - ni faktorar som forklaring	15
	Yvonna Lincoln - fem generasjonar innan vurderingsarbeidet	17
	Kampen mellom marknadsorientert diskurs og profesjonell diskurs	19
3.2	Vurdering kan utvikle og avvikle kvalitet	21
	Ekstern eller intern skulevurdering?.....	21
	Elevar og foreldre som brukarar eller borgarar?	22
	Grunnleggjande utgangspunkt for SEQuALS	23
	Den lærande organisasjon	24
3.3	"Ekstern vurdering i lokalt vurderingsarbeid" i det teoretiske landskapet.	25

Kap. 4	GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET I SOGN OG FJORDANE	26
4.1	Samanheng med andre kvalitetstiltak for skulane i Sogn og Fjordane	26
	Grunnskulereforma i 1997 og "Kvalitetsutvikling i grunnskulen 2000 -2003"	26
	'Reform 94' i vidaregåande skule, 'Differensieringsprosjektet' og SAMTAK	27
4.2	Styringsmodell	27
4.3	Framdriftsplan	28
4.4	Val av prosjektskular	29
4.5	Fokusområde for vurdering og rekruttering av eksterne deltakarar i vurderingsgruppene	30
4.6	Kvalifiseringsprogram	32
4.7	Metodar i vurderingsarbeidet ved skulane	33
4.8	Tilbakemelding til skulane	34
4.9	Økonomi	35
	Tilskott frå Læringssenteret	35
	Eigeninnsats	35
	Samla prosjektkostnad	35
Kap. 5	HØYANGER VIDAREGÅANDE SKULE	36
5.1	Val av fokusområde og eksterne deltakarar	36
	Val av fokusområde	36
	Overgang grunnskule - grunnkurs	36
	Overgang grunnkurs - VK1	36
	Val av eksterne deltakarar	36
	Kvalitetsindikatorar, kjenneteikn og metode	37
	Overgang grunnskule - grunnkurs	37
	Overgang grunnkurs – VK1	38
5.2	Val av metode for datainnsamling og gjennomføring	39
	Metodeval	39
	Gjennomføring	40
	Tidsplan og gjennomføring	40
5.3	Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen	41
	Sterke sider ved skulen	41
	Utfordringar for skulen	42
5.4	Vegen vidare - oppfølging	43
	Tiltaksplan i samband med overgangane i utdanningsløpet:	43
	Overgang grunnskule – grunnkurs	43
	Overgang grunnkurs - VK1	45

Kap. 6	ÅRDAL VIDAREGÅANDE SKULE	46
6.1	Val av fokusområde og eksterne deltakarar	46
	Val av fokusområde	46
	Val av eksterne deltakarar	46
	Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn	47
6.2	Val av metode for datainnsamling	47
6.3	Oppsummering av sterke sider og utfordringar	48
	Sterke sider ved VK1 helse og sosial	48
	Utfordringar for VK1 helse og sosial	49
	Sterke sider ved VK1 skipsbygging	49
	Utfordringar for VK1 skipsbygging	50
	Sterke sider ved bruk av eksterne opplæringsarenaer i naturfag på studieretning for allmenne fag	50
	Utfordringar ved bruk av eksterne opplæringsarenaer i naturfag	51
	Konklusjon og framlegg til tiltak	51
Kap. 7	DINGEMOEN SKULE	52
7.1	Val av fokusområde og eksterne deltakarar	52
	Val av fokusområde	52
	Val av eksterne deltakarar	53
	Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet	53
	Elevane sitt læringsarbeid	54
	Organisering av aktivitetar, elevar og lærarar	54
	Personalet si profesjonsutvikling	55
	Samarbeidet skule - heim	55
7.2	Val av metode for datainnsamling og gjennomføring av vurderingsarbeidet	56
	Metodeval.....	56
	Gjennomføring	56
7.3	Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen	58
	Elevane sitt læringsarbeid i Bifrost-perioden	59
	Sterke sider ved skulen:.....	59
	Utfordringar for skulen:	59
	Organiseringa av aktivitetar, elevar og lærarar i Bifrost-perioden	60
	Sterke sider ved skulen:.....	60
	Utfordringar for skulen:	60
	Personalet si profesjonsutvikling i høve Bifrost-pedagogikk.....	60
	Sterke sider ved skulen:.....	60
	Utfordringar for skulen:	60
	Samarbeidet skule-heim i Bifrost-perioden	61
	Sterke sider ved skulen.....	61
	Utfordringar for skulen	61
7.4	Vegen vidare - oppfølging	62

Kap. 8	GLOPPEN UNGDOMSSKULE	63
8.1	Val av fokusområde, kvalitetsindikatorar og eksterne deltakarar	63
	Val av fokusområde	63
	Val av kvalitetsindikatorar	64
	Val av eksterne deltakarar	64
8.2	Val av metode for datainnsamling	64
	Metodeval.....	64
8.3	Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringane	65
	Sterke sider ved skulen.....	65
	Utfordringar for skulen.	66
	Konklusjon og framlegg til tiltak	66
Kap. 9	KAUPANGER SKULE	67
9.1	Val av fokusområde og eksterne deltakarar	67
	Val av fokusområde	67
	Val av eksterne deltakarar	67
	Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet	68
	Fokusområde:	68
	Kvalitetsindikator:.....	68
	Kjenneteikn:	68
9.2	Val av metode for datainnsamling og gjennomføring av vurderingsarbeidet	69
	Metodeval.....	69
	Gjennomføring	70
9.3	Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen	71
	Småskulesteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga ..	71
	Mellomsteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga	72
	Hovudinstrykk:	72
	Utfordringar det kan arbeidast vidare med:	73
	Ungdomssteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga ..	73
	Skulekultur/fysisk miljø	74
	Sterke sider ved skulen:.....	74
	Utfordringar for skulen:	74
9.4	Vegen vidare - oppfølging	75

Kap. 10	SAGATUN SKULE	76
10.1	Val av fokusområde og eksterne deltakarar	76
	Val av fokusområde	76
	Val av eksterne deltakarar	76
	Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet	77
	Målsetting for vurderingsprosjektet:.....	77
	Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn	77
10.2	Val av metode for datainnsamling og gjennomføring	79
	Metodeval.....	79
	Gjennomføring	80
10.3	Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen	80
	System	81
	Sterke sider ved skulen/kommunen:.....	81
	Utfordringar for skulen/kommunen:	82
	Opplæringa for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp	83
	Sterke sider ved skulen:.....	83
	Utfordringar for skulen:	84
	Kompetanseutvikling i kollegiet.....	84
	Sterke sider ved skulen:.....	84
	Utfordringar for skulen:	84
10.4	Vegen vidare - oppfølging	85
Kap. 11	DELTAKARANE SINE ERFARINGAR I PROSJEKTET	86
11.1	Metodar for å samle inn deltakarane sine erfaringar i prosjektet	86
11.2	Oppstarten av prosjektet	87
	Skulane sine erfaringar med oppstarten av prosjektet	87
	Dei eksterne deltakarane sitt syn på prosjektstarten	88
	Koordinatorane sine erfaringar frå første del av prosjektperioden	89
11.3	Gjennomføring av sjøve vurderingsarbeidet	90
	Skulane sine erfaringar i gjennomføringsfasen	90
	Dei eksterne deltakarane sine erfaringar i gjennomføringsfasen	91
	Koordinatorane sine erfaringar i gjennomføringsfasen.....	92
11.4	Tilbakemelding til skulane etter vurderingsarbeidet	93
	Skulane sine erfaringar med tilbakemelding etter vurderingsarbeidet.....	93
	Dei eksterne deltakarane sitt syn på tilbakemelding til skulane	94
	Koordinatorane sine erfaringar med tilbakemelding til skulane	94

Kap. 12	DRØFTING OG KONKLUSJONAR	95
12.1	Hovudspørsmål ved bruk av "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid"	95
	Korleis velje fokusområde for vurderingsarbeidet?	96
	Korleis rekruttere eksterne deltakarar?	97
	Kva type informasjon og skulering trengst ved oppstart?	98
	Korleis utvikle vurderingskriterium?	99
	Kva er eigna organisering og metodar i datainnhentinga?	100
	Korleis melde tilbake vurderingsresultata?	101
	Korleis sikre at kvalitetsvurdering fører til kvalitetsutvikling?	102
12.2	Skulevurdering - ekstern eller intern?	103
12.3	Oppsummering og tilrådingar	104
	Tilrådingar	105

Literaturliste	107
-----------------------------	-----

Tabellar og figur

Tabell 2-1	Former for kvalitet (Tønnesen 2002).....	13
Tabell 3-1	Former for regnskapsplikt (Sinclair 1995)	19
Tabell 3-2	To profesjons-diskursar (Sachs 2001)	19
Tabell 3-3	Markedsdiskurs og profesjonell diskurs (Harrit 2001)	20
Tabell 3-4	Mytologiske artikulasjonar (Harrit 2001).....	20
Tabell 4-1	Framdriftsplan	29
Tabell 4-2	Skular i prosjektet.....	30
Tabell 4-3	Fokusområde og eksterne deltakarar	31
Figur 3.1	Forholdet mellom ekstern skolevurdering og skolebasert vurdering (Tiller 1990, s.68)	21

Kap. 1 EI NASJONAL UTPRØVING AV SKULEVURDERING

Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) "Mot rikare mål" reiser spørsmålet om korleis utvikle ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i skulen. I behandlinga av meldinga vedtok Stortinget å gjennomføre eit treårig nasjonalt forsøksprosjekt der breitt samansette grupper skal gå inn og delta som samtalepartar og ressurspersonar for skolar, kommunar og fylkeskommunar. Som følgje av dette etablerte Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) våren 2000 prosjektet:

"Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid"

Denne rapporten skisserer gjennomføring og erfaringar i Sogn og Fjordane, som har vore eit av 6 prosjektfylke. Prosjektet inngår som ein del av arbeidet med å utvikle ein samla nasjonal strategi for vurdering av grunnskular og vidaregåande opplæring.

1.1 Skulevurdering i Noreg - mangfald eller uvisse?

Rapporten søker å sjå prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i samanheng med den samla politiske og faglege debatten om skulevurdering i Noreg. Så langt gir dei ulike tiltaka i landet vårt inntrykk av mangfald meir enn klare syn på korleis skulevurdering skal leggest opp nasjonalt, regionalt og lokalt. Dette mangfaldet kan gi grunn til å spørje om det eigentlege rår vesentleg uvisse om kva former for skulevurdering som kan gi positiv utvikling av den norske skulen.

Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) refererer til høg internasjonal aktivitet for å iverksette skulevurdering i ulike land, men det er vanskeleg å trekke eintydige konklusjonar i forhold til grunnleggjande spørsmål om vurdering og utvikling. Systema i dei ulike landa ser ut til å ha både sterke og svake sider. Strukturerte nasjonale inspeksjonssystem synest ikkje å gi tilstrekkeleg lokalt engasjement til å utvirke aktiv kvalitetsutvikling bygd på dei vurderingsresultata statlege eller regionale inspektørar kjem fram til. Desentraliserte opplegg med skulevurdering i den einskilde skule eller kommune kan ofte mangle naudsynt systematikk og kritisk kraft.¹

¹ Den internasjonale situasjonen er også omtala i Moe-utvalet si utgreiing (KUF 1997a)

Det er vanskeleg å finne klare svar på viktige spørsmål knytt til skulevurdering:

- Kva er kvalitet i pedagogisk verksemd for barn og unge?
- Kvifor måle kvalitet?
- Korleis måle kvalitet?
- Kven skal stå for vurderinga?
- Kven skal eige resultatane?
- Kva er føresetnadene for at kvalitetsvurdering skal føre til kvalitetsutvikling?

Ordbruken i debatten om skulevurdering skiftar mellom omgrep som 'vurdering', 'evaluering', 'kvalitetsvurdering', 'kvalitetskontroll', 'kvalitetsssikring', 'kvalitetsutvikling', 'akkreditering', 'kvalitetssystem', 'kvalitesstrategi' og 'skulebasert vurdering'. Det synest å vere stor semje om at vurderingsarbeid i skulen er viktig. Likevel blir skulevurderingsdebatten komplisert på grunn av avvegingar mellom sentral eller lokal styring og spørsmål om kva former for vurdering som er nyttige med tanke på fruktbart utviklingsarbeid i etterkant. Bildet er også noko nedslåande når undersøkingar viser at eit stort tal kommunar, fylkeskommunar og skular ikkje følgjer opp gjeldande forskrifter om ei aktiv og jamleg skulevurdering.² Det er likeeins ei utfordring at lokalpolitikarar landet over synest mest opptatt av fysiske og materielle vilkår i skulen, meir enn av fagleg innhald og utvikling av læringsmiljø.³

I denne rapporten blir 'skulevurdering' nytta som samlande uttrykk for alle typar vurderingsarbeid i skulen, ut frå både stats-, kommune- og skulenivå. 'Kvalitetsvurdering' vert nytta synonymt med 'skulevurdering'. Omgrepet 'skulebasert vurdering' uttrykker at vurderingsarbeidet har utgangspunkt i initiativ ved den enkelte skule.

1.2 Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid

Sogn og Fjordane har delteke i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid " frå 01.08.00 til 30.06.02 saman med Troms, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Rogaland og Telemark. Eit pilotprosjekt blei starta opp i Telemark våren 2000.

I brev av 23.05.00 til Statens utdanningskontor i kvart fylke uttrykker KUF at departementet etter utprøvsperioden 2000-2003 vil vurdere om ei ordning med eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid skal gjerast permanent gjeldande.

Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) framhevar at utprøvinga bygger på frivillig deltaking frå skular, kommunar og fylkeskommunar. Vurderingsarbeidet har som siktemål å gi støtte og fremje utvikling ved den einsskule og lærebedrift, ikkje å gjennomføre inspeksjon og kontroll. Prosjektet tar sikte på å gjere erfaringar med bruk av eksterne deltakarar i den skulebaserte vurderinga. Dei eksterne gruppene skal vere samansett av personar med ulik bakgrunn, med og utan pedagogisk kompetanse

² Det er gjort nærare greie for lover og forskrifter i kap. 2.1

³ Tilvising: Moe-utvalet (KUF 1997a)

Stortingsmeldinga legg vekt på ei landsomfattande undersøking som viser at det store fleirtalet av kommunar ønskjer utvida samarbeid med Statens utdanningskontor i arbeidet med vurdering. Undersøkinga viser også at skular jamt over ønskjer ekstern medverknad og innspel utanfrå i arbeidet med lokal organisasjonsutvikling. Stortingsmeldinga refererer til at Noreg i 1997-98 har delteke med grunnskular og vidaregåande skular i prosjektet "Quality Evaluation in School Education" som omfattar skular i 18 land. Av erfaringar som blir framheva som særleg positive, er metodar der skular har gjort bruk av ein sjølvvald "kritisk ven" i vurderingsarbeidet. Det blir her også framheva at vurderings- og utviklingsarbeidet har størst verdi når ulike utviklingstiltak i ein skule blir sett i samanheng (KUF 1998a).

Mål for prosjektet

Etter oppdrag frå KUF har Læringscenteret vore ansvarleg for koordinering og framdrift av prosjektet. Læringscenteret har formulert slikt mål for prosjektet:

"Deltakerne i prosjektet skal prøve ut hvordan skoler og lærebedrifter kan utnytte samarbeidet med eksterne personer og miljøer som ressurs i lokalt vurderingsarbeid og som ledd i et systematisk arbeid med kvalitetsutvikling og forbedring av praksis.

Forsøket skal bidra til:

- Å utvikle metoder til bruk i lokalt vurderingsarbeid med eksterne deltakere
- Å hente erfaringer fra lokalt vurderingsarbeid med eksterne deltakere gjennom konkrete vurderingsprosjekter
- At utviklet kunnskap om metoder og erfaringer fra konkrete vurderingsprosjekter på en systematisk måte gjøres tilgjengelig for deltakerne i forsøket og andre interesserte

"Ressursbanken for skole- og bedriftsbasert vurdering og kvalitetsutvikling" skal bidra til at ideer, erfaringer og resultater fra prosjektet gjøres tilgjengelig for deltakerne i prosjektet og andre interesserte"

Resultatet fra forsøket skal gi innspill til den faglige debatten om vurdering og kvalitetsutvikling. Videre skal erfaringene fra forsøket gi innspill til den videre utdanningspolitiske debatten om kvalitetsutvikling og forbedring i opplæringen"

Den omtala "Ressursbanken for skole- og bedriftsbasert vurdering og kvalitetsutvikling" er ein nasjonal elektronisk ressursbank og møteplass som i stortingsmelding nr. 28 (1998-99) blir foreslått som eit internettbasert hjelpemiddel. Nettstaden skal utviklast til å innehalde m.a. statistikk, idear, sjekklister, informasjon om relevant forsøks- og utviklingsarbeid, kjenneteikn eller kriterium for god undervisning, praktiske verktøy for analyse av data, presentasjon av resultat. Denne elektroniske møteplassen er i prosjektperioden etablert av Læringscenteret.⁴ Dei fylka og skulane som har vore med i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid", har delteke i diskusjonane om korleis "Ressursbanken" skulle byggast opp. Planar og delrapportar frå dette prosjektet har fortløpande blitt lagt ut på denne nettstaden.

⁴ Internettadressa er <http://ressursbanken.ls.no/>

Fokusområde for vurderingsarbeidet

Det er ein føresetnad frå KUF at utprøvinga skal vere knytt til områda:

- Organisering og tilrettelegging for tilpassa opplæring
- IKT som pedagogisk reiskap i opplæringa
- Læringsmiljø
- Førebygging og meistring av negativ åtferd

Skulane arbeidde i prosjektet med vurdering innanfor eitt eller fleire av desse områda, men hadde handlingsrom til å tilpasse vurderingsfokus ut frå egne behov.

Prosjektskular i Sogn og Fjordane

Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane inviterte alle skular og lærebedrifter til å melde si interesse gjennom skulekontora i kommunane/fylkeskommunen. Alle kommunane uttrykte ønske om å ha skular med i prosjektet. I samarbeid med skulesjefane i kommunane og opplæringskontoret i fylkeskommunen, peika utdanningsdirektøren ut 6 skular som deltakarar:

- Høyanger vidaregåande skule
- Årdal vidaregåande skule
- Gloppen ungdomsskule, Gloppen kommune
- Kaupanger skule (1-10), Sogndal kommune
- Sagatun skule (1-10), Balestrand kommune
- Dingemoen skule (1-7), Fjaler kommune

I prosjektperioden tildelte Læingsssenteret økonomiske midlar til Statens utdanningskontor for å koordinere utprøvinga i fylket. I hovudsak blei desse midlane nytta til etablering av eksterne grupper som skulle arbeide med skulevurdering ved kvar av prosjektskulane. Ein del av midlane blei også nytta til drift av skulane sine interne prosjektgrupper, vikarutgifter m.m

Høgskulelektor Knut Roald ved Høgskulen i Sogn og Fjordane blei engasjert som fagleg leiar av prosjektet. Han etablerte i prosjektperioden nært samarbeid med fagpersonell både ved Statens utdanningskontor, høgskulen og offentlege og private verksemder i fylket.

Samarbeid med Hordaland

Læringsssenteret la inn som ein føresetnad for prosjektet at Sogn og Fjordane skulle informere Statens utdanningskontor i Hordaland om erfaringar frå denne utprøvinga. Vi valde å etablere dette samarbeidet alt frå oppstarten av prosjektet. Eva Bendiksen og Jon Fjellheim frå Statens utdanningskontor i Hordaland deltok i delar av kvalifiseringsprogrammet vårt. Dei følgde utviklinga i prosjektet ved to skular og var med på den avsluttande samlinga for prosjektskulane i Sogn og Fjordane. I tillegg har representantar for prosjektet i Sogn og Fjordane delteke på fagsamlingar i Hordaland der temaet har vore skulevurdering.

Statens utdanningskontor i Hordaland har lang røynsle med ulike typar skulevurdering. Det har såleis vore svært verdifullt for vårt prosjekt å ha dette samarbeidet både i planleggingsfasen, gjennomføringa og oppsummeringa.

Internasjonalt samarbeid med SEQuALS

I den perioden Sogn og Fjordane har vore prosjektfylke i "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid", har Statens Utdanningskontor og høgskulen i fylket også hatt eit aktivt internasjonalt samarbeid om skulevurdering gjennom Sokrates-programmet SEQuALS. Innanfor SEQuALS samarbeider fagfolk frå Italia, Østerrike, Danmark, Tyskland, Nederland, Skottland og Noreg.

I dette internasjonale samarbeidet har både prosjektskular og prosjektleiinga frå vårt fylke fått utveksle erfaringar og idear om skulevurdering. Dette har gitt mange nyttige innspel til utforminga av prosjektet i Sogn og Fjordane.

1.3 Oppbygging av rapporten

Rapporten er bygd opp av 12 kapittel.

I kapittel 1 blir utgangspunktet for "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" klårlagt. Det blir vist til korleis prosjektet går inn i utviklinga av ein nasjonal strategi for skulevurdering.

Kapittel 2 går nærare inn på det politiske grunnlaget for skulevurdering. Det blir gjort greie for historiske liner og ulike former for kvalitetsvurdering.

Kapittel 3 skisserer teoretiske perspektiv på skulevurdering. Ulike motiv og grunngevingar for skulevurdering blir tatt opp. Eit sentralt spørsmål er kva føresetnader som er grunnleggjande for at vurderingsarbeid skal føre til utvikling.

Kapittel 4 viser korleis prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" har blitt lagt opp i Sogn og Fjordane.

I kapittel 5-10 blir det gjort greie for vurderingsarbeidet som er gjennomført ved kvar av dei 6 prosjektskulane. Det blir klårgjort korleis ein har valt fokusområde og eksterne deltakarar. Kapittelet skisserer også kva metodar som er nytta i innhenting og bearbeiding av data. Kvart skulekapittel peikar på sterke sider ved og utfordringar for kvar av skulane.

Kapittel 11 oppsummerer erfaringane ein har gjort i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid". Gjennom spørjeskjema, intervju og ein avslutningskonferanse er det henta inn synspunkt frå dei eksterne deltakarane og leiarar, lærarar, elevar og foreldre ved dei 6 prosjektskulane.

I kapittel 12 blir erfaringane frå prosjektet drøfta i forhold til skulepolitiske og teoretiske perspektiva som er skisserte i første del av i rapporten. Kapittelet inneheld også konklusjonar og tilrådingar om framtidig arbeid med "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid".

Kap. 2 SKULEPOLITISK UTGANGSPUNKT

Formålet med dette kapitlet er å gi ei skisse av det skulepolitiske utgangspunktet for arbeid med kvalitetsvurdering i norsk skule. Innleiingsvis blir det teikna eit historisk riss av debatten om skulevurdering. Vidare ser vi på ulike område og former for kvalitetsvurdering. Det blir drøfta korleis ein skal forstå prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" sett i forhold til den samla skulepolitiske debatten om kvalitetsvurdering.

2.1 Historisk riss

Den offentlege debatten om skulevurdering i Noreg gir eit bilete av mange utgreiingar over lang tid. Ulik forståing av kvalitetsbegrepet og strategiar for kvalitetsutvikling har skapt mangfald og ulikskap i korleis kommunane og skulane arbeider med skulevurdering. Ein underliggende komplikasjon i debatten synest å vere spørsmålet om korleis ein skal forstå kommunane sitt sjølvstende i forhold til staten.

OECD-rapport i 1988 som akselererande faktor

Debatten om utvikling av ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i offentleg opplæring, blei i vesentleg grad aktivert etter ein OECD-rapport i 1988 (OECD 1989)⁵. Rapporten konkluderte med at det norske utdanningssystemet etter omfattande skulereformer og forvaltningsreformer⁶, i liten grad hadde evalueringsfunksjonar, dokumentasjon og styringsdata som kunne seie noko om i kva grad måla for opplæringa blei nådd.

Historisk sett var det 'Evalueringsutvalget' som i siste del av 1970-åra lanserte omgrepet skulevurdering i ei av sine innstillingar (NOU 1978:2). Omgrepet var då knytt til tankar om skuleutvikling og forbetring av skulen sitt miljø (ibid, s. 24). Sjølv om dette gav opptakt til ein aktiv fagleg diskusjon om skulevurdering, var det berre eit mindre tal kommunar og skular som starta arbeidet med å utvikle former for vurdering på skulenivå. Lov og forskrifter for skuleverket blei i denne perioden utvikla i desentralisert retning og hadde ikkje med paragrafar som direkte omhandla systematisk skulevurdering.

⁵ OECD kom i siste del av 1980-åra med fleire rapportar som karakteriserte det norske utdanningssystemet i denne retninga.

⁶ Mønsterplanane frå 1974, 1985 og 1987 representerte alle vesentleg omlegging i innhald og arbeidsmåte, samtidig som planane la opp til meir desentralisert styring. Nytt inntektssystem for kommunane i 1986 innebar overgang frå øyremerking til rammeløyving for staten sitt tilskot til kommunal skuledrift. Samtidig blei lov og forskrift for skuleverket endra.

Ein medverkande årsak til den akselererande debatten om skulevurdering i siste del av 1980-åra, er ei internasjonale utbreiing av målstyrings-ideologi innan offentleg forvaltning. 'Management by objectives' blir også ein dominerande ide i program for leiarutvikling i norsk skule (LIS). Omgrep som 'målstyring', 'kvalitetsvurdering', 'kvalitetssikring' og 'kvalitetskontroll' blir knytt til 'skulevurdering' der språkbruken tidlegare gjekk meir i retning av 'skuleutvikling' og 'styrking av skulen sitt miljø'.

Statlege utdanningskontor og kommunar som i siste del av 80-åra og første del av 90-åra var aktive i å utvikle skulevurdering, støtta seg formelt på plan- og bygningsloven som kravde at alle etatar skulle utarbeide rullerande planar basert på årlege vurderingar av verksemda. Forskriftene for grunnskulen og vidaregåande skule fekk i same periode inn formuleringar som pålegg rektor ansvar for at skulen kvart år legg fram ein plan for den samla verksemda ved skulen. Frå ulike fagmiljø rundt om i landet blei det i denne perioden utvikla ei rekke opplegg for skulevurdering⁷.

Stortingsdokument og offentlege utgreiingar

I 90-åra kom det fleire stortingsdokument og offentlege utgreiingar som handsama spørsmålet om skulevurdering. Dette førte også til at lovverk og forskrifter blei justerte og no føreset at kommunane og skulane jamleg arbeider med kvalitetsvurdering. Dilemmaet mellom klare statlege system for vurdering og verdien av lokalt initiativ og handlingsrom, synest likevel framleis å vere eit særpreg for vurderingsdebatten i Noreg. Dette dilemmaet blir ikkje mindre når ein ser til den internasjonale utviklinga. Land som i utgangspunktet har etablert rimeleg klare nasjonale system for skulevurdering, finn det etter kvart naudsynt å styrke feltarbeid og desentraliserte rettleiingsfunksjonar for å oppnå reell utvikling og betring ut frå dei vurderingane og resultatane ein har samla inn.

a. Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) "Om organisering og styring i utdanningssektoren"

Denne stortingsmeldinga er eit markant dokument i drøftinga av statleg styring i forhold til kommunal handlingsfridom. Dilemmaet blir søkt løyst gjennom den omtala målstyringsideologien. I samandraget blir det sagt at "målstyring skal legges til grunn som et overordnet styringsprinsipp" Ein opererer her med eit relativt vidt styringsomgrep. Dersom ein tenker på styring i tydinga rett til å gi instruksar, er høvet til statleg styring no avgrensa. Dersom ein ser på styring som eit opnare omgrep, meir i retning av dialog og påverknad, har staten eit vidare spekter å spele på.

b. Stortingsmelding nr. 33 (1991-92) "Om visse sider ved vidaregåande opplæring"

Stortingsmeldinga understrekar behovet for systematisk vurdering i vidaregåande opplæring. Her heiter det mellom anna: "Et system for systematisk vurdering av opplæringen skal bidra til å evaluere i hvilken grad opplæringsmåla blir nådd. Resultatene benyttes for å bedre måloppnåelse og vere til hjelp for myndighetene i innsatsprioriteringene." Stortingsmeldinga legg vekt på at evalueringssystemet i størst mogleg grad må fange opp heile breidda i kunnskapsomgrepet, sjølv om ein skilde sider ved den samla kompetansen er vanskelegare å

⁷ Nokre aktuelle tilvisingar, oppsett kronologisk: Skoledirektøren i Hordaland (1988); Telemarksforsking (1990) Grunnskolerådet (1990); Lindås kommune (1993); Statens utdanningskontor i Vest-Agder (1993); Norsk Lærarlag (1993); Nasjonalt læremiddelsenter (1995); Pedagogisk senter Kristiansand (1995); Bergen kommune (1998); Pedagogisk senter Karmøy (1998); Stavanger kommune og Sandnes kommune (1998); Kommunenes Sentralforbund (1999); Sandnes kommune (1999); Statens utdanningskontor i Rogaland (2000).

måle enn andre. Når det gjeld fagopplæringa i arbeidslivet, understrekar meldinga at partane i arbeidslivet må trekkast inn som medaktørar i vurderingsarbeidet.

c. Stortingsmelding nr. 23 (1992-1993) "Om forholdet mellom staten og kommunene"

Her blir spørsmålet sentralisering/desentralisering og overgang til meir mål- og resultatorientert styring følgd opp. Ein viktig konklusjon er at sidan staten i mindre grad kan styre direkte, må ein i staden legge større vekt på tilsyn og rapportering. Rapportering skal:

- gi eit breitt bilete av situasjonen
- nytte eksisterande data, ikkje gi nye ekstrabyrder
- knytast til faste rapporteringsrutiner i dei ulike sektorane
- vere til nytte både for kommune, fylke og stat
- gi grunnlag for djupare studiar av avgrensa område

d. Revisjon av kommunelova og skulelovene i 1993

Endringane i kommunelova i 1993 følgjer opp prinsippet om at staten styrer gjennom mål og resultatoppfølging. Kommunane skal sjølve bestemme *korleis* dei skal organisere seg og løyse oppgåvene. Særlovene for grunnskule og vidaregåande skule blei reviderte i samsvar med ny kommunelov. Dette medførte mellom anna at det ikkje lenger var krav om skulesjef i kvar kommune, det er tilstrekkeleg å ha skulefagleg kompetanse i kommuneleddet (KRD 1992).

Samtidig som kravet til fagsjefar blei tona ned, innebar den nye kommunelova ei presisering av kravet til planlegging og resultatoppfølging. I § 5 blir det stilt krav om samordna planlegging både i kommunar og fylkeskommunar, ei planlegging som skal bygge på systematisk vurderingsarbeid. Same paragrafen opnar også for at staten kan gi egne lover om planleggingsarbeid (m.a. plan- og bygningslova).

e. Stortingsmelding nr. 47 (1995-96) "Om elevvurdering, skulebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem"

Meldinga understrekar behovet for eit nasjonalt vurderingssystem som skal skaffe fram informasjon som kan vere ein del av grunnlaget for politiske vedtak på kommunalt og nasjonalt nivå, og som kan leggast til grunn for utviklingstiltak sentralt, i kommunar og på den enkelte skule. Skulebasert vurdering blei løfta fram som metode for systematisk kartlegging, vurdering og rapportering. Stortingsmeldinga gjekk på denne bakgrunn inn for å forskriftsfeste skulebasert vurdering. Samtidig peika meldinga på at det i skuleverket til no har vore mest fokus på vurdering av ressursar og aktivitetar, mindre på læringsutbytte i form av kunnskapar, kompetanse og personleg utvikling.

Då Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen handsama meldinga i innstilling S nr. 96 (1996-97), ba fleirtalet departementet ta ansvar for utvikling av tenlege hjelpemiddel og metodar for nasjonal vurdering av læringsutbyttet til elevane. Konkret blei det mellom anna sett fokus på diagnostiske kartleggingsprøver, og det blei etterlyst meir klasseromsforskning for å få kunnskap som skulle gi grunnlag for reformer og utviklingstiltak. I tilknytning til arbeidet med stortingsmelding nr. 47 (1995 - 96), utarbeidde KUF handbøker i skulebasert vurdering for grunnskulen og vidaregåande skule - "Underveis" (KUF 1995a) og "Nasjonalt opplegg for vurdering i grunnskolen" (KUF 1995b).

f. Forskriftsfesting av skulebasert vurdering i 1997-1999

I etterkant av stortingsmelding nr. 47 (1995-96) reviderte KUF 01.10.97 forskriftene for grunnskulen slik at skulane og kommunane har ansvar for jamleg vurdering av opplæringa. Etter at det blei utforma ny opplæringslov som omfatta både grunnskule og vidaregåande skule (KUF 1998), fekk forskriftene i 1999 denne ordlyden i §2.1:

"Skolen og lærebedrifta skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei mål som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og i dei enkelte læreplanane for fag. Kommunen og fylkeskommunen har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene"

Vidare er §2.1 i forskriftene formulert slik:

"Kommunen og fylkeskommunen skal medverke til å etablere administrative system og å innhente statistiske og andre opplysningar som trengst for å vurdere tilstanden og utviklinga innan opplæringa" (KUF 1999)

g. Moe- utvalet si utgreiing i 1997 "Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen"

Då Stortinget behandla stortingsmelding nr. 47 (1995-97) blei Regjeringa beden om å kome tilbake til spørsmålet om oppbygging av eit nasjonal vurderingssystem for grunnskolen. KUF oppnemnde Moe-utvalet som m.a. la fram slike forslag:

Statleg nivå:

- utvikle nasjonale normer for elevane sitt læringsresultat
- etablere eit statleg apparat som kan sjå til at nødvendig metodikk og reiskap for skulevurdering blir utvikla
- legge data til rette for vurderingar på kommune- og skulenivå

Kommune/fylkeskommune:

- etablere eit mål- og resultatorientert system for styring og leiing på kommune-, fylkeskommune- og skulenivå
- utarbeide eigne tiltak og prioriteringar for dokumentasjons- og vurderingsarbeid i samsvar med nasjonale og lokale satsingar
- legge til rette for dialog mellom kommune/fylkeskommune og skular om resultat og vidare arbeid
- utvikle kommunale strategiar for nødvendige oppfølgingstiltak

Den enskilde skule:

- systematisering av den løpande vurdering av elevane sine opplæringsresultat slik at det kan brukast til å drøfte skulens kvalitet som opplæringsinstitusjon
- gjennomføre skulebasert vurdering i samsvar med forskriftene til opplæringslova
- legge til rette for ein meningsfull diskusjon om undervisninga og elevresultata mellom partane i skulen: leiing, tilsette, elevar og foreldre

Moe-utvalet si utgreiing refererer også til ei spørjeundersøking til kommunane. Denne viser at svært få kommunar har klare planar og tydelege vedtak om evaluering av skulesektoren (KUF 1997a).

h. Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) "Mot rikare mål"

Moe-utvalet si utgreiing blei i stortingsmelding nr. 28 (1998-99) nytta som grunnlag for drøfting av ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Også denne meldinga understrekar kor viktig det er med systematisk vurderingsarbeid. Samstundes avspeglar meldinga igjen dilemmaet mellom aktiv statleg kvalitetsvurdering og prinsippet om kommunalt sjølvstende og handlingsrom. Dei klåraste innspela frå Moe-utvalet om eit nasjonal vurderingssystem for skuleverket, blir i stortingsmeldinga moderert til ein nasjonal strategi for å bidra til å vidareutvikle og styrke eit målretta og systematisk arbeid med kvalitetsutvikling på alle nivå i skulen. "Det handlar ikkje om å bygge opp eit felles nasjonalt system for vurdering og kvalitetsutvikling som skal nyttast på alle nivå, men om å vidareutvikle og sjå i samanheng forskjellige former for tiltak på området - i regi av den enkelte skole og lærebedrift, den enkelte kommune og fylkeskommune ... eller staten." (ibid, s. 45). Meldinga seier vidare at det konkret kan vere tale om mellom anna:

- kompetanseutviklingstiltak
- kollegabasert rettleiing
- utvikling av kjenneteikn eller kriterium på kvalitet
- utvikling og bruk av hjelpemiddel
- opplegg for elev- og foreldredeltaking
- brukarundersøkingar
- bruk av eksterne samtalepartnarar
- klasseromsforskning
- forsøks- og utviklingsarbeid
- utvikling og bruk av prøvemateriell
- tilsyn
- utdanningsstatistikk
- tilstandsrapportar

Når KUF i "Faktablad" (1999a) oppsummerer hovudkonklusjonar om vurdering og kvalitetsutvikling i stortingsmeldinga, legg dei vekt på desse hovudpunkta:

"Opne klasserom":

- samarbeid med samfunnet utanfor skulen i vurderingsarbeid
- setje i gang eit treårig nasjonalt forsøksprosjekt med eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid
- styrke rolla til Statens utdanningskontor som samtalepartner og rettleiar for kommunane og fylkeskommunane

"Solid informasjon - ikkje rangering eller byråkrati"

- utvikle ein elektronisk nettbasert ressursbank som skal gi tilgang på relevant informasjon og praktiske hjelpemiddel til nytte for systematisk, lokal eigenvurdering.
- forenkla og samordne rutinar for innsamling av statistikk og anna rapportering.
- samarbeid om statistikk innanfor OECD-området skal halde fram

"Læringsmiljø og læringsutbytte":

- departementet vil gjennomføre meir djuptgåande og systematiske gjennomgangar på enkelte område (nemnde døme: organisering og innhald på ungdomssteget, IKT som pedagogisk reiskap, differensiering og tilpassa opplæring, førebygging og meistring av negativ åtferd)
- obligatorisk bruk av diagnostiske kartleggingsprøver i lesing på 2. og 7. klassesteg
- forsøk med obligatorisk bruk av diagnostiske kartleggingsprøver
- systematisk analyse av eksamenssvar
- vidare utprøving av alternative prøveformer
- lokale forsøk med vurdering utan karakter på ungdomssteget
- vidare utvikling av rettleiings- og støttmateriell for lokale og sentrale eksamenar
- vidare utvikling av karakter- og læringsstøttande prøver
- vidareføring av norsk deltaking i internasjonale undersøkingar og samarbeid på vurderingsområdet

"Nasjonalt utviklingssenter for grunnskulen og den vidaregåande opplæringa"

- Opprette eit nytt nasjonalt utviklingssenter frå 01.08.00. Senteret skal koordinere utviklings- og vurderingsaktivitetar for skulane og ta ansvar for dei oppgåvene som så langt har vore lagt til Nasjonalt læremiddelsenter, Eksamenssekretariatet og delar av KUF.

I etterkant av Stortinget si handsaming av denne meldinga vedtok KUF ei ny mellombels forskrift om obligatorisk kartlegging av lese- og skriveferd på 2. og 7. klassesteg (KUF 2000a). Det omtala nasjonale utviklingssenteret blei etablert med nemninga "Læringsssenteret". Prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" som denne rapporten omhandlar, blei sett i gang i 6 fylke og det elektronisk nettbaserte informasjonsopplegget blei etablert med namnet "Ressursbanken".⁸

KUF og Læringsssenteret har i etterkant av stortingsmelding nr. 28. (1998-99) også initiert fleire prosjekt for kvalitetsutvikling i skulen. "Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 - 2003" omfattar ei særleg satsing på ungdomstrinnet, elevaktivitet i læringsarbeidet, fleksibel organisering av skoledagen, - veka og -året og utvikling av elev-, lærar- og leiarrolla (KUF 2000b). "Differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring" er ei tilsvarande treårig satsing på utvikling av arbeidsmåtar og organisering av opplæringa fylkeskommunane har ansvar for (KUF 1999b). Prosjektet "SAMTAK - kompetanseprogram for PP-teneste og skuleleiarar" går parallelt med dei to førstnemnde. Her blir hovudvekta lagt på systemutvikling i forhold til særskilt tilrettelagt opplæring på nokre spesialpedagogiske område (KUF 1999c).

i. Nyare stortingsdokument og offentlege utgreiingar

Vektlegging av vurdering og kvalitetsutvikling er eit gjennomgåande tema i eit stort tal utgreiingar rundt tusenårsskiftet. Innanfor høgre utdanning blei det i Mjøs-utvalets "Frihet med ansvar" (NOU 2000:14) foreslått å opprette eit uavhengig fagorgan for evaluering og akkreditering. I den påfølgjande stortingsmelding nr. 27 (2000-01) "Gjør din plikt - krev din rett" foreslo departementet Norgesnetttrådet som kvalitetsutviklingsinstrument. I stortingsbehandlinga heldt fleirtalet fast ved Mjøs-utvalet sitt syn og ba departementet arbeide med oppretting av eit uavhengig akkrediterings- og evalueringsorgan for høgre utdanning.

⁸ Internettadresse: <http://ressursbanken.ls.no>

Folkehøgskulane har blitt drøfta i "Frihet til mangfold" (NOU 2001:16). Det blir foreslått å fjerne statens direkte mynde over forvaltning av skulane sitt faglege innhald, samstundes som ein foreslår krav om å gjennomføre årleg sjølvvurdering for å få godkjenning og statstilskott. Forslag til lovendring på desse områda vil bli fremja våren 2002. Fagskuleutdanninga har også vore drøfta i "Mellom barken og veden" (NOU 2000:5) og stortingsmelding nr. 20 (2000-2001) "Om kortere yrkesrettet utdanning etter videregående opplæring". Her blir det argumentert for krav om sjølvvurdering, og Stortinget ba i si behandling om at regjeringa legg fram lovforslag om eit system for kvalitetssikring.

Utvalet for kvalitet i grunnopplæringa

Oppretting av eit nytt statleg utval som skal vurdere innhald, kvalitet og organisering av grunnopplæringa (Søgnen-utvalet), stadfestar på mange måtar at ein framleis leitar etter gode system for kvalitetsvurdering. 'Grunnopplæringa' blir her nytta som omgrep for grunnskule og vidaregåande opplæring sett under eitt. Utvalet blei etablert i 2001 under Trond Giske som statsråd, med 01.04.03 som avslutningsdato for arbeidet. Etter regjeringsskiftet har Kristin Clemet som utdanningsminister bede utvalet forsere arbeidet med utvikling av eit kvalitetsvurderingssystem for skuleverket. Det blir difor no arbeidd med ei delutgreiing som skal leggst fram alt våren 2002. Denne forseringa heng nok delvis saman med offentleggjering av ei større OECD-undersøking som blei lagt fram hausten 2001 - PISA (Programme for International Student Assessment) (Lie m.fl. 2001). I denne undersøkinga kjem det fram til dels svake resultat for Noreg innan leseforståing, matematikk og naturfag, bruk av gode læringsstrategiar og haldningar til skulearbeidet.

'Utvalet for kvalitet i grunnopplæringa' er leia av skulesjefen i Oslo, Astrid Søgnen, og er breitt samansett av representantar frå offentleg og privat arbeidsliv, representantar for elevar, foreldre og skuleforskarar. I forhold til skulevurdering er dette viktige element i utvalet sitt mandat (UFD 2001):

- Utvalet skal beskrive, analysere og vurdere ... kvalitet i grunnopplæringa
- Kvalitetsarbeidet i grunnopplæringa skal vurderast
- Utvalet skal foreslå strategiar og tiltak ... som kan bidra til ønska kvalitativ utvikling

Det kan ventast ein ny debatt om skulevurdering når dette utvalet legg fram si delutgreiing i juni 2002. Her blir det også interessant å sjå i kva grad og korleis ein følgjer opp utprøvingane og erfaringane som er gjort i det nasjonale prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid."

2.2 Ulike område og former for kvalitetsvurdering

Gjennomgangen av den skulepolitiske debatten viser eit breitt omfang av område og former for skulevurdering. Moe- utvalet gir m. a. ei framstilling ut frå ulike nivå: stat, kommune/fylkeskommune og den enskilde skule. Stortingsmelding 28. (1998-99) vektlegg breidda av vurderingsområde i forhold til materielle føresetnader, skulen som organisasjon, læringsmiljø og læringsutbytte. Ein hovudtendens synest å vere ei forskyving frå vurdering av rammevilkår til direkte fokus på elevane sitt læringsutbytte. Samstundes er innsyn og legitimitet blitt viktigare gjennom vektlegging av elevane, foreldra og eksterne aktørar si

deltaking i skulevurderinga. Internasjonale komparative studiar synest også å bli eit stadig meir aktivt element i den norske skuledebatten.

Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane har søkt å systematisere ulike område og former for kvalitetsvurdering ut frå kategoriane krav til standard i rammevilkår, måloppnåing, brukarsyn og kostnadseffektivitet (Tønnesen 2002):

Former for kvalitet	Mest nærliggjande metodikk for å undersøke kvalitet
<p>I. Oppfylle gitte krav og standardar i lovverk m.m. til rammevilkår og organisering av undervisninga (Tal elevar i klassen, lærarar med formalkompetanse, rektorkrav, PP-teneste spesialundervisning etc)</p>	<p>Systemrevisjonsmetoden vil vere velegna i mange tilfelle, eventuelt i ei redusert form</p>
<p>II. Måloppnåing i forhold til definerte mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mål i læreplanverket • Mål definert av skuleeigar (t.d. at elevane skal gå ut av skulen med ei positiv haldning til heimkommunen) • Mål definert av skulen • Mål definert av foreldra • Mål definert av andre (t.d: PISA der ein gjer forsøk på å definere kva for kompetanse elevane vil trenge for å kunne møte framtida på ein god måte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Skulebasert vurdering • Ekstern vurdering – Storbritannia, Rogaland SU i Finnøy • Ekstern deltaking i lokal vurdering • Skuleeigar si vurdering (jfr. Bergen-modellen) <p><i>SU i dialog med skuleeigar/skule</i> kan i prinsippet vere basert på resultat av kvalitetsvurderingar frå alle dei fire formene og elles planar, rapportar, forskning (t.d. av typen PISA), indikatorar av typen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostiske prøver, karakterstatistikk • GSI/KOSTRA • Statistikk som syner kor elevane går etter avslutning av skulen • Fråversstatistikk • Hærverkstatistikk <p>osb. Her har vi behov for meir utviklingsarbeid for å finne fram til gode indikatorar</p>
<p>III. Brukartilfredsheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foreldre • Elevar • Lærarar • Ålmenta 	<ul style="list-style-type: none"> • KS har utvikla indikatorar for kommunenivået • <i>Nordisk skolbarometer</i> for nasjonalt nivå • Elevinspektørane for skulenivå – Læringscenteret • Elevcafé i Danmark (parallell til framtidsvekstaden i Hedmarkprosjektet)
<p>IV. Kostnadseffektivitet</p>	<p>Kostnadsmål gjennom t.d. GSI/KOSTRA. Er ressursbruken stor eller liten i forhold til plassering samanlikna med andre skular/kommunar/nasjonar når vi definerer kvalitet gjennom I, II eller III? Kan vi ut frå dette vere tilfredse med resultatata i PISA?</p>

Tabell 2-1 Former for kvalitet (Tønnesen 2002)

Ei slik matrise ber nok preg av å vere bygd opp frå ståstaden til eit regionalt statleg utdanningskontor, men set samtidig ulike område og former for skulevurdering i perspektiv i forhold til kvarandre. Framstillinga i kap. 2.1 viser at det ligg mange komplikasjonar og utfordringar i møtet mellom staten, kommunane og skulane sitt arbeid med kvalitetsutvikling. Erfaringar dei siste åra frå t.d. Sverige, England og Skottland viser at regionale instansar sitt feltarbeid er ein viktig suksessfaktor i dette møtet. I så måte vil framtidig utvikling av Statens utdanningskontor bli ein nøkkelfaktor i arbeidet med skulevurdering i Noreg.

2.3 "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i det skulepolitiske landskapet

Ut frå den samla framstillinga i dette kapittelet, kan det vere viktig å spørje korleis prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" heng saman med heile den skulepolitiske debatten i Noreg. Ut frå stortingsmelding nr. 28 (1998-99) er utprøvingane i dette prosjektet tiltenkt ein viktig plass i strategiar for å styrke skulen si evne til kvalitetsutvikling. Då er det interessant å summere opp kva sider ved kvalitetsarbeidet prosjektet kan ha potensial for å omfatte.

"Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" legg til rette for det innsyn og "opne klasserom" stortingsmelding nr. 28. (1998 -99) legg opp til. Dette kan vere med på å løfte skulevurderingsdebatten ut av eit kunstige skilje mellom ekstern og intern vurdering. Når skulen sine eigne fagfolk arbeider med kvalitetsvurdering saman med eksterne representantar både frå offentleg og privat verksemd, kan det optimistisk sett gi gode synergieffektar. Elevane, foreldra og representantar for lokalmiljøet kan også få ein viktig og nyttig plass i ei slik form for skulevurdering.

Det kompliserte spenningsfeltet mellom sentralisering og desentralisering i forholdet mellom stat, kommune og den enkelte skule, kan gjerast meir fruktbart gjennom at representantar for ulike nivå deltar i same vurderingsgruppe. Aktiv deltaking frå kommuneleiing og politikarar i slike grupper, kan kanskje bøte på noko av utfordringa som ligg i at mange kommunar/fylkeskommunar ikkje følgjer opp forskriftene om skulevurdering - og det forhold at lokalpolitikarane synest lite interesserte i skulen sitt innhald. Ved å nytte representantar frå fleire skuleslag i slike grupper, kan ein også kome nærare den einskaplege 'grunnopplæringa' (Søggen-utvalet) der grunnskulen og vidaregåande skule blir sett i samanheng.

"Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" kan som metode truleg nyttast i forhold til kvalitetsvurdering av både rammevilkår, organisatoriske forhold og direkte vurdering av elevane sitt læringsutbytte i dei einskilde fagområda. Etter kvart som Læringscenteret sin nettbaserte "Ressursbanken" kjem i funksjon, vil denne elektroniske informasjonstenesta kunne innehalde mange gode døme på eksterne grupper sitt arbeid ved enkeltskular.

Dersom t.d. Søggen-utvalet våren 2002 vil gå så langt at dei foreslår å instruksfeste bruken av eksterne deltakarar i skulane sitt vurderingsarbeid, vil dei utprøvingane som no er i gang i 6 fylke, bli eit svært viktig erfaringsgrunnlag. Det vil også kunne gi eit utvida grunnlag for Statens utdanningskontor si tilsynsverksemd. Under kommunebesøka vil då staten og kommunane sine representantar kunne utveksle konstruktive erfaringar med bruk av eksterne deltakarar i det lokale vurderingsarbeidet.

Kap. 3 TEORETISKE PERSPEKTIV

Dette kapitlet presenterer nokre sentrale teoretiske perspektiv i den faglege debatten om skulevurdering. Utviklingstrekk i samfunnet som aktualiserer skulevurdering, blir tatt opp saman med dilemma og utfordringar som er knytt til vurderingsarbeid. Spørsmålet om føresetnader for at vurdering skal kunne føre til utvikling, står også sentralt

3.1 Kvifor er vurdering blitt så aktuelt?

Innanfor det samfunnsvitskaplege feltet er det gjort fleire studiar der ein søker å forstå dei faglege og samfunnsmessige drivkreftene som ligg bak den auka interessa for vurdering. Ein er oppteken av aktuelle forklaringsfaktorar og spenningsfeltet mellom ulike diskursar i vurderingsdebatten.

Trond Ålvik - ni faktorar som forklaring

Ålvik (1991) ser ni faktorar som han meiner er med på å forklare den auka interessa for vurdering:

1. Behovet for fornying i offentleg sektor

Det blei i 1980-åra auka merksemd både nasjonalt og internasjonalt på betre utnytting av dei ressursane staten disponerer, og på behovet for å ruste opp den statlege servicen overfor publikum. Merksemda blei flytta frå statleg styring og regulering av innsatsfaktorane til kva slags produkt som kjem ut av forvaltninga. Dette aktualiserte spørsmålet om korleis ein kunne beskrive og vurdere ønskje endringar i offentlege tenester.

2. Vurderingsønske som effekt av desentralisering

I samband med den sterke desentraliseringa i norsk offentleg forvaltning i 1980-åra, reiste det seg spørsmål om ein hadde gått for langt i å spreie makt og avgjerdsmynde i forhold til statens oppgåve å styre og halde nasjonen saman. For ikkje å tape truverde, måtte staten 'hanke inn att' noko av den makt og mynde ein hadde gitt frå seg, utan å gå tilbake på viktige prinsipp frå 70- og 80-åra om auka sjølvstende i kommunal styring. Løysinga blei auka interesse for vurdering av den verksemda som skjer lokalt.

3. Målstyring som grunnleggjande filosofi

Under den fornyingsprosessen som norsk offentleg forvaltning gjekk gjennom på 70- og 80-talet, vedtok ein at målstyring skulle erstatte regelstyring. Målstyring og verksemdsplanlegging kopla til resultatrapportering, blei oppfatta og framstilt som den beste måten offentleg verksemd kunne utviklast på.

4. Oppleving av knappe ressursar

Sjølv om vi som nasjon ikkje er blitt fattigare, har opplevinga av at ressursane er knappe i offentleg sektor, fått rotfeste. Dette heng m.a. saman med eit aukande misforhold mellom dei oppgåvene staten har tatt på seg på 70- og 80-tallet, dei økonomiske midlane samfunnet stiller til rådvelde og dei forventningane folk har til det offentlege. Denne opplevinga av knappe ressursar har ført til ønske om større utbytte for kvar investert krone. Skal utbyttet auke, må ein studere nærare korleis midlane blir brukt. Då framstår vurdering som ein viktig aktivitet.

5. Auka internasjonalisering

Den auka internasjonaliseringa har to viktige sider ved seg. Auka forflytting mellom land fører til at kunnskap må kunne vurderast på tvers av landegrensar. Den andre grunnen er meir kompleks og handlar om ei fornya tru på at skulen er viktig for eit land si konkurransevne og økonomiske suksess. Både politisk og fagleg blir det med auka styrke hevda at nokre nasjonar truleg blomstrar fordi elevar og studentar gjennom aktiv vurdering har fått skjerpa krav til kunnskapsnivå og innsats.

6. Auka merksemd i forhold til kvalitet og eksellense

Dette heng nært saman med punktet over. Delvis reelt og delvis mytisk har det oppstått ei forståing om at norske elevar har svake prestasjonar på opptaksprøver til utanlandske universitet. Vår nasjon har mest ikkje hatt deltakarar i matematikk- eller fysikkolympiadane. Det er ei sterk tru i tida på einarar, og på eit skulesystem som produserer slike. Skal vi kunne identifisere einarar og gi dei naudsynt oppfølging, så må det meir vurdering til.

7. Ønske om nye modellar for etterutdanning av lærarar

Som følge av 'Sputnik-sjokket' i siste del av 1950-åra, starta ein i USA ei storstilt produksjon av læremiddelpakkar med materiell og metodar som skulle ruste opp lærarstanden. I Skandinavia dukka det opp liknande tiltak med smørbrødlister av etterutdanningskurs der lærarar kunne velje mellom kurspakkar gjennomført av ekspertar på ulike område.

Etter kvart viste det seg at desse tiltaka ikkje svarta til forventningane. Fjernstyringa fungerte ikkje, det synest å vere ein viktig føresetnad at lærarar kan setje sitt personlege preg på undervisninga. Pakkane blei også i stor utstrekning brukt feil av skulens folk. Læremidlane var i stor grad induktivt prega der elvane sjølve gjennom eksempel og sjølvstendig arbeid skulle kome fram til resultat, men lærarane omforma bruken av materiellet og metodane til den velkjende deduktive og lærarstyrte forma. Desse erfaringane peika i retning av ein annan måte å betre skulen på: Ein måtte i større grad trekke lærarane og skulekulturen inn i betringsprosessane. Dette gav god grobott for 70- og 80-åras utvikling av tanken om lokalstyrt og skulebasert etterutdanning. Frå England henta ein ideen om "læraren som forskar på eigen praksis", frå USA tanken om "felles refleksjon over eigen praksis" og frå Australia systemet med "skulebasert vurdering". Felles for desse nye innspela er auka interesse for vurderings spørsmål og tru på at ein institusjon som ønsker å utvikle seg, også må evne å sette søkelys på eigen praksis.

8. Eit postmodernistisk perspektiv

Modernismen slik den prega vår kulturkrets både på 1800- og 1900 talet, innebar stor tru på at vitskapen gir oss teknologiske og sosiale framskritt. Perioden var dei store 'modellbyggerane' si tid; Darwin, Freud, Marx, Einstein. Verdskrigane og tida etterpå gav modernismeforståinga ein kraftig knekk. Dei destruktive kreftene var like store som nokon gong, og dei store forklaringsmodellane tok til å tape glans i skuggen av ny forskning og erfaring. Ordet 'sanning' blir uthola, det eine kan vere like sant eller bra som det andre. Dette flyttar merksemda over til dei små samanhengane, dei som er oversiktlege, som det er mogleg å identifisere seg med og som ein enno har ein viss kontroll med. Slik tar delar av litteraturen om vurderingsteori også farge av postmodernismen.

9. Forventningar frå brukarane

I dei seinare åra har 'brukarperspektivet' på tenesteyting vunne fram. Bedrifter og organisasjonar legg større vekt på kva brukarane meiner om produkta og tenestene deira. Som følgje av høgare utdanningsnivå, fell det foreldra lettare enn tidlegare å målbere si oppfatning og sine spørsmål i forhold til skulen. Mange foreldre er også blitt vande med å tenke policy, organisasjonsutvikling, mål- og planstyring, og finn det naturleg å spørje korleis det står til med skulen til barna deira på slike område. I same retning verkar det at elevane heime blir oppdradd til større frimod no enn før.

Fleire av dei ni faktorane som Ålvik peikar på, kan overlappe kvarandre og virke i same retning. Samstundes ser vi korleis til dels svært ulike tilnærmingar til kvalitetsutvikling har vurdering som felles term. Mål- og resultatorienterte tilnærmingar søker effektar som kan målast ut frå gitte standardar, medan prosessorienterte forståingsmåtar legg vekt på at profesjonane sine fagfolk og tenestemottakarane som t.d. elevar og foreldre, er aktive i utvikling av både målformulering og ulike metodeval i vurderingsarbeidet. I eit seinare arbeid spissformulerer Ålvik (1999) forholdet mellom ulike underliggjande krefter som dei siste 20 åra har akselerert interessa for vurdering: "*Mellom marknad, fundamentalisme og kompetanse.*"

Ålvik ser for det første at marknadliberalistisk tenking har fått større innverknad enn tidlegare. Når konkurransen og pluralismen aukar, samtidig med at politisk styring blir meir komplisert, er det freistande å la tilbod og etterspurnad avgjere kva som er godt og kva som er dårleg. Veksande uvisse er god grobotn for ulike former for fundamentalisme som inneber ønske om tilstramming, kontroll, overvaking og endå til jakt på syndebukkar. Samstundes peikar Ålvik på at blant årsakene til auka interesse for vurdering, finn vi også ekte interesse for kompetanseheving via auka forståing av kva som skjer og (om mogleg) kvifor det skjer. Ålvik sitt hovudpoeng her er at den som gir seg inn i eit vurderingsarbeid, må spørje seg sjølv kva for krefter ho eller han støttar, og kva slags prosessar ein gjennom dette truleg kjem til å fremme eller hemme. Slik sett blir det å arbeide med vurdering ei etisk og politisk utfordring, likeså mykje som ei teknisk utfordring.

Yvonna Lincoln - fem generasjonar innan vurderingsarbeidet

Yvonna Lincoln (1994) har arbeidd mykje med å sjå hovudtrekk i utviklinga av vurderingsdebatten i eit lenger tidsperspektiv. Ho er også oppteken av å søke forståing for kva som vil vere viktige element i framtidige diskusjonar på dette området.

Lincoln ser første generasjon vurderingsdebatt så langt tilbake som til første del av 1900-åra. På den tida kom det fleire og fleire elevar inn i skulen, og det meldte seg eit behov for å kunne

skilje ut dei som trengde særskild hjelp. I land som deltok i første verdskrig, oppstod det på same måte eit behov for å klassifisere rekruttar. Stikkordet for denne første generasjonen er difor måling i form av *testar* som kunne skilje mellom individ.

Andre generasjon startar omkring 1920, og var prega av behovet for å utvikle skulevesenet etter andre verdskrigen gjennom revisjon av læreplanar og undervisningsopplegg. Stikkordet var *programvurdering*, og poenget var at vurderinga måtte skje mot spesifiserte *mål*. I tredje generasjon, frå om lag 1960, stilte ein seg kritisk til dette. Oppfatninga skifta no til at ein ikkje utan vidare kunne ta mål for gitt. Også måla måtte bli gjenstand for vurdering, og i tillegg måtte ein vere merksam på og vurdere *ikkje intenderte konsekvensar* av det ein gjorde. Til tross for forskjellane hadde likevel dei tre første generasjonane nokre felles trekk. Dei var prega av at leiinga sto over og utanfor prosessane som blei sett i gang. Vurderingsarbeidet kvilte i stor grad på eit kunnskapssyn der ein opererte med eit klart skilje mellom sak og person, og der naturvitskapleg inspirerte forskingsmetodar var eit ideal.

I den fjerde generasjonen frå om lag 1970 blei både leiinga og det naturvitskaplege paradigmet i vurderingsarbeidet sett under debatt. Auka medvit om demokrati og etikk førte til at ein såg leiing som meir integrert i verksemda enn tidlegare. Det blei også gjort opprør mot den naturvitskaplege tilnærminga basert på objektive målingar. I staden samla ein seg om verdien av å trekke inn partane i verksemda og om eit konstruktivistisk vitskapssyn.⁹ Det er viktig å tenke konstruktivistisk fordi:

- kva som er sant, er foranderleg og kviler til ei kvar tid på midlertidig konsensus
- studiet av røyndomen må difor opne for ulike partar si oppleving av same sak
- det viktige er å forstå og fortolke kompleksiteten i ei sak (hermeneutikk)

Det er viktig å trekke inn partane i saksforholdet fordi:

- partane har personleg interesse i saka
- informasjon gir *makt*
- partane kan ha *nytte* av informasjonen som kjem fram

Det er ut frå dette ønskeleg at vurderinga blir *responsiv*, slik at den er open og følsam både for partane sine behov og for det som skjer under vegg. Det er også behov for ei *naturalistisk* form for vurdering, i den tyding at ein studerer fenomen i den samanheng dei høyrer heime, og at ein samlar inn eit breitt spekter av informasjon om det som skal vurderast.

Når Lincoln søker å forstå kva som vil vere viktig i framtidige diskusjonar om vurdering, trur ho at vi vil sjå framhald av tendensen til at vurderingsdata blir brukt i ein *argumentasjonsprosess*. Utfordringa vil framleis bli å involvere dei ulike partane i validering av deira eigne fortellingar. "Den andre" må få snakke for seg sjølv, ikkje bare bli snakka til eller om. Dette inneber at vi i særleg grad må vere merksame på kor viktig det er å leite fram dei mindre ressurssterke og aktive partane sine erfaringar og oppfatningar. Dei som har vore gjenstand og mål for verksemda, må bli gitt ansikt og stemme.

⁹ Konstruktivismen er ei retning innan erkjeningsteori. Den legg til grunn at alle menneske sjølv ubevisst konstruerer mentale modellar ut frå sin fysiske og sosiale røyndom. Konstruksjonsprosessen er avhengig av personens bakgrunn, erfaringar, interesser, behov og samspel med andre, og derfor særeigen for kvar enkelt av oss. Resultatet av konstruksjonsprosessen er mentale modellar som for den enkelte gir mening til det han/ho opplever. Desse modellane samspele med nye erfaringar på uforutsigbare måtar, slik at vi i nokon grad held fram med å utvikle kvar våre måtar å forstå røyndomen på (Bereiter 1994; Jonassen 1991; Valdermo 1995)

Kampen mellom marknadsorientert diskurs og profesjonell diskurs

Den dagsaktuelle debatten om skulevurdering blir av fleire framstilt som ein kamp om styring mellom representantar for økonomiske og profesjonelle ideologiar. Jorunn Møller (2001) viser til Sinclair (1995) som framstiller dette som ulike idear om rekneskapsplikt (accountability) i forhold til den jobben skuleleiarar har ansvar for:

Former for regnskapsplikt (accountability)	Kjenneteikn
En samfunnsmessig regnskapsplikt (political and public accountability)	Handler om å stå til ansvar for organisasjonens mandat og funksjon i samfunnet, og stå til ansvar overfor det lokalsamfunnet du er en del av
En byråkratisk og resultatorientert regnskapsplikt (managerial accountability)	Har samheng med ansvarleg persons plassering i et hierarki hvor man må stå til ansvar overfor overordnede når det gjelder delegerte oppgaver og ressursbruk
En profesjonell regnskapsplikt (professional accountability)	Handler om å tilhøre en yrkesprofesjon som er tildelt autonomi på noen områder i samfunnet. Som medlem av denne yrkesprofesjon har man bestemte plikter og må stå til ansvar for det man gjør også vis-a-vis sine egne. (jfr. legeföreningen)
En personlig regnskapsplikt (personal accountability)	Et uttrykk for personlige verdier som den enkelte ikke er villig til å gå på akkord med.

Tabell 3-1 Former for regnskapsplikt (Sinclair 1995)

Med utgangspunkt i ulike tilnærmingar til rekneskapsplikt ser så Møller med tilvising til Sachs (2001), to konkurrerande diskursar som omgir lærarar og skoleleiarar sin profesjonelle identitet:

En demokratisk orientert profesjonalitet (A discourse of democratic professionalism)	En styringsorientert profesjonalitet (A discourse of managerial professionalism)
Har sitt utspring i profesjonen	Har sitt utspring i New Public Management
Arbeidet må begrunnes i det offentlige rom	Effektiv styring er løsningen på problemene
Viktig å bygge allianser mellom lærere, elever og medlemmer av lokalsamfunnet	Det som er bra for privat sektor, er også bra for offentlig sektor
De profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet	De profesjonelle arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt
Har røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt	Har røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt
Gjensidig tillit, respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende	Fortløpende kontroll og eksternt vurdering av arbeidet er grunnleggende
Argumenteres frem av fagforeninger	Argumenteres frem av arbeidsgivere

Tabell 3-2 To profesjons-diskursar (Sachs 2001)

Ole Harrit (2001) ser også den dagsaktuelle vurderingsdebatten som eit spenningsfelt mellom "New Public Management" som er ei marknadsorientert ideologisk ramme for moderniseringsstrategiar i offentleg verksemd, og berande ideologiar som ligg i utdanninga og yrkesutøvinga til fagfolka i den offentlege sektoren. Han framstiller dette som to ulike diskursar:

Marketing diskurs	Professionel diskurs
Service	Professionalisme
Kunde	Uddannelse
Marked	Viden
Bruger	Ekspertise
Produkt	Autonomi
Kontrol	Tolkningsret
Tilfredshed	Selvstyre
Forventningar	Selvbestemmelse
Klage	Gensidig respekt
Frit valg	Forskellighed
Markedsstyring	Ansvarlighed
Effektivitet	Engagement
Produktivitet	Værdier
Behov	Lighed
Sammenligning	Ligeværd
Benchmarking	Omsorg
Kontrakt	Den enkelte
Interessenter	Etik
Afsætning	Borger
Konkurrence	Medbestemmelse
Privatisering	Medansvar
	Demokratisk

Tabell 3-3 Markedsdiskurs og profesjonell diskurs (Harrit 2001)

Det klåre skiljet mellom desse to diskursane, finn Harrit også i svært ulike mytologiske uttrykksmåtar (artikulasjonar):

Marketing diskurs	Professionel diskurs
Mytologiske artikuleringar:	Mytologiske artikuleringar:
Brugeren skal være tilfreds	Vi ved hvad der er godt for brugerne
Det viktigste er at der er kunder i butikken	Vi skal kunne stå inde for det vi gør
Brugerne har krav på at vide, hvad de får for pengene	Vi skal have mulighed for at gøre vort arbejde uden for meget indblanding
Opgaven er for vigtig til at den kan overlades til de professionelle alene ...	Kvaliteten af menneskelige relationer kan ikkje måles
Kvaliteten af arbejdet skal kunne måles ...	

Tabell 3-4 Mytologiske artikuleringar (Harrit 2001)

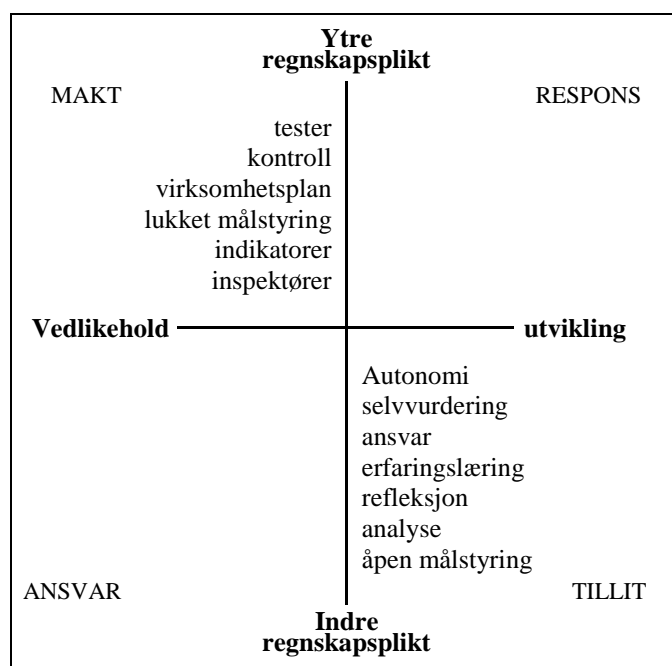
Harrit er oppteken av at vi må søke ein "tredje veg" der vi finn gode møte mellom desse to diskursane i vurderingsdebatten. Vi treng både *kontrollaspekt* og *utviklingsaspekt* i ei kvar form for vurdering. Han ser ikkje den interne vurderinga som ei motsetning, men som ein fruktbar føresetnad for å hauste verdiar av ekstern vurdering. Intern skulevurdering bør gjennomførast både som grunnlag for intern vekst og utvikling, og som grunnlag for betre synleggjering, informasjon og dokumentasjon i det offentlege rom.

3.2 Vurdering kan utvikle og avvike kvalitet

Harrit (1998, 2001) fangar dilemma og utfordringar som ligg i skulevurdering, når han peikar på at vurderingsarbeidet kan føre til at kvalitet i pedagogisk verksemd kan bli både fremja og forringa. Kapittel 2 og 3.1 viser at det kan vere ulike drivkrefter bak ønsket om meir aktivt vurderingsarbeid. Dei ulike arbeidsmåtene i vurderinga gir ikkje utan vidare utvikling av kvalitet, vurderingsarbeidet kan også bli lagt opp slik at både lærarar, elevar og foreldre taper engasjement og innsatsvilje i forhold til skulearbeidet. Det er difor vesentleg å ha kunnskap om viktige føresetnader for at aktiv skuleutvikling skal kunne finne stad.

Ekstern eller intern skulevurdering?

Tiller har utvikla ein modell som ofte blir vist til når ein drøftar omsyn som må balanserast fornuftig, dersom skulevurdering skal resultere i aktivt betringsarbeid (figur 3.1). Langs den eine aksen er *vedlikehald* sett opp som ytterpunkt i motsetnad til *utvikling*. Den andre dimensjonen gjeld *kven* vurderinga skal rapporterast til: om det er sentrale styresmakter som skal kontrollere skulen, eller om vurderingsresultata primært er eit ansvar for skulens leiing og skulens kollektive sjølvforståing (Tiller 1990).



Figur 3.1 Forholdet mellom ekstern skulevurdering og skulebasert vurdering (Tiller 1990, s.68)

I øvre venstre hjørne er rein ekstern vurdering iverksett av overordna myndigheiter. Den vil vere legitimert gjennom overordna ansvar og er då eit uttrykk for *makt*. I nedre høgre hjørne ligg den indre, skulebaserte vurderinga. Den er i utgangspunktet legitimert gjennom *tillit* og ønske om auka sjølvforståing, er sårbar for ytre kritikk, men ofte ein godt fungerande reiskap for endring av skulen sin praksis.

Modellen opnar også for to andre hovudposisjonar. Indre rekneskapsplikt for vedlikehald av kvalitet omhandlar internt *ansvar*. Bruk av eksterne deltakarar i vurdering av skulen sitt utviklingsarbeid, handlar om å skaffe seg fruktbar *respons* som utvidar synsvinklar og idetilfang for vidare utvikling.

Eksterne deltakarar vil kunne vere ei styrke for vurderingsarbeidet, men m.a. Ålvik (1999) peikar på at det ligg både moglege fordelar og fallgraver i det. Det er ein tiltakande argumentasjon for å la dei som har interesse i ein evalueringssprosess, dei såkalla 'stakeholders', delta aktivt i avgjerder som gjeld problemstilling, metodeval, bruk av data o.s.v. Ålvik ser imidlertid tre problem med ei slik tilnærming. For det første er det i seg sjølv inga løysing å bringe mange partar inn på bana. Det kan vere verdfullt, men gjer også arbeidet meir komplisert slik at det då er viktig å ta tida til hjelp og konsentrere seg om overkommelege vurderingsområde. For det andre er det sjeldan at vi finn alle relevante grupper sine interesser representerte. Dei med minst makt møter ofte ikkje fram til forhandlingsbordet, og gjer dei det, blir dei lett overkøyrt av deltakarar som står sterkare i systemet i kraft av erfaring og kulturell kapital. For det tredje vil det kunne vere eit problem at interessekonfliktar mellom ulike partar/deltakarar ikkje blir formulert. Slike interessekonfliktar kan virke negativt når dei blir haldne skjulte. Konfliktar kan verke positivt når dei blir brukte aktivt og konstruktivt, men skulen sine sterke tradisjonar for harmoni hindrar ofte ein slik aktiv bruk av motsetnader.

Elevar og foreldre som brukarar eller borgarar?

I kapittel 3.1 blei det peika på korleis brukarperspektivet på offentleg tenesteyting har vakse fram, m.a. uttrykt gjennom 'New public Management' som ei marknadsorientert ideologisk ramme. Harrit (2001) viser til Sehested & Sørensen (1996) og Hoff (1997) når han framhevar det som viktig at elevar og foreldre blir sett på som 'borgarar' og ikkje 'brukarar' i skulesamfunnet. Borgarperspektivet assosierer til aktive, ansvarlege og kompetente medskaparar i fellesskapen. Brukarperspektivet assosierer til individuelle behov, passiv mottaking, ingen plikter i forhold til heilskapen, ingen kompetanse i forhold til beslutningsprosessar, men med klagerett som ei aktiv reaksjonsform.

Harrit sitt poeng er at skuleverksemd i sin grunnleggjande natur føreset aktiv dialog både i den daglege undervisninga og i det meir djuptgripande samspelet mellom lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø. Ideen om skule er skapt ut frå eit samfunnsengasjement og tenkt som ein viktig arena for utvikling både av fagleg, sosial og demokratisk kompetanse. Dette inneber at elevar og foreldre også må vere aktive aktørar i skulevurdering, og ikkje berre passivt respondere på brukarundersøkingar.

Grunnleggjande utgangspunkt for SEQuALS

I kapittel 1 blei det gjort greie for det faglege samarbeidet innanfor Sokrates-programmet SEQuALS. Fagpersonar innan skulevurderingsfeltet i 7 europeiske land har der mellom anna utarbeidd handboka "Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools". Denne faggruppa har summert opp grunnlagstankar dei meiner det er viktig å bygge skulevurdering på, dersom arbeidet skal gi godt grunnlag for vidare utvikling (Pädagogisches Institut der Stadt Wien 2001):

1. Lærarar (og skular) vil alltid ønske å betre læringsmiljøet for elevane sine.
2. Alle skular drar fordelar av å legge vekt på kvalitetsutvikling.
3. Vurdering kan styrke medvitnet om eigne verdiar og eige utviklingspotensial
4. Vurderingsarbeid må vere ein integrert del av det samla utviklingsarbeidet ved skulane
5. Skulevurdering gir eit godt grunnlag for val av eigna tiltak i skuleutvikling.
6. Skular og lærarar kan dra fordelar av ekstern hjelp for å setje i gang eller halde ved like kvalitetsarbeid.
7. Vurderingsarbeid bør organiserast som opne prosessar
8. Vurdering bør bli utført i demokratiske prosessar der alle deltakarar er involverte på grunnlag av interesse og ikkje plikt.
9. Vurdering kan tene på å starte med dei områda som er prioriterte i skulen sine utviklingsplanar, eller konsentrere seg om emne som blir støtta av dei involverte personane.
10. Samfunnet har rett til innsyn i skulen sitt indre liv
11. Skular må skape eit grunnlag for konstruktiv dialog med samfunnet utanfor skulen.
12. Skular kan samarbeide fruktbart med samfunnet om kvalitetsvurdering og utvikling av strategiar og handlingar for betring.
13. Vurdering bør gi nødvendig informasjon til politiske avgjerder
14. Samfunnet sitt ønske om kontroll med skular kan kome i konflikt med grunnleggjande føresetnader for utvikling i skulen.
15. Inspeksjon er ikkje ein tenleg reiskap for å styrke kvalitetsarbeidet i skulen. Ved inspeksjon kan ein ofte forringe etablerte kvalitetar og utviklingsføresetnader.

Vi ser at dei faglege råda i sterk grad legg vekt på at skulevurderinga må sikre vilje og evne til vidare utviklingsarbeid. Det er viktig at utgangspunktet er ei grunnleggjande tru på den viljen skulen sine lærarar har til stadig å betre læringsmiljøet for elevane sine. Reine kontrollfunksjonar kan desimere den basale skaparkrafta som ligg i samspelet mellom lærarar, elevar og foreldre. Opning ut mot omverda er viktig for skulevurderinga, eksterne deltakarar og rettleiarar kan vere nyttige både i vurderingsprosessen og i vedlikehaldet av utviklingsarbeid. Vurderinga bør ha utgangspunkt i skulen sin utviklingsplan og vere ein integrert del av utviklingsarbeidet ved skulen. Elevar og foreldre blir tydeleg sett på som aktive borgarar, ikkje brukarar i skulesamfunnet.

Den lærande organisasjon

Dei seinare åra har teoriar om organisasjonslæring fått ein sentral plass i den faglege debatten om utviklingsarbeid. Jacobsen og Thorsvik (2002, s. 326) uttrykker dette slik: "...læring er blitt et av de mest sentrale tema i moderne organisasjonsteori ...'den lærande organisasjon' er blitt like populært i 1990-årene som omgrepet organisasjonskultur ble på 1980-tallet".

Sentrale teoretikarar er Argyris og Schön (1978, 1996), Peter Senge (1990, 1994, 1999) og Nonaka og Takeuchi (1995).¹⁰ Etersom dette fagfeltet er forholdsvis nytt, har innfallsvinklane og definisjonane om lærande organisasjonar noko ulik vektlegging, men forskingsfeltet og teoriane peikar i den retning at læring finn stad i organisasjonar når dei:

- er opne for å systematisere sine erfaringar
- søker å analysere erfaringane sine
- søker aktivt å finne ut kva vidare utvikling som er viktig
- faktisk endrar åtferda i organisasjonen (både praktiske/organisatoriske forhold og mentale modellar)

Samtidig blir det lagt vekt på ei rekke føresetnader som må vere til stades for at læring skal finne stad seg i organisasjonar:

- deltakarane i organisasjonen må oppleve problemstillingar og aktivitetar som relevante
- aktørane må ha eigarforhold til analysar og utviklingsarbeid gjennom deltaking både i planlegging og gjennomføring
- refleksjon kring erfaringar er sentralt i læringsprosessen
- 'taus kunnskap' er eit viktig grunnlag for organisasjonslæringa, noko som inneber at utviklingsarbeidet også må bygge på felles utprøving og utveksling av praksis
- intern kommunikasjon er ein nøkkel for læring i organisasjonar
- arbeidsprosessar som jamleg er organiserte i team, både fagleg, tverrfagleg og på tvers av faste organisasjonsmønster (horisontalt og vertikalt)
- at ein ser på utviklingsprosessar som sirkulære og kontinuerlege meir enn sekvensielle og prosjektprega
- fagfolka i organisasjonen, ikkje berre leiinga, må vere drivkraft i utviklingsprosessar
- leiing av grupper og oppdrag i organisasjonen går på omgang mellom alle fagfolka i organisasjonen
- at ein ser systemisk (heilskapleg) på kvalitetsutvikling framfor å tru på krafttak på enskilde område
- utviklingsarbeidet blir retta både mot individ, gruppe og organisasjonsnivå
- fagleg kunnskapsdeling med andre organisasjonar (nettverk, interorganisasjon)
- impulsar frå omgivnadene er viktig

Glosvik (2001) gjer ein interessant konklusjon i eit arbeid der han stiller spørsmål om organisasjonar lærer gjennom vurdering. Han finn at organisasjonar har nytte av vurdering

¹⁰ Argyris og Schön er opptekne av at ein i organisasjonar ikkje berre gjer enkle korrigeringar av feil, men søker dobbeltkretslæring der refleksjon om mål og idear vert knytt til endringsprosessane. Senge er oppteken av verdien av teamarbeid og systemisk tilnærming til organisasjonslæring. For Nonaka og Takeuchi er det eit hovudpoeng at kunnskapsutvikling i organisasjonar føreset aktivering av taus kunnskap gjennom samspel mellom fleire personar og grupper.

som strategi for å halde fast ved og kvalitetssikre eksisterande åtferd, men er tvilande til at vurdering uten vidare gir ny og eksplorerande læring.

I ei undersøking av utviklingsarbeid i skular i lys av teori om organisasjonslæring, finn Roald (2000) desse kjenneteikna på aktive læringsprosessar på organisasjonsnivå:

- Møte mellom *erfaring og forventning*
- Møte mellom *aksjon og refleksjon*
- Møte mellom *struktur og kultur*
- Møte mellom *interne og eksterne impulsar*

Skulane evna å kombinere systematisk analyse av tidlegare erfaringar med opne blikk for kva utfordringar som ligg i framtida. Dei arbeidde aktivt med systematisk refleksjon over eigen praksis, samtidig som dei utfordra seg sjølve med nye utprøvingar. Skulane var merksame på at vurdering og nye tiltak må rette seg både mot strukturelle og kulturelle forhold. I arbeidet med kvalitetsutvikling var dei bevisste på at møtet mellom interne og eksterne aktørar var verdfullt.

3.3 "Ekstern vurdering i lokalt vurderingsarbeid" i det teoretiske landskapet.

Ut frå den teoretiske gjennomgangen i dette kapittelet, reiser det seg fleire utfordrande spørsmål som knyter seg til gjennomføringa av prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid".

Kan denne vurderingsforma leggest opp slik at etterfølgjande utviklingsarbeid blir fruktbart? Kan engasjement og eigarforhold til vurderingsarbeidet etablerast både hos leiarar, lærarar, elevar, foreldre og personar i skolen sine omgivnader?

Det vil vere ei utfordring for prosjektet å etablere erkjenning for dei dilemma og komplikasjonar som knyter seg til skulevurdering. Vurderingsinitiativ vil alltid ligge i spenningsfeltet mellom marknadsorienterte og profesjonsorienterte diskursar slik Møller og Harrit peikar på. Ålvik gjer oss merksam på vanskar som angår til representativitet og makt både i forhold til dei eksterne og dei interne deltakarane. Vurderingsarbeid kan i uheldige høve faktisk vere med å forringe kvalitet, noko som utfordrar prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i forhold til dei føresetnader som synest å vere viktige for at det skal skje læring i ein organisasjon.

Dei faglege tilrådingane i SEQuALS framhevar tilknytninga til skulen sin utviklingsplan og verdien av å basere skulevurdering på grunnleggjande tillit til skulen sine tilsette. Det vil også vere viktig at prosjektet "Ekstern vurdering i lokalt utviklingsarbeid" klarer å gi dei impliserte skulane ei realistisk oppfatning av vurderingsarbeidet. Slike prosessar kan gi nyttige data og refleksjonar, men løyser ikkje i seg sjølv ut fruktbare utviklingsprosessar. Her er også Glosvik sin argumentasjon viktig å ta med; skulevurdering eignar seg kanskje best til å kvalitetssikre eksisterande drift. For å nå ny og eksplorerande utvikling, må skular også søke etter andre utgangspunkt for utviklingsarbeidet sitt enn berre skulevurdering.

Kap. 4 GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET I SOGN OG FJORDANE

I dette kapittelet blir det gjort nærare greie for korleis prosjektet " Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" har blitt gjennomført i Sogn og Fjordane. Det blir trekt liner til andre kvalitetstiltak for skulane i fylket og gjort greie for styringsmodell, framdriftsplan og viktige val som blei tatt i utforminga av prosjektet.

4.1 Samanheng med andre kvalitetstiltak for skulane i Sogn og Fjordane

Når Statens utdanningskontor i samarbeid med kommunane og fylkeskommunen valde å søke om å bli med i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid", blei det lagt vekt på at ein ønskte å sjå dette i nær samanheng med andre kvalitetstiltak for skulane i Sogn og Fjordane. Nye læreplanar for vidaregåande skule i 1994 og grunnskulen i 1997 dannar ramma for mange av desse utviklingstiltaka.

Grunnskulereforma i 1997 og "Kvalitetsutvikling i grunnskulen 2000 -2003"

I samband med grunnskulereforma i 1997 (GR97) blei det etablert eit nært samarbeid mellom høgskulen, kommunane, Statens utdanningskontor og arbeidstakarorganisasjonane i fylket. Dette blei organisert som eit felles system for kompetanseutvikling for alle grunnskular i Sogn og Fjordane. Alle skular legg etter eit felles mønster sine utviklingsplanar inn i på ein felles nettstad knytt til høgskulen (<http://www.hif.no/alu/>). Med utgangspunkt i skulane sine utviklingsplanar blir det årleg bygd opp omfattande etter- og vidareutdanning for lærarar der høgskulen sitt fagpersonell er sentrale aktørar. For perioden 2000-2003 har staten knytt arbeidet med utvikling av GR97 til programmet "Kvalitetstutvikling i grunnskulen 2000-2003" (KUF 2000b). Dette programmet legg særleg vekt på utvikling av ungdomssteget og set fokus på elevaktivitet, læringsmiljø, fleksibel organisering og utvikling av elev-, lærar- og leiarrolla.

Kommunane i Sogn og Fjordane har organisert seg i fire regionar for kompetanseutvikling i grunnskulen. Ein skulesjef frå kvar region deltar i 'Kompetanseutvalet for vidare- og etterutdanning' (Kompetanseutvalet) saman med representantar for fylkeskommunen, høgskulen, arbeidstakarorganisasjonane og Statens utdanningskontor. Dette Kompetanseutvalet drøftar jamleg målsettingar og tiltak innan kompetanseutvikling for skulane i Sogn og Fordane. Då prosjektet "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid" blei

lagt til fylket vårt, søkte kompetanseutvalet å etablere flest mogleg koplingar til andre tiltak for kvalitetsutvikling. Ein søkte også synergieffektar i slike samanhengar gjennom å nytte same prosjektleiar for dette skulevurderingsprosjektet som ein alt hadde engasjert til arbeidet med GR97

'Reform 94' i vidaregåande skule, 'Differensieringsprosjektet' og SAMTAK

Vidaregåande skule fekk ny læreplan og endra struktur i 1994, Reform 94 (R94). Kompetanseutvikling i samband med R94 var alt kome langt då Sogn og Fjordane etablerte Kompetanseutvalet. Frå 1997 har ein i Sogn og Fjordane arbeidd for å sjå kvalitetsutvikling i vidaregåande skule og grunnskulen meir i samheng. Slike samanhengar blei enno viktigare då staten våren 2000 starta opp 'Differensieringsprosjektet' for vidaregåande skule (KUF 1999b). Tilpassa opplæring og utvikling av læringsmiljø er då klare satsingsområde for begge skuleslaga, satsingsområde som også samsvarar med dei fokusområda KUF har peika ut i forhold til prosjektet "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Dei to vidaregåande skulane som kom med i dette skulevurderingsprosjektet, hadde også eit aktivt engasjement i 'Differensieringsprosjektet'.

Frå våren 2000 har KUF også hatt i gang prosjektet SAMTAK i alle fylke. Her er hovudsiktemålet å styrke samarbeidet mellom Pedagogisk-psykologisk teneste og skular både på grunn- og vidaregåande nivå. Ein er særleg oppteken av å utvikle systemarbeidet i forhold til elevane sitt behov for tilpassa opplæring. Dette har gjort det naturleg å søke samanhengar mellom skulane sitt engasjement i SAMTAK og "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid". Fleire av skulane i vurderingsprosjektet har nettopp lagt vekt på fokusområde som dei også arbeider med i SAMTAK. Desse skulane har igjen saman med prosjektleiaren stått for jamleg informasjon inn mot planlegging og gjennomføring av SAMTAK-programmet.

4.2 Styringsmodell

I prosjektperioden har det på nasjonalt nivå vore ei referansegruppe med slik representasjon:

Norsk Lærarlag, Lærarforbundet, Skolenes Landsforbund, Skolelederforbundet, Kommunenes sentralforbund, Oslo kommune, Foreldreutvalget for grunnskolen, Elevorganisasjonen i Noreg, LO, NHO, Yrkesorganisasjonenes sentralforbund, Statens utdanningsdirektør i Troms, to representantar for KUF.

I Sogn og Fjordane har vi i størst mogleg grad nytta eksisterande fora ved gjennomføringa av prosjektet. Dette har vi sett som effektivt både for oppstart av prosjektet og gjennomføring og implementering etter prosjektperioden. Kompetanseutvalet som er omtala i kapittel 4.1, har fungert som regionale styringsgruppe. I tillegg har vi drøfta organisering av og framdrift i dette prosjektet med styringsgruppa for 'Differensieringsprosjektet' der representantar for NHO, LO, KS, elevorganisasjonar og foreldre er med.

Det har også vore naturleg å løpande drøfte prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" med dei kommunale skulesjefane som har jamlege fellesmøte, fylkeskommunen si opplæringsavdeling og på rådmannsmøte i Sogn og Fjordane.

Det har vore avsett 30 % stilling til prosjektleiing knytt til Statens utdanningskontor. Fagleg ønske ein å knytte prosjektleiinga nært til miljø som har kompetanse innan vurderingsarbeid og kvalitetsutvikling ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Høgskulelektor Knut Roald blei engasjert som prosjektleiar mellom anna også fordi han er kopla til arbeidet med 'Kvalitetsutvikling i grunnskulen' (sjå kap. 4.1)

Etter kvart som dei eksterne vurderingsgruppene blei etablerte, blei det utvikla eit nært samarbeid mellom prosjektleiaren, prosjektskulane og dei eksterne deltakarane. Medlemmene av vurderingsgruppene fungerte også som faggrupper som har drøfta metodiske og strategiske val i prosjektet.

4.3 Framdriftsplan

Ved starten av prosjektperioden blei det utarbeidd ein plan for prosjektet (Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane 2000). Denne planen hadde slik framdrift:

Tid	Aktivitet	Merknader
Juni - August 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Informasjon til kommunale/ fylkeskommunale etatsjefar • Kommunar, fylkeskommune og skular melder si interesse • Prosjektsøknad til KUF 	Etatsjefsmøte 08.06.00 Frist 14.06.00 Sendt 15.06.00
September 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Møte om strategiar i prosjektarbeidet • Val av prosjektskular • Drøfting av prosjektet med arbeidstakarorganisasjonane 	12.09.00 Kompetanseutvalet som utgjer styringsgruppe i prosjektet 14.09.00 Kommunale etatsjefar 22.09.00 Etter tilråding frå dei fire kompetanseregionane i Sogn og Fjordane og fylkeskommunen 26.09.00
Oktober 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Møte for prosjektfylka i Læringsenteret • Informasjonsmøte for prosjektskulane i Sogn og Fjordane • Møte for prosjektfylka i Læringsenteret 	18.10.00 om øk./adm. spørsmål 25.10.00 30.10.00 om faglege spørsmål
November 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Oppstart av drøfting med prosjektskulane om val av fokusområde, eksterne deltakar og utkast til prosjektplan • Prosjektplan til Læringsenteret • Møte i styringsgruppa • Prosjektlear gjennomfører planleggings-møte ved kvar av prosjektskulane 	Veke 45 Frist 10.11.00 21.11.00 Veke 48 – 49
Desember 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Avklare kontrakter med skulane • Samling for prosjektskulane 	Veke 49 – 51 Avklaring av arbeidsområde og arbeidsmåtar

Tid	Aktivitet	Merknader
Januar 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Møte i styringsgruppa • Skulering av eksterne og interne deltakarar • Møte i Læringscenteret • Prosjektlear har oppfølgingsmøte med prosjektskulane 	Veke 2 Oppstart veke 3 30.01.01 – 31.01.01 Veke 2 – 4
Februar - April 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføring av vurderingsarbeidet ved prosjektskulane (kan bli seinare for nokre av skolane) • Prosjektet blir utvida til å omfatte også lærebedrift • Møte i styringsgruppa 	I samarbeid med fylkeskommunen Møte om lag kvar 6. veke
Mai - Juni 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Prosjektskulane får tilbakemelding om vurderingsarbeidet • Prosjektlear har oppfølgingsmøte med skulane • Møte i styringsgruppa 	Rapportar, rettleiingssamtalar Hovudvekt på vidare utviklingsarbeid
August - September 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Møte mellom prosjektskulane om bruk av vurderingsarbeidet som grunnlag for utviklingsarbeid • Samarbeid mellom prosjektlear og prosjektskulane om utforming av rapport til Læringscenteret • Møte i styringsgruppa 	Kopling til utviklingsplanar for 2001/2002 Utveksling av tekstar og møte på den einskilde skule
Oktober - November 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Møte i styringsgruppa • Sluttrapport til Læringscenteret • Møte med etatsjefar for skular i kommunar og i fylkeskommune 	Avklaring av korleis vi i Sogn og Fjordane kan bygge vidare på dei erfaringane som er gjort i prosjektperioden

Tabell 4-1 Framdriftsplan

Denne framdriftsplanen har blitt følgd nesten slik den var sett opp. Største avviket har vore at vurderingsarbeidet ved nokre av skulane også gjekk føre seg hausten 2001. Det avsluttande møtet mellom prosjektskulane blei difor lagt til januar 2002, og sluttrapporten er utarbeidd i mars 2002.

4.4 Val av prosjektskular

15 skular hadde i ønske om å delta i prosjektet. I samråd med Kompetanseutvalet valde Statens utdanningskontor ut ein grunnskole frå kvar av dei fire kompetanseregionane i fylket. I tillegg blei to vidaregåande skular med etter avtale med fylkeskommunen.

Skole/ Lærebedrift	Kort beskriving
Høyanger vidaregåande skule	<i>Studieretningar:</i> AØA, FO, ME, EL, KP, TR, HS <i>Klassetal:</i> 17 <i>Elevtal:</i> 210 <i>Personale:</i> 50
Årdal vidaregåande skule	<i>Studieretningar:</i> AØA, ME, EL, KP, HS <i>Klassetal:</i> 16 <i>Elevtal:</i> 250 <i>Personale:</i> 45
Gloppen ungdomsskule	<i>Klassesteg:</i> 8 - 10 <i>Klassetal:</i> 9 <i>Elevtal:</i> 217 <i>Personale:</i> 23
Kaupanger skule	<i>Klassesteg:</i> 1 - 10 <i>Klassetal:</i> 11 <i>Elevtal:</i> 243 <i>Personale:</i> 23
Sagatun skule	<i>Klassesteg:</i> 1 - 10 <i>Klassetal:</i> 11 <i>Elevtal:</i> 182 <i>Personale:</i> 35
Dingemoen skule	<i>Klassesteg:</i> 1 - 7 <i>Klassetal:</i> 7 <i>Elevtal:</i> 274 <i>Personale:</i> 27

Tabell 4-2 Skular i prosjektet

4.5 Fokusområde for vurdering og rekruttering av eksterne deltakarar i vurderingsgruppene

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har vi søkt å legge vekt på to perspektiv:

- å følgje mål og mandat for prosjektet slik det går fram av Stortingsmelding nr. 28 (98-99) og målformuleringar frå Læringscenteret
- å samhandle med prosjektskulane innanfor det rom mandatet gir

Prosjektskulane i Sogn og Fjordane blei samla til informasjon og drøfting 25.10.00. Det kom her klårt fram at skulane ønskte:

- breitt samansette eksterne grupper slik prosjektmandatet legg opp til
- innverknad på val av eksterne deltakarar ut frå fokusområda skulane skulle arbeide med

Eit viktig spørsmål som blei drøfta på møtet 25.10.00, var:

Korleis skal metoden med eksterne deltakarar i vurderingsarbeidet fungere i etterkant av ein statleg initiert og finansiert prosjektperiode?

På bakgrunn av dette spørsmålet såg vi det som viktig å prøve ut arbeidsformer der skulane sjølve har aktivt medansvar for å rekruttere eksterne aktørar. Slikt medansvar for skulen kan også grunnleggjast ut frå det lokale utgangspunktet vurderingsarbeidet skal ha.

I samarbeid mellom Statens utdanningskontor, skulane og kommunane blei det etablert ei gruppe eksterne deltakarar for kvar skule. Samstundes søkte ein å organisere dette slik at nokre av dei eksterne deltakarane deltok ved minst to skular.

Hovudargumenta for å la skulane i størst mogleg grad velje ut fokusområde, har vore:

- skape engasjement og legitimitet for vurderingsarbeidet internt ved skulen
- finne ei arbeidsform som synest realistisk å gjennomføre for ein skule/kommune etter at prosjektperioden med ekstra prosjektpengar er over.
- vurderingsområdet skal vere knytt til skulen sitt arbeid med kvalitetsutvikling slik det går fram av utviklingsplanen/verksemdsplanen, og ikkje kome som tillegg.

Oversikt over val av fokusområde og eksterne deltakarar i vurderingsarbeidet:

<i>Skule/lærebedrift</i>	<i>Fokusområde</i>	<i>Eksterne deltakarar</i>
Årdal vg. sk	Samspel skule/lokalt arbeidsliv, bruk av eksterne opplæringsarenaer	Næringsliv Foreldre Helsevesen Høgskule Elev
Høyanger vg. sk	Overgang gr.sk/vg.sk/arbeidsliv	Næringsliv A-etat Grunnskule Vg. skule/utd.dir Foreldre Elev
Gloppen u.sk	Tilpassa opplæring, opplæringsarenaen 'Karilstunet'	Foreldre PP-teneste Høgskule Samfunnsrepresentant
Kaupanger sk.	Samanhengen mellom særskilt tilrettelagt opplæring og arbeidet i klassane	Foreldre Høgskule Næringsliv PP-tjeneste
Sagatun sk.	Organisering og innhald i særskilt tilrettelagt opplæring	Foreldre Helsevesen Kommuneadm. PP – teneste Høgskule
Dingemoen sk.	Bifrostpedagogikk	Næringsliv Kommuneadm. PP-teneste Grunnskule Høgskule

Tabell 4-3 Fokusområde og eksterne deltakarar

Forståinga av 'ekstern' er ein interessant del av utprøvinga i dette prosjektet. Ut frå omsynet til objektivitet og reliabilitet er det vesentleg at dei eksterne deltakarane ikkje er knytt til den skulen som skal vurderast. Søker ein informasjon med høg kvalitativ verdi og validitet, vil personar med tilknytning til skulen også være viktige informantar. Skulane har lagt vekt på ulike synspunkt her, noko som vil bli drøfta i siste del av rapporten.

4.6 Kvalifiseringsprogram

Læringscenteret la opp til at ein i starten av prosjektet skulle gjennomføre eit kvalifiseringsprogram for dei eksterne aktørane i vurderingsarbeidet. Under planlegginga i Sogn og Fjordane blei dette spørsmålet reist:

Kven treng særskild kvalifisering for å gjennomføre dette prosjektet? - Dei eksterne aktørane og/eller dei deltakande skulane?

Dei eksterne aktørane hadde behov for kvalifisering både i forhold til vurderingsarbeid generelt og skule spesielt. Samtidig låg det ein fare i at eit kvalifiseringsprogram for eksterne aktørar kunne svekke det reint eksterne perspektivet desse hadde.

Dei deltakande skulane trong også skulering for å kunne nyttiggjere seg det potensialet som ligg i ein slik vurderingsmetode. Vi valde difor å legge opp eit kvalifiseringsprogram som femna om både dei eksterne aktørane og representantar for skulane som skulle vurderast.

Kvar skule oppnemnde ei prosjektgruppe som var samansett av rektor og 3-5 sentrale personar i kollegiet (medlem i plangruppe, teamleiarar og liknande). Prosjektgruppene deltok i kvalifiseringsopplegget som hadde følgjande struktur:

1. samling - for prosjektgruppene ved skulane (ein dag)

Orientering om prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid".

Drøfting av aktuelle former for val av:

- eksterne deltakarar
- fokusområde
- utvikling av indikatorar i vurderingsarbeidet
- kvalifiseringsprogram
- innhenting av data, møte mellom skulen og den eksterne vurderingsgruppa
- bearbeiding av data
- tilbakemelding frå den eksterne vurderingsgruppa til kvar av skulane
- støtte og press i forhold til vidare utviklingsarbeid etter vurderingsfasen

2. samling - for prosjektgruppene ved skulane (to dagar)

Arbeidsmøte der skulane saman med Statens utdanningskontor/prosjektleiar drøfta og utvikla aktuelle fokusområde.

På samlinga arbeidde prosjektgruppene med avklaring av sitt fokusområde.

Etter samlinga gjennomførte kvar prosjektgruppe ein prosess i sitt eige kollegium der fokusområde og aktuelle kriterium for vurdering blei utdjupa vidare.

3. samling - for dei eksterne aktørane og prosjektgruppene saman (to dagar)

Første del av samlinga inneheldt felles skulering:

- Sentrale plandokument i skuleverket
- Grunnlagsspørsmål i vurderingsarbeid
- Metodespørsmål i vurderingsarbeid
- Rapportformer
- Etikk i vurderingsarbeid
- Rettleiingsmetodikk

Andre del av samlinga inneheldt:

- Prosjektgruppene og dei eksterne aktørane ved kvar skule utvikla kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for det aktuelle fokusområdet
- Ein starta planlegginga av korleis det konkrete vurderingsarbeidet ved kvar skule skulle gjennomførast

4. samling - møte mellom prosjektgruppa og den eksterne gruppa ved kvar skule (ein dag)

Dette møtet vart lagt til den einskilde skule i prosjektet. Ein fullførte arbeidet med å sette opp kvalitetsindikatorar og kjenneteikn.

Det vart utarbeidd ein konkret plan for datainnhenting ved den einskilde skule. For kvar skule var det sett ei ytre ramme på om lag 20 dagsverk. Den einskilde skule avtalte med si eksterne gruppe i kva grad dette skulle gjennomførast konsentrert over nokre få dagar, eller strekkast over eit lengre tidsrom.

4.7 Metodar i vurderingsarbeidet ved skulane

Det er i kapittel 4.5 gjort greie for korleis skulebesøka til dei eksterne deltakarane svarar til om lag 20 dagsverk pr. skule. Fokusområdet og kvalitetsindikatorane som er valde for kvar skule, er avgjerande for kva metodar som er mest relevante i datainnhentinga. Metodevalet verkar igjen inn på korleis ein på beste måte nyttar dei om lag 20 dagsverka som er til disposisjon.

For nokre skular og tema har det vore best å konsentrere skulebesøka og datainnhentinga til ein kort periode på 2-4 samanhengande dagar. I andre tilfelle har det vore meir nyttig å fordele vurderingsarbeidet over ein periode på 1-2 månader. I dette siste tilfellet har den eksterne gruppa fordelt datainnhentinga seg imellom slik at dei 20 dagsverka har vorte spreidd gjennom perioden.

Rapportane for dei einiskilde skulane viser at det har vore nytta eit mangfald av metodar:

- Individuelle intervju
- Samtale
- Gruppeintervju
- Systematiske observasjonar
- Deltakande observasjonar
- Spørjeskjema
- Logg
- Praksisforteljing
- Studie av skriftlege dokument

I siste del av denne rapporten vil vi drøfte ulike måtar å legge opp datainnhentinga og bruken av dei eksterne deltakarane på. Sterke og svake sider ved dei ulike modellane blir då vurdert nærare.

4.8 Tilbakemelding til skulane

Ved starten av prosjektet avtalte vi med skulane og kommunane to former for tilbakemelding:

- Munnleg tilbakemelding i form av dialog mellom den eksterne gruppa og skulen sine tilsette
- Skriftleg tilbakemelding i ein rapport som er skulen sin eigedom. Skulen vurderer sjølv om og korleis dei ønskjer å gjere denne rapporten offentleg tilgjengeleg.

Den dialogprega tilbakemeldinga blei det sett av 1-2 dagar til for kvar skule. Med utgangspunkt i verbale oppsummeringar, notat og transparentar innleia den eksterne gruppa til samtale med skulen sine tilsette. Ved nokre skular gjennomførte vi slik dialog også med elevgrupper og foreldregruppa.

Den skriftlege rapporten for kvar skule blei utarbeidd av den eksterne gruppa. Vi har her bygd på mønsteret frå Telemark si utprøving i fase I, men for nokre av skulane blei den supplert med eit kapittel der skulen skisserer aktuelle vegar i det vidare utviklingsarbeidet.

Skulane fekk utkast til rapport til gjennomsyn før endeleg rapport blei utarbeidd. Dei fekk då høve til å påpeike faktiske feil og misforståingar i teksten.

4.9 Økonomi

Tilskott frå Læringscenteret

Læringscenteret har gitt tilskott til dette prosjektet i Sogn og Fjordane over to år. I 2000 var tildelinga kr 635.000, i 2001 kr 250.000 - i alt kr. 885.000. På oversynsnivå er dei økonomiske tilskotta nytta slik:

Eksterne deltakarar i vurderingsarbeidet frå samfunnsliv/arbeidsliv	kr	260.000
Utgifter til vikar, reise m.m. for deltakande prosjektskular	kr	180.000
Kvalifiseringsprogram: opphald, kost, førelesarar	kr	190.000
Prosjektleiing	kr	190.000
Materiell, utstyr, m.m.	<u>kr</u>	<u>75.000</u>
	kr	885.000

Eigeninnsats

Det har vore sett inn ein vesentleg eigeninnsats i prosjektet både frå skulane og Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane. Skulane har meldt tilbake mange nyttige sider ved dette prosjektet, men peikar samstundes på eit krevjande omfang i forhold til tidsbruk. I snitt har kvar skule lagt ned 20 dagsverk til deltakarar i skulen si eiga prosjektgruppe, i tillegg kjem tidsbruk i administrasjonen og deltaking av heile personalet 2-4 planleggingsdagar. Samla utgjør dette gjennomsnittleg 1/3 årsverk per skule. Statens utdanningskontor har også nytta egne arbeidstidsressursar i prosjektet tilsvarande 1/4 årsverk per år i to år. Nokre offentlege og private arbeidsgjevarar har også vist velvilje gjennom å stille tilsette til disposisjon for prosjektet (eksterne deltakarar) utan å be om kompensasjon for dette.

Eigeninnsats i timar ved skulane: 6 skular x 1/3 årsverk	kr	900.000
Eigeninnsats Statens utdanningskontor	kr	200.000
Arbeidsgjevarar som har stilt personell til disposisjon	<u>kr</u>	<u>200.000</u>
	kr	1.300.000

Samla prosjektkostnad

Eigeninnsats kr 1.300.000 + tilskott frå Læringscenteret kr 885.000 kr 2.185.000

I toårsperioden har dei 6 skulane eit samla driftsbudsjett på 300 millionar kroner. Kostnaden for den kvalitetsvurderinga som ligg i prosjektet tilsvarar dermed 0,7 % av samla driftsbudsjett. Sjølv om prosentandelen framstår som liten, er det likevel ei utfordring for skulane å fristille budsjettmidlar til arbeid med skulevurdering.

I dei følgjande kapitla blir vurderingsarbeidet ved kvar av prosjektskulane skissert.

Kap. 5 HØYANGER VIDAREGÅANDE SKULE

5.1 Val av fokusområde og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Høyanger vidaregåande skule valde **overgangane i utdanningsløpet** som sitt fokusområde. Dette er også eit av satsingsområda i Differensieringsprosjektet. Fokusområdet blei delt inn i følgjande underområde:

Overgang grunnskule - grunnkurs

- a) *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular om eleven sitt grunnlag for val av studieretning.*
- b) *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular om elevar med ulike behov for tilrettelegging.*
- c) *Kunnskap om læreplanar, arbeidsmetodar og vurderingsformer i L-97.*

Overgang grunnkurs - VK1

Rettleiing av elevar når det gjeld val av VK1-kurs, studieretningsfag og arbeid med karriereplan.

Val av eksterne deltakarar

Styringsgruppa ved skulen ønskte å ha med seg rektor ved Høyanger skule som ein av dei eksterne deltakarane m.a. fordi dette er den næraste og største "leverandøren" av elevar til Høyanger vgs, og fordi desse skulane alt har eit nært samarbeid på mange felt. Ein ekstern deltakar er altså i denne samanhengen å forstå som ein som ikkje direkte er knytt til skulen gjennom eit tilsetjingsforhold.

Det var og eit ønske frå styringsgruppa å ha med deltakarar frå lokalsamfunnet som ikkje er skulefolk. I tillegg var prosjektleinga representert gjennom Statens utdanningskontor med ein deltakar som har lang røynsle frå vidaregåande skule.

Den eksterne gruppa hadde følgjande medlemmer:

Atle Førde,	Aetat
Solveig Berstad Sande	Høyanger skule
Petter Sortland	Høyanger næringsutvikling
Ingrid Syse	Statens utdanningskontor

Kvalitetsindikatorar, kjenneteikn og metode.

Oversikt:

Vi har i skjemaet under også valt å ta med ei oversikt over metodeval, men dette utdjupar vi meir i kapittel 2.

Overgang grunnskule - grunnkurs

a) *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular når det gjeld eleven sitt grunnlag for val av studieretning.*

Kvalitetsindikator	Kjenneteikn	Metode
At det er gode rutinar for rekruttering av elevar, og at det blir gitt informasjon om vidaregåande opplæring og Høyanger vgs til: - Grunnskule - Elevar - foreldre.	<ul style="list-style-type: none">- Informasjon (innsyn, kjennskap, oversikt) når fram både innanfor og utanfor "kjerneområdet".- Informasjonen er retta både mot elevar og foreldre og rettleiingstenesta i grunnskulen.- Elevane fullfører eit påbegynt løp.- Det vert lagt til rette for elevhospitering.- Det vert lagt til rette for foreldrebesøk.- Det vert lagt til rette for samarbeid med Aetat og andre t.d. når det gjeld prognosar i arbeidsmarknaden.- Elevane har tankar om yrkesval.	Dokument-analyse Strukturert gruppesamtale med elevar, lærarar og klassestyrarar

b) *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular når det gjeld elevar med ulike behov for tilrettelegging.*

Kvalitetsindikator	Kjenneteikn	Metode
At det er gode rutinar og godt samarbeid mellom avgjevar- og mottakaraskule.	<ul style="list-style-type: none">- Klare retningslinjer for samarbeid og arbeidsfordeling mellom spes.ped.koordinator, rådgjevar, PPT, klassestyrarar, hjelpemiddelsentralen og andre.- Elevar med særskilde behov når måla for læring og fungerer i klassen.- Rutinar for foreldresamarbeid.	Dokumentanalyse Samtale med spes.ped.-koordinator Lærer- og klassestyrarsamtale

c) *Kunnskap om læreplanar, arbeidsmetodar og vurderingsformer i L-97.*

Kvalitetsindikatorar	Kjenneteikn	Metode
Pedagogisk personale på Høyanger vgs har kunnskap om arbeidsmetodar, læreplanar og arbeids- og vurderingsformer i grunnskulen (L97)	<ul style="list-style-type: none"> - ped.pers får kunnskap gjennom elevane (døme: elevsamtale, fagsamtale, loggføring og anna). - ped.pers har ofte kontakt med avgjevarskule om pedagogisk arbeid og utvikling. - elevane gjenkjenner arbeids- og vurderingsformer på grunnkurs. 	<p>Dokument-analyse</p> <p>Strukturerte samtalar med elevar, lærarar og klassestyrarar</p>

Overgang grunnkurs – VK1

Rettleiing av elevar når det gjeld val av VKI-kurs, studieretningsfag og arbeid med karriereplan.

Kvalitetsindikatorar	Kjenneteikn	Metode
Gode rutinar for yrkes- og karriererettleiing og ansvarleggjering av elevar	<ul style="list-style-type: none"> - undervegsretteiing frå lærar/klassestyrar. - rettleiing frå rådgjevar/avdelingsleiar i val av fag på VKI AA. - skulen samarbeider med offentlege og private verksemder. - skulen nyttar utplassering/praksis som grunnlag for val av yrke/karriere. - elevane har visjonar om eige liv i dag. - elevane har visjonar om eige liv om 10 år. - karriereplan er ein del av elevsamtalen. 	<p>Dokument-analyse</p> <p>Strukturerte samtalar med elevar, lærarar og klassestyrarar</p>

5.2 Val av metode for datainnsamling og gjennomføring

Metodeval

Skulen oppretta ei styringsgruppe på fire personar: Rektor, to lærarar og leiar for elevrådet. Denne styringsgruppa var drivkrafta i heile prosjektet. Skulen hadde frå første stund klart for seg kva dei ønskte å rette søkjelyset mot og korleis prosjektet skulle gjennomførast. Gruppa av eksterne deltakarar fungerte som samtalepartnerar, og på fellesmøta vart strategi og gjennomføring drøfta.

Skulen har tidlegare røymsler med spørjeundersøking for å innhente opplysningar om ulike tilhøve, og det var difor denne gongen eit ønske om sterkare å prøve ut intervju/samtale som metode. Det var og eit ønske frå skulen si side om at leiargruppa skulle utfordrast direkte gjennom ei "høyring".

Følgjande metode for datainnhenting vart vald:

- *Samtalebasert intervju* med eit representativt utval elevar, 4 grupper à 4 - 6 personar. Elevane skulle kome både frå grunnkurs og VKI, begge kjønn skulle vere representert, og elevane skulle kome frå ulike grunnskular.
- *Samtalebasert intervju* med eit utval lærarar (6) som underviser på grunnkurs og VKI. Klassestyrarar på begge nivå og lærarar med røymsler frå overgangsproblematikken skulle vere representert.
- *Samtalebasert intervju* med leiargruppa utvida med rådgjevarar og leiar for oppfølgingstenesta.
- *Skriftleg informasjon* basert på opne spørsmål frå eit utval lærarar: Klassestyrarar, avdelingsleiarar, spes.ped.koordinator og rådgjevar - til saman 12. Lærarane skulle skrive fritt om eiga rolle i samband med fokusområdet (overgangane i utdanningsløpet).
- Studium av følgjande plandokument:
 - Årsplan for skuleåret 2000/2001
 - Oppgåve- og ansvarsfordeling ved Høyanger vgs
 - Skjema for elevsamtalen
 - Sjekkliste for klassestyrarar
 - Dokument frå spes.ped.teamet skuleåret 2000/2001

For å sikre at ein i alle gruppesamtalane heldt fokus på det same, skulle ein intervjuguide utarbeidast. Denne skulle vere rettleiande for samtalane, men med høve til tilleggsspørsmål frå intervjuar og supplerande kommentarar frå dei som vart intervjuet. Intervjuguidane blei drøfta med dei eksterne deltakarane før spørsmåla vart endeleg utforma.

Gjennomføring

Styringsgruppa laga utkast til fokusområde, kvalitetsindikatorar og kjenneteikn og kom med framlegg til metode og milepælplan. Dette vart drøfta med dei eksterne deltakarane både på fellessamlingane for alle deltakarskulane i desember og i februar, på eigne møte mellom styringsgruppa og dei eksterne deltakarane 14.3., 19.3 og på møte i forkant av dei samtalebaserte intervju.

Styringsgruppa utarbeidde og framlegg til intervjuguide og hadde ansvaret for å halde det pedagogiske personalet orientert om prosjektet. Dette vart m.a. gjort på planleggingsdagen i januar og på eit personalseminar i mars. Styringsgruppa plukka ut elev- og lærargrupper som skulle intervjuast, og dei orienterte og desse gruppene på førehand om kva som skulle skje. Styringsgruppa skulle stå ansvarleg for å informere dei tilsette om dei ”funna” som vart gjort (i juni) og å setje opp ein plan for oppfølging.

Dei eksterne deltakarane var heile vegen samtalepartnerar for styringsgruppa og drøfta opplegg og gjennomføring med dei. Det var dei eksterne deltakarane som gjennomførte dei samtalebaserte intervju, som skreiv referat og oppsummeringar (interne notat) og presenterte desse for styringsgruppa. Etter kvart referat/kvar oppsummering fekk styringsgruppa høve til å gje ei tilbakemelding og foreslå eventuelle endringar både i høve til innhald og formuleringar.

Eit viktig siktemål med dei interne notata skulle vere å ”spegle” synspunkt intervjuobjekta har på praksis ved eigen skule, systematisere desse funna og setje dei opp som sterke sider og utfordringar for skulen.

Tidsplan og gjennomføring

- 23.04: Styringsgruppa informerer elevar og lærarar som skal intervjuast.
- 27.04: Samtalebaserte intervju med lærarar og elevar, kl 0945 - 1315.
Gjennomføring av samtalane:
 - Kl 0945 - ca 1115: Gruppesamtale med lærarar.
Dei eksterne deltakarane gjennomfører samtalen.
 - Kl 1130 - ca 1315: Samtale med elevgrupper.
Dei eksterne deltakarane delte seg i to grupper og gjennomførte samtale med to elevgrupper kvar.
- Den eksterne gruppa skriv referat og oppsummering av intervju (internt notat 1). Notatet blir sendt til skulen for uttale/tilbakemelding.
- Internt notat 2 blir utarbeidd av den eksterne gruppa basert på notat 1 og studium av dokument.
- Samtalebasert intervju ”høyring” med ei utvida leiargruppe, 08.05. kl 12 - ca 14.
”Høyringa” var delt inn i fire sekvensar med utgangspunkt i fokusområda og dei fire underområda. Dei eksterne deltakarane leidde samtalen. Kvar sekvens var organisert slik:
 - Leiargruppa vart først utfordra på å presentere sine arbeidsoppgåver i høve til fokusområdet/underområdet og å seie noko om kva dei sjølve såg som utfordringar.
 - Den eksterne gruppa presenterte oppsummeringa av det gruppa hadde funne om same tema gjennom å studere dokument og gjennom intervju av lærarar og elevar.
Oppsummeringa var todelt: Sterke sider og utfordringar for skulen.
 - Leiargruppa kommenterte deretter oppsummeringa.

6. Den eksterne gruppa skriv ei oppsummering av ”høyringa” (internt notat 3) som blir sendt styringsgruppa for kommentar.
7. Den eksterne gruppa skriv ei sluttvurdering med sterke sider og utfordringar for skulen i høve til fokusområdet (internt notat 4) og presenterer dette for styringsgruppa.
8. Styringsgruppa presenterer sluttvurderinga for kollegiet og gir tilbakemelding/kommentar til den eksterne gruppa.
9. Styringsgruppa/skulen drøftar sluttvurderinga og legg plan for oppfølging.

5.3 Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen

Vurderingsarbeidet ved skulen har vore ein prosess som har vore samansett av fleire steg som byggjer på kvarandre. I botnen ligg studium av styringsdokument og dei skriftlege eigenvurderingane som 12 lærarar har levert. Saman med intervju med lærargruppa og dei fire elevgruppene var dette utgangspunktet for ”høyringa” med den utvida leiargruppa. Sluttdokumentet, internt notat nr 4, er det endelege dokumentet der all grunnlagsinformasjon er sett saman og stilt opp som sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen. I dette kapitlet presenterer vi difor berre dette sluttdokumentet.

I tillegg til sluttdokumentet, er følgjande interne notat utarbeidd av dei eksterne deltakarane:

- *Internt notat nr.1:* Referat av intervju 27.04.01 med fire elevgrupper og ei lærargruppe.
- *Internt notat nr. 2:* Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar basert på intervju med elevar og lærarar og studium av dokument. Dette notatet vart presentert for den utvida leiargruppa i samband med ”høyringa” den 8.5.01.
- *Internt notat nr. 3:* Oppsummering av det samtalebaserte intervjuet med den utvida leiargruppa (”Høyringa”) den 8.5.01.

Vurderinga under er framfor alt ei oppsummering av det vi som eksterne deltakarar, har fanga opp som sterke sider og utfordringar for skulen slik elevar, lærarar og leiinga sjølve ser på praksis ved eigen skule.

Sterke sider ved skulen

Overgang grunnskule - grunnkurs:

1. *Gode rutinar for rekruttering av elevar, informasjon om Høyanger vgs blir gitt til grunnskulen, elevar og foreldre*
 - Dei eksterne deltakarane finn at skulen generelt sett er godt organisert. Ansvar for planlegging og gjennomføring av ulike informasjonstiltak er nedfelt både i planar og stillingsinstruksar.
 - Her er mange og varierte måtar å informere om skulen på.

2. *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular om elevar med ulike behov for tilrettelegging*
 - God tilrettelegging for samarbeid mellom skulane m.a. gjennom faste møte både før og etter særinntaket.
 - Ansvar er fordelt på leiargruppa, og spes.ped.-teamet har instruks for arbeidet.

3. *Pedagogisk personale ved Høyanger vgs har god kjennskap til læreplanar, arbeidsmetodar og vurderingsformer i L-97.*
 - Elevsamtalen opnar for samtale om arbeidsformer. Eige punkt for dette i malen for samtalen.
 - Derlogg blir brukt for å finne ut kva elevane er vande med frå før, meiner både elevar og lærarar at det fungerer godt.
 - Elevane gir uttrykk for at dei møter kjende arbeidsformer.
 - Lærarar som deltek i/har delteke i nettverkssamarbeid på fagnivå med grunnskular, seier at dette er positivt.

Overgang grunnkurs - VK1:

Rettleiing av elevar når det gjeld val av VK1- kurs, studieretningsfag og karriereplan

- Både lærarar og elevar meiner rettleiinga på yrkesfagleg studieretning er bra.
- Skulen har partnerskapsavtale med Kværner og avtalar elevutplassering med næringslivet.
- Ansvar for informasjon til allmennfagelevar er plassert (ligg på leiarnivå), og tidspunkt for info er lagt inn på årsplanen.

Utfordringar for skulen

Overgang grunnskule - grunnkurs:

1. *Det er gode rutinar for rekruttering av elevar. Informasjon om Høyanger vgs blir gitt til grunnskulen, elevar og foreldre*
 - Samarbeidet med avgjevarskular utanfor nærområdet er mindre omfattande enn det med skulane i nærområdet.
 - Både elevar, lærarar og leiinga er samde om at hospiteringa og open dag har eit forbetningspotensiale, men at tiltaka i utgangspunktet er gode.
 - I leiargruppa blir det gitt uttrykk for at samarbeidet med rådgjevartenesta om info til grunnskuleelevane kan betrast.
 - Nettverksarbeidet kan utvidast/betrast (ønske frå lærarhald) når det gjeld faglege og metodiske emne.

2. *Kommunikasjon og samarbeid mellom avgjevarskular når det gjeld elevar med ulike behov for tilrettelegging*
 - Faglærarar uttrykkjer behov for meir informasjon om dei aktuelle elevane. Uklårt kven som har ansvar for informasjon nedover i systemet.

3. *Pedagogisk personale ved Høyanger vgs har god kjennskap til læreplanar, arbeidsmetodar og vurderingsformer i L-97:*

- Både lærarar og dei fleste i leiargruppa seier at dei har få og tilfeldige kunnskapar både om L-97, arbeidsmåtar og vurderingsformer i grunnskulen.

Overgang grunnkurs - VK1

- Elevane på allmennfagleg studieretning gir uttrykk for at dei ønskjer betre og meir systematisk informasjon om yrke og utdanning alle tre åra.
- Dei same elevane etterlyser meir/betre informasjon om studieretningsfaga på allmennfagleg studieretning.
- Rutinar for samtale om karriereplan manglar. På allmennfag ser dette temaet ut til å vere heilt fråverande.

5.4 Vegene vidare - oppfølging

Styringsgruppa har utarbeidd følgjande plan for oppfølging av prosjektet:

Tiltaksplan i samband med overgangane i utdanningsløpet:

På bakgrunn av sluttrapporten frå den eksterne gruppa, har styringsgruppa funne fram til ein del punkt som skuleleiinga bør prioritere å jobbe med komande skuleår. Skuleleiinga bør diskutere dette og ta stilling til framlegga til tiltak i god tid før planleggingsdagane 15. - 17. august 2001.

Vidare må rektor legge til rette for eit avsluttande møte mellom dei eksterne rettleiarane, styringsgruppa og skuleleiinga før 1. september 2001. Tema for dette møtet skal mellom anna vere oppsummerande og konkluderande drøftingar av prosjektet og korleis dette får innverknad på skulen sine planar på kort og lang sikt. Det skal leggjast opp til servering og kontakt med presse i samband med dette møtet.

Overgang grunnskule – grunnkurs

1. *Det er gode rutinar for rekruttering av elevar. Informasjonen om Høyanger vgs blir gitt til grunnskulen, elevar og foreldre*

1.1 Samarbeidet med avgjevarskular

Ein må utvide området for samarbeid til også å gjelde Vik, Gaular, Hyllestad, Gulen og Solund. Dette bør gjerast gjennom rådgjevarsamlingar der rådgjevarane i grunnskulen har ei samling saman med aetat. Her bør det bli lagt opp til ein presentasjon av skulen samt ei vurdering av behov for yrkes- og karriererettleiing gjort av aetat. Eit sentralt tema som også bør takast opp i dette forumet, er kven som skal vere målgruppe for yrkes- og studierettleiing

ved dei einskilde skulane. Her må ein altså ta stilling til om ein bør byrje med informasjon og t.d. hospitering på eit lågare klassetrinn, og evt kva for skular som skal vere med. Denne samlinga må avviklast innan 1. november. Rektor kallar inn innan 1. oktober.

1.2 Hospitering av grunnskuleelevar i vgs

Dette blir tatt opp som emne på rådgjevarsamlinga i punkt 1.1, der det blir avklart kven ordninga skal omfatte.

Når det gjeld sjølve gjennomføringa på skulen, er det klassestyrarane som har ansvar for at informasjonen/arbeidsplanane kjem ut til hospitantane. Målet med hospiteringa skal vere eit heilskapleg opplegg for elevane som vitjar skulen.

1.3 Lærarrolla

Samarbeid mellom lærarar, læraren som rettleiar og samarbeidslæring blir tema på ein av planleggingsdagane ved skulestart hausten 2001. Rektor har ansvar for dette.

2. *Kommunikasjon og samarbeid med avgjevarskular om elevar med ulike behov for tilrettelegging*

2.1 Justering av oppgåve-/stillingsinstruks

Det vil bli gjort nokre justeringar i oppgåve- og stillingsomtalen til ein del av personalet, m.a. klassestyrar. Dette gjeld spesielt i forhold til rutinar for informasjon.. Leiargruppa rettar opp dokumenta innan 1. september 2001.

3. *Pedagogisk personale har god kjennskap til læreplanar, arbeidsmetodar og vurderingsformer i L-97*

3.1 Nettverkssamarbeidet og kunnskap om L-97

Nettverkssamarbeidet om faglege og metodiske emne må utviklast. Dette vil gje lærarane meir kunnskap også om L-97, arbeidsmåtar og vurderingsformer i grunnskulen. Styringsgruppa ber skuleleiinga ta tak i dette og iverksetje samarbeidet frå hausten. Rektor tek initiativ og gjer konkrete avtalar i september. Dette må då kunne visast att i den justerte årsplanen for skulen.

Overgang grunnkurs - VK1

1. Rettleiing av elevar når det gjeld val av VK1- kurs, studieretningsfag og karriereplan

1.1 Partnerskapsavtalar

Skulen må inngå fleire forplikande avtalar med næringslivet og andre offentlege verksemder. Ansvarlege for dette er Avdelingsleiar HS og Avdelingsleiar ME og EL. Frist 1. desember 2001.

1.2 Karriereplanlegging

Karriere- og yrkesretteiing må inn som eige punkt på skjema for elevsamtalen. Det er spesielt elevane på allmennfagleg studieretning som ønskjer meir informasjon. Målet er at elevane skal få små "drypp" gjennom alle tre åra. Avdelingsleiarane rettar opp skjema innan 1. september.

Andre tiltak som klasseteama har ansvar for å gjennomføre innan 1. desember:

Alle grunnkurs gjennomfører eitt tverrfagleg prosjektarbeid "Karrieren min" i løpet av 1. termin.

VK1 - Karriereplanlegging blir obligatorisk tema i samfunnslære ("arbeidsliv"). Her ligg alt til rette for å styrke samarbeidet med aetat. Det er allereie innarbeidd samarbeid med Høyanger næringsutvikling med tema *bedriftsetablering*.

VK2 - Skulen vidarefører og utviklar allereie etablerte kontaktar og rutinar med undervisningsinstitusjonar o.l.

I noko av dette arbeidet er det ønskeleg at elevar og tidlegare elevar informerer om studieretningsfag og vidare studiar.

Tidspunkt for informasjon til elevar på grunnkurs og VKI om dei ulike studieretningsfaga, må også inn på årsplanen. Klasseteama får vidare ansvaret for planlegging med frist 1. oktober og for gjennomføring 1. desember.

1.3 Elevsamtalen

Klassestyrar fører tidspunkt for elevsamtalen på årsplanen før 1. oktober. Første elevsamtale skal vere avvikla før utgangen av oktober. Andre elevsamtale skal vere avvikla innan utgangen av mars.

Kap. 6 ÅRDAL VIDAREGÅANDE SKULE

6.1 Val av fokusområde og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Utplassering av elevar i praksis har lange tradisjonar ved to av dei tre avdelingane ved skulen. Den tredje avdelinga - allmennfag - har og drive med ekstern opplæring, men då meir i form av ekskursjonar. I naturfag blir ekskursjon brukt som ein del av undervisningsopplegget.

Med bakgrunn i dette valde Årdal vidaregåande skule som sitt fokusområde:

Utnytting av kvalitetar som dei eksterne opplæringsarenaer har

Undersøkinga blei avgrensa til å gjelde utplasserte elevar på VK1 helse- og sosialfag og elevar ved VK1 skipsbygging. På allmennfag omfatta vurderinga elevar og lærarar som deltok i ein ekskursjon i naturfag, og andre elevar og lærarar frå denne studieretninga.

Val av eksterne deltakarar

Skulen hadde oppnemnt pedagogisk leiar, Geir Kjetil Øvstetun, som gruppa sin skulekontakt. I tillegg kom avdelingsleiar på allmennfag, Sonja S. Hestetun, til i saker som retta seg mot hennar avdeling.

Den eksterne gruppa hadde følgjande medlemmer:

Bjørn Berg	Norsk Hydro
Tove Sandvoll Vee	Høgskulen i Sogn og Fjordane
Torunn Liltved	Foreldrerepresentant/grunnskulen i Årdal
Arne Mathias Sirevaag	Statens utdanningskontor/Høgskulen i Sogn og Fjordane

Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn

Den eksterne gruppa diskuterte saman med representantar frå skulen, kvalitetar i forhold til praksisplass. Vi såg dette som sentrale kvalitetsindikatorar:

- At elevane ser samanhengar mellom tradisjonelle skulefag og utøving av yrke/profesjonar
- At skulen klare r å byggje vidare på elevane sine erfaringar frå praksisplassar
- At utplasseringa er god førebuing til praksis
- At skulen har samarbeidsevne i forhold til praksisplassane/opplæringsansvarlege

Kvalitet på utnyttinga av praksis vil seie å utnytte dei fordelar som ein praksisplass har i forhold til skuleundervisninga.

Skulen ”reindyrkar” faga i skuletimane, mens vi i ein arbeidssituasjon vil finne alle skulefaga integrerte i utføringa av arbeidet/yrket. Ein bevisst elev må kunne finne igjen dei enkelte faga frå skulen på sin praksisplass.

For at eleven skal vere bevisst, er det ein føresetnad at det i førebuinga til utplasseringa inngår rettleiing, gjerne med bestemte observasjonsoppgåver i praksisperioden.

Ein bevisst elev vil kunne observere kommandoliner, samarbeid, plassen i produksjonsrekka og ikkje minst yrkesutøvinga i eit samfunnsmessig perspektiv. Ein bevisst elev vil og kunne registrere kva for kompetanse dei ulike yrkesfaglege oppdraga krev. Det å bevisstgjere elevane før ein praksisperiode er difor viktig.

Ein føreset at praksisen er tett knytt til yrkesutøvinga.

Etter praksisperioden er det like viktig at alle lærarane i klassen kjenner til dei nye erfaringane til elevane, slik at desse kan brukast i den ordinære undervisninga (finne elevane der dei er!). Spesielt gjeld dette allmennfaga der ein skal drive yrkesretting.

Den eksterne gruppa kom fram til at følgjande vil vere kjenneteikn på god utnytting av kvalitetane til dei eksterne opplæringsarenaene:

- At yrkesutøvinga er relevant på praksisplassen
- At dei nye erfaringane til elevane blir nytta i skulen etter at praksisperioden er over
- At gode førebuingar er gjort på skulen før utplassering, til dømes mellom skulen og praksisplassen og mellom skulen/lærarane og elevane

6.2 Val av metode for datainnsamling

Den eksterne gruppa i samarbeid med skulen sine representantar kom til at tre partar var involverte når elevane var utplasserte/var ute i praksis:

- Elevane sjølve
- Praksisplassen/rettleiar/opplæringsansvarleg
- Skulen/lærarane/klassestyrar

Desse vart valde ut til å vere med i undersøkinga:

- Utplasserte elevar ved VK1 helse- og sosialfag
- Utplasserte elevar ved VK1 skipsbygging
- Dei same elevane etter praksisperioden
- Elevar på allmennfag som var med på ekskursjonar i naturfag
- Lærarar som hadde vore saman med elevar på praksisplassen

Vi valde ein hermeneutisk tilnærming ved å bruke den ”kvalifiserande samtalen” som metode i datainnsamlinga. Vi observerte difor elevane og hadde samtalar med dei på praksisplassen. For å sikre at alle aktuelle emne vart diskutert i løpet av samtalanene, utarbeidde vi ei hugseliste.

Arbeidet med datainnsamlinga vart fordelt mellom medlemmene i den eksterne gruppa.

Vurderingsarbeidet på skulen har vore ein prosess som har vore gjennomført av grupper og av enkeltpersonar frå vurderingsgruppa. Innspel og data vart umiddelbart oversende gruppeleiarane saman med den tolkinga av data som grupper eller enkeltpersonar gjorde.

Data er innsamla i praksissituasjonar og på skulen etter praksisperioden. Allmennfagelevane vart intervjuet etter at dei sjølve hadde oppsummert praksisperioden. To av medlemmene i den eksterne vurderingsgruppa var med på elevane sin presentasjon av erfaringar og læringsutbytte etter at klassen hadde vore på ekskursjon. Ein medlem gjennomførte vurderingssamtalar med elevane etter presentasjonen.

Datainnsamlinga vart gjennomført i løpet av mai og juni 2001.

6.3 Oppsummering av sterke sider og utfordringar

Sterke sider ved VK1 helse og sosial

- Generelt har skulen ein lang og god tradisjon med utplassering/praksis. Læreplanen for hjelpeleiarane krev at elevane har praksis, og studieretninga har difor ”alltid” samarbeidd med andre institusjonar.
- Elevane seier at dei ute i praksis ser *faglege samanhengar*, lærer praktisk sjukepleie, lærer å kommunisere, utøve yrkesetikk, lærer å respektere alle, ser likeverd mellom alder og funksjonsnivå, lærer om sjukdomar, lærer å ta ansvar og opplever at dei veks fagleg og menneskeleg.
- *Innhaldet* finn elevane som særleg relevant.
- Elevane finn at *utnyttinga av dei erfaringane dei får gjennom praksisperioden*, er god. Dei peikar på at det er lettare å kjenne igjen og forstå teoriundervisninga på bakgrunn av eiga erfaring.
- Lærarane peikar på at det er samarbeid mellom lærarane på avdelinga.

- Med fokus på *førebuingsdelen* finn vi at denne er god for elevane sin del. Dei finn att emne frå teoriundervisninga når dei er i praksis. Det at dei kjenner seg usikre ved første fram møte, tar dei litt sjølvkritikk for sidan dei er blitt oppmoda om å kontakte praksisplassen før dei skal begynne.
- På praksisplassen stadfester opplæringsansvarleg at kontakten og førebuingane er gode.

Utfordringar for VK1 helse og sosial

- Undersøkinga avdekt også at praksisplassane er av varierende fagleg kvalitet. Nokre av elevane følte seg utnytta ved at dei blei sette inn i "ordinære" vakter og brukte som ekstravakter på institusjonen.
- Undersøkinga syner at elevane opplever klare skilnader mellom skule og praksis.
- Opplæringsansvarlege på arbeidsplassane seier at samarbeidet mellom yrkesfaglærarar og allmennfaglærarar kan utviklast. I første omgang ser dei behov for loggskriving i norsk og engelsk.
- Opplæringsansvarlege på praksisplassane etterlyser vidare fleire formelle møte der ein kan diskutere vurderingsprosedyrar m.m.
- Nokre av kontaktpersonane (dei som hadde elevane med seg på praksisplassen) etterlyser kurs innan rettleiing og ein meir direkte kontakt med lærarane og elevane før praksisperioden.
- Sjølv om førebuinga til utplassering av elevar frå helse og sosial er god, etterlyser likevel nokre på praksisplassen ein meir direkte kontakt med den eller dei personane som har elevane i skulen.
- For allmennfaglærarane er utfordringane større og vanskelegare, men læreplanen føreset yrkesretting av allmennfaga!
- For allmennfaga er utplassering brukt i mindre grad sjølv om kjemifaget nyttar ekskursjonar i ein viss grad og med eit godt engasjement

Sterke sider ved VK1 skipsbygging

- På mekanisk/skipsbyggingsavdelinga har det "alltid" vore eit samarbeid med Norsk Hydro/andre.
- Av undersøkinga går det fram at førebuing til praksis (forholdet mellom praksisplass og skule) er godt innarbeidd.
- Det er inngått avtalar over eit til to år for praksisinstruktørar.
- Sjølv om vi ikkje fann at det hadde vore førrettleiing av elevane, reknar vi likevel med at det har vore gitt relevante orienteringar og informasjonar på førehand.
- Ved å studere fram møteprotokollen ser ein at fråværet er kraftig redusert i praksisperioden. Vi reknar difor med at elevane trivst betre i praksis enn på skulen. Praksisperioden ser ut til å fungere bra for elevane.

- Lærarane frå avdelinga på skulen var til stades på ulike praksisplassar gjennom perioden. Vi går ut frå at samtalane mellom lokal opplæringsansvarleg og lærar handla om å utvikle praksis og å vurdere elevane.

Frå *observasjonar* gjort på praksisplassane har vi merka oss følgjande sterke sider:

- Elevane fekk ei god mottaking.
- Dei instruktørane som blei observert, var fagleg sett svært dyktige.
- Det såg og ut til at skulen og praksisplassen hadde klare prioriteringar, der særleg emne frå læreplanen om samarbeid og helse, miljø og tryggleik blei fokusert.

Elevane oppsummerte praksis som:

- Mykje lesing av teikningar
- Praktisk erfaring
- Lærerikt
- Mangfaldig
- Får prøve nye ting
- Orden og ryddigheit
- Veksling teori/praksis
- Produksjon (arbeidet skulle ikkje kastast etterpå)
- Bra med evaluering bestått/ikkje bestått og sjølvvurdering elev/lærar

Utfordringar for VK1 skipsbygging

- Generelt er det vårt inntrykk at eksterne opplæringsarenaer blir godt utnytta. Men på bakgrunn av at det aldri var andre lærarar enn dei med yrkesfag som var til stades på praksisplassen, ser vi det som lite sannsynleg at andre lærarar kan nytte dei nye erfaringane til elevane i klasserommet etter at praksisperioden er gjennomført.
- Vi vil peike på at allmennfaga bør yrkesrettast i sterkare grad. Det inneber at fleire lærarar bør delta/observere kva praksis har å seie for yrkesgruppa. Dette kan igjen danne grunnlag for yrkesretting.
- Vi vil og gå ut frå at kunnskapar rundt kva plass bedrifter skal/kan ha i samfunnet generelt, kan diskuterast på praksisplassen.

Alle desse elementa meiner vi vil auke kvaliteten av praksis. (Vi vil og nemne at skulen har fått ein observasjon av helse-, miljø- og tryggleikssituasjonen.)

Sterke sider ved bruk av eksterne opplæringsarenaer i naturfag på studieretning for allmenne fag

- Det første klassen peika på, var at dei fekk arbeide sjølvstendig med oppgåva.
- Val av tema blei gjort saman med faglærar som og kom med framlegg til prosjektoppgåver og kva læringsarena utanfor skulen som kunne nyttast.
- Faglærar hadde også ofte framlegg til kontaktpersonar på dei aktuelle ekskursjonsstadane. Elevane opplevde at det var krevjande å jobbe på denne måten, men var heilt klare på at læringsutbyttet var stort.

- Elevane peika og på den delen av læringa som går på samarbeid og ansvar for eiga læring. Dei syntest at dei hadde levert flotte prosjekt. (Her fekk dei støtte frå eksterne vurderar.)

Utfordringar ved bruk av eksterne opplæringsarenaer i naturfag

- Elevane gav uttrykk for at sjølv om prosjektarbeid er utbytterikt, er det for mange prosjektarbeid. Då dette er ein arbeidskrevjande metode, ønskte dei å ha færre prosjekt i løpet av skuleåret.
- Den eksterne gruppa meiner at når ein lærar ønskjer å gjere det meirarbeidet som ei prosjektplanlegging er, har elevane heilt klart et stort utbytte. Men praksis blir ikkje godt nok utnytta som den *fleirfaglege* opplevinga det er å vere utanfor skulen. Dette er ei svak side, eller eit potensiale for vokster, som den eksterne gruppa ser som eit fellestrekk ved skulen si opplæring på eksterne læringsarenaer.

Konklusjon og framlegg til tiltak

- Generelt er det vårt inntrykk at eksterne opplæringsarenaer blir godt utnytta! Vi ser likevel at nokre sider ved bruken av desse opplæringsarenaene har eit forbettringspotensiale.
- Det er ei stor utfordring for skulen å utnytte den fleirfaglege opplevinga det er for elevane å vere utanfor skulen, den praksisen elevane får gjennom opplæring på eksterne læringsarenaer.
- I førrettleiinga kan praksis utvidast slik at fleire sider av faget enn berre dei reint yrkesfaglege, kan bli observerte.
- At praksisplassane har eit visst mangfald i kvalitet, er ikkje til å unngå. Likevel bør det vere skulen sitt ansvar å undersøke om nokre av praksisplassane burde vore unngått eller følgt tettare opp, til dømes med rettleiing.
- Allmennfaga bør yrkesrettast i sterkare grad. Sjølv om utfordringane er store for allmennfaglærarane, vil vi peike på at læreplanen føreset yrkesretting! Eit tiltak kan vere at fleire lærarar deltek/observerer kva praksis har å seie for yrkesgruppa. Dette kan igjen danne grunnlag for yrkesretting. Vi går ut frå at det i praksisperioden kan bli gitt oppgåver til dømes frå fag som engelsk, norsk og matte. Det kan auke interessa for desse faga i skulen.
- Nokre av kontaktpersonane etterlyser utdanning innan rettleiing. Dette meiner vi skulen bør vurdere å følgje opp. Kontaktpersonar med slik kunnskap ser vi på som ein viktig framtidig ressurs for skulen.

Kap. 7 DINGEMOEN SKULE

7.1 Val av fokusområde og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Styringsgruppa ved Dingemoen valde skulen sitt arbeid med **Bifrost-pedagogikk** som fokusområde for vurderingsarbeidet. Pedagogiske idear og arbeidsmåtar frå den danske Bifrost-skulen er utgangspunktet, men Dingemoen skule er ute etter å finne sine eigne måtar å arbeide på inspirert av tankane frå Bifrost.

Idegrunnlaget og arbeidsformene i Bifrost-pedagogikk omhandlar i særleg grad to av KUF sine prioriterte vurderingsområde: "Organisering og tilrettelegging av tilpassa opplæring" og "Læringsmiljø".

Dingemoen skule ønskjer å prøve ut fleire sentrale sider ved Bifrost-pedagogikken:

- *Temaorganisering av arbeidet:* Hausten 2000 var temaet "Vatn - ikkje berre regn", våren 2001 handla temaet om diktaren Jacob Sande. Temaet er i utgangspunktet ukjent for elevane/foreldra og vert presentert som ei overrasking ved starten av temaperioden. Elevane arbeider på tvers av klassesteg/aldar.
- *Oppløving, fantasi, kreativitet:* Inspirasjon til tema vert henta frå natur, kunst, musikk og skjønnlitteratur. Elevane si nysgjerrigheit og undring skal stimulerast gjennom mange sansar.
- *Dialog og medansvar:* Dialogen er sentral for utveksling av viten og kunnskap mellom barn og vaksne, og barna seg imellom. Gjennom dialogen gjer eleven sjølv val og tar ansvar for det vidare arbeidet.
- *Val av deltema:* Kvar elev vel deltema som ho/han fordjupar seg i ut frå spørsmål som: Kva vil du lære, korleis vil du lære det, kva treng du av materiell, kvar vil du arbeide og korleis vil du presentere det du har gjort?
- *Verkstader og kurs:* Elevane kan legge arbeidet sitt til ulike verkstader som atelier, musikkverkstad, laboratorium og lese/skriveverkstad. Elevane kan også velje mellom ulike fordjupingskurs som skulen tilbyr innanfor temaet.

Dingemoen skule har tidlegare gjennomført periodar der Bifrost-pedagogikken sine arbeidsmåtar har vore lagt til grunn. Skulen ville gjennomføre ein ny Bifrost-periode frå 26.02.01 til 30.03.01 og ønskte i den samanheng at ei ekstern vurderingsgruppe skulle følgje arbeidet.

Ein valde i vurderingsarbeidet å rette merksemda mot fire sider ved skulen sitt arbeid med Bifrost-pedagogikk:

- **Elevane sitt læringsarbeid**
- **Organiseringa av aktivitetar, elevar og lærarar**
- **Personalet si profesjonsutvikling**
- **Samarbeidet skule-heim**

Val av eksterne deltakarar

Styringsgruppa frå skulen ønska at dei eksterne deltakarane i vurderingsprosjektet skulle ha relevant, men ulik bakgrunn. Ein ville ha med nokre personar med god kjennskap til Bifrost-pedagogikk, praktisk og teoretisk. Samtidig ønska ein eksterne personar som har røynsle frå arbeid med kvalitetsvurdering på andre fagfelt enn skule.

Den eksterne gruppa har hatt følgjande medlemmer:

Ingrid Fossøy	1.lektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane
Anne Marie Torheim	Lærer ved Aurland barne- og ungdomsskule
Kjell Stien	Spesialpedagog ved PPT-kontoret i Fjaler
Odd Jan Lien	Rådmann i Fjaler kommune
Vegard Strand	Bedriftsrådgjevar ved Fjaler næringskontor
Knut Roald	Høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, også prosjektleiar ved Statens Utdanningskontor i Sogn og Fjordane

Ingrid Fossøy og Anne Marie Torheim har teoretisk og praktisk bakgrunn i forhold til Bifrost-pedagogikk. Kjell Stien har særleg arbeidd med observasjon og rettleiing i forhold til elevar som treng særskilt tilrettelagt opplæring. Vegard Strand har arbeidd med kvalitetsutvikling i næringsverksemdar. Odd Jan Lien har bakgrunn i forhold til kvalitetsutvikling i offentleg verksemd. Knut Roald har arbeidd med skulevurdering både på skule- og kommunenivå, han har også bakgrunn frå arbeid med kvalitetsutvikling i industriverksemdar.

Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet

Dei eksterne deltakarane og skulen si prosjektgruppe utarbeidde i januar 2001 mål, kvalitetsindikatorar og kjenneteikn som skulle vere utgangspunkt for vurdering av arbeidet med Bifrost-pedagogikk.

I forhold til dei fire områda som er skissert i kapittel 1.1, vart indikatorar og kjenneteikn spesifiserte slik:

Elevane sitt læringsarbeid

Kvalitetsindikator: *Aktivitetane i Bifrost-perioden ved Dingemoen utviklar elevane sin heilskaplege kompetanse: læringskompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse.*

Kjenneteikn på læringskompetanse:

- elevane brukar mange typar kunnskapskjelder (skriftleg materiale, lyd, bilete, IKT, natur, lærarar, medelevar, lokalmiljøet)
- elevane syner evne til å stille spørsmål til det stoffområdet dei arbeider med

Kjenneteikn på fagkompetanse:

- elevane får utvida kunnskapar og ferdigheiter både intellektuelt, kulturelt og fysisk/motorisk
- både sterke og mindre sterke elevar tileignar seg fagleg kunnskapar og ferdigheiter

Kjenneteikn på sosial kompetanse:

- elevane samarbeider for å styrke eige og andre sitt læringsarbeid
- elevane engasjerer seg i arbeidsoppgåvene
- elevane utviklar evne til å samarbeide med den/dei som leiar arbeidet i gruppa (lærer, medelevar eller andre)
- eleven utviklar evne til å følgje dei reglar og rammer som er sette opp for arbeidsprosessen
- elevane viser teikn på trivsel og engasjement knytt til arbeidsoppgåvene
- elevane utviklar sjølvtrillit gjennom arbeidsoppgåvene
- elevane viser at dei set pris på medelevarne

Kjenneteikn på metodekompetanse:

- elevane set saman og brukar kunnskapane sine i nye samanhengar (oversikt, logikk og kreativitet)
- det er ein aktiv dialog mellom elevane og mellom lærarar og elevar
- elevane evnar å arbeide sjølvstendig både åleine og i grupper
- elevane evnar å be om hjelp/rettleiing frå lærar

Organisering av aktivitetar, elevar og lærarar

Kvalitetsindikator: *Organiseringa av aktivitetar, lærarar og elevar i denne perioden støttar opp under intensjonane som ligg i Bifrost-pedagogikk.*

Kjenneteikn:

- skuleleiinga er klår i forhold til mål og kvalitetskrav i Bifrost-perioden
- skuleleiinga er støttande i dei tilsette og elevane sitt arbeid i Bifrost-perioden
- lærarar, elevar, rom og fag er organiserte slik at dei støttar opp om dei planlagde læringsaktivitetane
- det er balanse mellom lærarane si styring og elevane sine sjølvstendige val i arbeidsprosessane

- det er naudsynt struktur i opplegget for dagane, samtidig som det er rom for intuitiv omlegging og kreative innspel når det kan fremje læringsarbeidet.
- lærarane kommuniserer godt med kvarandre i leiing og rettleiing av elevane
- rom og materiell er eigna for arbeid basert på Bifrost-pedagogikk
- det ligg til rette for at elevane kan arbeide både sjølvstendig og i grupper
- det ligg til rette for at elevane kan be om hjelp i læingsarbeidet

Personalet si profesjonsutvikling

Kvalitetsindikator: *Dei tilsette styrkar si profesjonsutvikling gjennom arbeid med Bifrost-pedagogikk.*

Kjenneteikn:

- personalet er godt kjende med målsettinga og arbeidsmåtene i Bifrost-pedagogikk
- personalet utviklar si evne til å observere og støtte elevane i læringsarbeidet
- personalet nyttar både sin formelle og reelle kompetanse i Bifrost-perioden
- det er eit rimeleg forhold mellom personalet sin arbeidsinnsats og elevane og personalet sitt læringsutbytte i Bifrost-perioden
- lærarane kommuniserer med kvarandre om planlegging og gjennomføring av Bifrost-perioden
- lærarane får utvida sin didaktiske kompetanse gjennom arbeidsformene som vert nytta i Bifrost-pedagogikk.

Samarbeidet skule - heim

Kvalitetsindikator: *Foreldra opplever at eleven si faglege og sosiale utvikling blir styrkt gjennom arbeidsmåtar som blir nytta i Bifrost-pedagogikk.*

Kjenneteikn:

- skuleleiinga og lærarane har gitt relevant informasjon om Bifrost-pedagogikk til foreldra
- foreldra og elevane samarbeider om læringsarbeidet til elevane i Bifrost-perioden
- foreldra opplever at elevens heilskapelege kompetanse blir utvikla gjennom Bifrost-perioden (jfr. kvalitetsindikator 1)

7.2 Val av metode for datainnsamling og gjennomføring av vurderingsarbeidet

Metodeval

Skulen ønska at den eksterne vurderingsgruppa skulle nytte både elevar, lærarar og foreldre som informantar i arbeidet sitt. Ein blei ved oppstarten av vurderingsarbeidet samde om at ulike typar intervju, samtalar, observasjonar og dokumentgjennomgang kan vere med å gi auka forståing for skulen sine sterke og svake sider i arbeid med Bifrost-pedagogikk.

Med utgangspunkt i vurderingsfokus og dei eksterne deltakarane sin kompetanse, blei desse metodane for datainnhenting valde:

- *Observasjonar* både på småskulesteget og mellomsteget. Først ein observasjonsdag tidleg i skulen sin Bifrost-periode, deretter ein gong i siste del av perioden.
- *Observasjonar* der det var lagt vekt på å følgje nokre elevar med behov for særskilt tilrettelagt opplæring.
- *Intervju* med eit utval lærarar i første og siste del av Bifrost-perioden. Lærarane var trekte ut i forhold til fire kriterium. Dei skulle representere småskulesteg, mellomsteg, spesialpedagogikk og ulike aldersgrupper i kollegiet.
- *Intervju* med eit utval foreldre i første og siste del av Bifrost-perioden. Foreldra representerte dei ulike klassestega ved skulen.
- *Samtalar og gruppediskusjonar* på ope foreldremøte i etterkant av Bifrost-perioden.
- Studium av følgjande dokument:
 - Skulen sin plan for Bifrost-perioden hausten 2000. Tema: "Vatn ikkje berre regn"
 - Skulen sin plan for Bifrost-perioden våren 2001. Tema: "Jakob Sande"
 - Informasjonsbrosjyre til foreldra om Bifrost-pedagogikk
 - Skulen si heimeside på Internett. Her presenterer skulen både sine overordna mål og hovudidear bak Bifrost-pedagogikken.
 - Skulen sin utviklingsplan for 2000/2001

Som grunnlag for intervju, var det utarbeidd intervjuguide. På same måte var det før observasjonane utarbeidd ulike notatskjema som grunnlag for arbeidet. I etterkant av intervju og observasjonar blei det skriva ut fylldige notat av medlemmane i den eksterne vurderingsgruppa.

Gjennomføring

Knut Roald har fungert som koordinator for den eksterne gruppa sitt arbeid. I forhold til planlegging av vurderingsarbeidet og gjennomføring av intervju og observasjonar, har det vore jamleg kontakt mellom rektor ved Dingemoen skule og prosjektleiar Knut Roald.

Dei eksterne deltakarane har fordelt arbeidet seg imellom i forhold til intervju, observasjonar og dokumentgjennomgang. På grunnlag av innhenta data har heile den eksterne gruppa samarbeidd om hovudtrekk og konklusjonar i vurderingane slik det går fram av kapittel 3.

Tidsplanen for gjennomføringa har vore slik:

- 25.10.00 - Rektor og tillitsvald var med på innleiande møte for dei 6 skulane som var med i Sogn og Fjordane sin del av prosjektet "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Statens utdanningskontor var ansvarleg for møtet
- 13.12.00 -14.12.00 - Fellessamling for prosjektgruppene ved dei 6 prosjektskulane
- 26.01.01 - Felles møte mellom skulen si prosjektgruppe og dei eksterne deltakarane i vurderingsarbeidet. Informasjon om Bifrost-pedagogikk og gjennomgang av prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt utviklingsarbeid.
- 12.03.01 - Observasjon på småskulesteget og mellomsteget.
- 12.03.01 - Intervju med ei utvald gruppe lærarar.
- 12.03.01 - Intervju med ei utvald gruppe foreldre.
- 26.02.01 og 14.03.01 - Observasjon i forhold til elevar med særskilt tilrettelagt opplæring.
- 26.03.01 - Oppfølgande observasjon på småskulesteget og mellomsteget.
- 04.04.01 - Oppfølgande intervju med lærarar.
- 04.04.01 - Oppfølgande intervju med foreldre.
- 23.04.01 - Presentasjon og drøfting av vurderingsarbeidet for dei tilsette ved Dingemoen skule.
- 02.05.01 - Presentasjon og drøfting av vurderingsarbeidet for ope foreldremøte ved Dingemoen skule.

I det andre intervjuet med foreldregruppa 12.03.01, møtte ikkje alle foreldra som var valde ut. Dette blei langt på veg kompensert gjennom godt oppmøte og mange tilbakemeldingar på foreldremøtet 02.05.01.

Den 23.04.01 var det møte mellom den ekstene gruppa og dei tilsette ved Dingemoen skule. På foreldremøtet 02.05.01 møtte Knut Roald og Odd Jan Lien for den eksterne gruppa.

7.3 Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen

Vurderingsarbeidet ved skulen har vore ein prosess som har vore samansett av fleire element. Møtet mellom skulen si prosjektgruppe og den eksterne vurderingsgruppa 26.01.01 gav grunnlaget for val av kvalitetsindikatorar i vurderingsarbeidet og ulike former for datainnhenting under skulen sin Bifrost-periode.

Denne rapporten er eit sluttdokument der alle grunnlagsinformasjonane er sette saman og stilte opp som sterke sider og utfordringar for skulen sitt arbeid med Bifrost-pedagogikk.

I tillegg til sluttdokumentet er det utarbeidd konkluderande vurderingar som er sette opp som oversikter på overhead-transparentar:

- Oppsummering som blei overlevert skulen i møte med dei tilsette 23.04.01
- Oppsummering som blei overlevert skulen i samband med ope foreldremøte 02.05.01

Undervegs har det etter observasjonar og intervju vore gitt tilbakemeldingar til dei i personalet som har vore informantar. Slike uformelle samtalar er også ein viktig del av vurderingsarbeidet. Det gir rom for refleksjonar og dialog som kan gi nyttige innspel til det løpande utviklingsarbeidet ved skulen. Tilbakemeldinga til og diskusjonane med dei tilsette 23.04.01 og foreldra 02.05.01 ser vi på som den viktigaste delen av vurderingsarbeidet. Dette danna grunnlag for vidare diskusjon internt på skulen og klårgjering av viktige mål i skulen sin utviklingsplan for 2001/2002.

Vurderingane blir sett opp i forhold til den inndelinga av fokusområdet som er skissert i kapittel 1.1:

- Elevane sitt læringsarbeid
- Organiseringa av aktivitetar, elevar og lærarar
- Personalet si profesjonsutvikling
- Samarbeidet skule - heim

Vurderingane under er oppsummeringar og hovudliner som dei eksterne deltakarane har fanga opp. Det er grunn til å minne om at dette er vurderingar frå "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Dette inneber at skulen sjølv har valt å invitere eksterne personar til å gi vurderingar innan eit sjølvbestemt fokusområde. Dei eksterne syna vil kunne vere nyttige innspel til skulen sitt utviklingsarbeid, men det er skulen sjølv som må prioritere kva utfordringar ein vil arbeide vidare med.

Elevane sitt læringsarbeid i Bifrost-perioden

Sterke sider ved skulen:

- Elevane nyttar ulike typar kunnskapskjelder.
- Elevane nyttar kunnskapar dei har i nye samanhengar. På den måten er dei sjølve aktive i utviding av sin eigen kunnskap.
- Elevane får stimulert si evne til undersøkjande arbeid.
- Elevane si evne til samarbeid blir stimulert, både i forhold til medelevar på ulike alderssteg og vaksne i og utanfor skulen.
- Elevar med særskilt tilrettelagt opplæring blir generelt godt ivaretekne under Bifrost-perioden.
- Elevane verkar opne og tillitsfulle både overfor skulen sitt personale og overfor eksterne personar skulen samarbeider med.

Utfordringar for skulen:

- Både elevane og lærarane kan kome lenger i forhold til dei dialogformer som står sentralt i Bifrost-pedagogikken (elev-elev og lærar-elev).
- Elevane bør få meir trening i den sjølvstendige arbeidsgangen som ligg i Bifrost-pedagogikken.
- Skiljet mellom lærarstyrte og elevstyrte aktivitetar kan bli klårare, like eins skiljet mellom temaarbeid og prosjektarbeid.
- Bifrost legg stor vekt på kvalitet i materialval og materialbruk. Dette syntest å vere lågare prioritert ved Dingemoen skule
- Elevar med særskilt tilrettelagt opplæring vil kunne få enno meir ut av ein Bifrost-periode dersom ein er merksam på viktige sider ved "den støttande dialogen":
 - klårare markering av start og avslutting
 - meir trening på "turtaking"
 - anerkjennande stadfesting på ønska åtferd
 - proaktiv informasjon til eleven om kva som skal skje
 - avgrensa bruk av spørsmål
- Nokre lærarar og foreldre er utrygge på om formell trening i norsk, matematikk og engelsk er skadelidande under ein Bifrost-periode, særleg i forhold til elevar som treng særskilt tilrettelagt opplæring. Det er behov for å klårgjere korleis basisfaga vert ivaretekne under ein Bifrost-periode.

Organiseringa av aktivitetar, elevar og lærarar i Bifrost-perioden

Sterke sider ved skulen:

- Organiseringa på tvers av alder fungerer i store trekk godt og verkar stimulerande både for yngre og eldre elevar
- Leiinga ved skulen viser høgt engasjement og omsorg for personalet og elevane i organiseringa av Bifrost-perioden. Dei tilsette opplever at leiinga er god til å gi tilbakemeldingar. Det er også ein styrke for skulen at leiinga har god evne til organisering og gjennomføring av opplegg på tvers av fag og klassar.

Utfordringar for skulen:

- For nokre elevar synest det uklårt kva val og arbeidsoppgåver dei skal forhalde seg til
- Fellessamling kvar morgon kan styrke Bifrost-perioden
- Det er ei utfordring å forenkle tilrettelegginga av undervisningsmateriellet for ein Bifrost-periode. Lærarane peikar særleg på to forhold:
- førebuing til ein Bifrost-periode tar uforholdsmessig lang tid og kan gå ut over jamleg elevoppfølging.
- fagstoff på Internett er ikkje tilpassa born og skulen si målform.
- Leiinga ved skulen kan tidvis legge opp til for mykje informasjon og aktivitet
- Det er ulike meiningar mellom både foreldra og lærarane om korvidt temaet for ein Bifrost-periode bør vere hemmeleg før oppstart.
- Ein bør diskutere om Bifrost-pedagogikk er eit eigna omgrep.

Personalet si profesjonsutvikling i høve Bifrost-pedagogikk

Sterke sider ved skulen:

- Den eksterne vurderingsgruppa opplever at personalet har ein positiv grunntone som det er viktig å halde fast ved. Fagleg og sosialt samspel mellom kollegaer synest å fungere godt.
- Dei tilsette opplever det som stimulerande å samarbeide med andre og fleire i personalet under ein Bifrost-periode.
- Dei tilsette opplever det som stimulerande å samarbeide aktivt med personar frå lokalmiljøet i Bifrost-perioden.

Utfordringar for skulen:

- Det er behov for meir felles diskusjon og forankring av idear og arbeidsformer som skal ligge til grunn for Bifrost-periodar. Nokre tilsette opplever at dei har for lite kjennskap til idegrunnlaget, og dei ønskjer grundigare diskusjon for ikkje å oppleve seg som bondefanga til å ta del i ukjente arbeidsformer.

- Det er viktig for dei tilsette at ein har langsiktige perspektiv på endringar av arbeidsmåtane ved Dingemoen skule. Det må leggast vekt på å tydeleggjere ein raud tråd i dei omleggingane skulen gjer, slik at personalet ikkje opplever å vere med på ein fragmentert endringsiver utan klare mål.

Samarbeidet skule-heim i Bifrost-perioden

Sterke sider ved skulen

- Foreldra opplever at elevane får stimulert kreative evner, sosiale evner og evne til sjølv å søke kunnskap.
- Foreldra opplever at elevane uttrykker glede over å gå på skulen i Bifrost-perioden. Mange elevar fortel også meir heime om skulegangen i slike periodar.
- Ein Bifrost-periode stimulerer samarbeidet mellom søsken som høyrer til på ulike klassesteg.
- Nokre foreldre opplever at borna i sterkare grad trekkjer dei med i skulearbeidet under ein Bifrost-periode.
- Gode presentasjonar av produkt/resultat når foreldra blir inviterte til skulen i slutten av Bifrost-perioden.

Utfordringar for skulen

- Det er nyttig for foreldra å bli kjent med elevane sitt arbeid gjennom presentasjonar av produkt/resultat i slutten av ein Bifrost-periode, men dei ville truleg ha enno større utbytte av å få presentert viktige sider ved arbeidsprosessane som vert brukte.
- Den skriftlege informasjonen før ein Bifrost-periode er grei, men skriftleg informasjon er kanskje ikkje den beste kommunikasjonsforma i ein slik samanheng. Fleire foreldre uttrykker ønske om klassevise informasjonsmøte framfor ein Bifrost-periode.
- Foreldra opplever det som positivt at ressurspersonar i lokalmiljøet vert trekte aktivt inn i Bifrost-periodar, men foreldra kunne sjølve tenke seg å vere sterkare involverte i arbeidet - både på førehand og undervegs.
- Foreldre til elevar med behov for særskilt tilrettelagt opplæring peikar på at deira born i avgrensa grad formidlar informasjon frå skulen til heimen om innhald og arbeidsmåtar i Bifrost-perioden. Dette gjer denne foreldregruppa meir utrygg i ein Bifrost-periode enn elles.
- Ein del foreldre uttrykker at det er vanskeleg å orientere seg om kva som er elevane sitt heimearbeid i ein Bifrost-periode. Nokre opplever at borna deira gjer mindre heimearbeid enn dei vanlegvis plar gjere, andre opplever at borna arbeider langt meir heime i ein Bifrost-periode.

7.4 Vegem vidare - oppfølging

Etter presentasjon av den ekstene gruppa si vurdering 23.04.01, utarbeidde Dingemoen skule sin utviklingsplan for skuleåret 2001/2002. Utforminga av utviklingsplanen tok også omsyn til impulsar frå ei studiereise heile kollegiet gjennomførte til Danmark våren 2001.

Utviklingsplanen til Dingemoen skule for 2001/2002 viser sider ved Bifrost-pedagogikk som skulen prioriterer å kome lenger med i første omgang. Dingemoen har som ein del av dette arbeidet valt å søke nettverkskontakt med Aurland barne- og ungdomsskule.

Lenger fram i tid kan Dingemoen skule dra fordel av å gå tilbake til dei kriterium som ligg til grunn for vurderingane i denne rapporten. Kriteriuma og kjenneteikna vil kunne vere nyttige for nye interne eller eksterne vurderingsrundar.

Kap. 8 GLOPPEN UNGDOMSSKULE

8.1 Val av fokusområde, kvalitetsindikatorar og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Gloppen ungdomsskule arbeider med prosjektet ”Den andre dagen” med undertittel: ”Eit arbeid for å skape eit inkluderande læringsmiljø”. Prosjektet starta opp i 2000 og skal etter planen vare til 2004. Rektor, lærarar og den eksterne gruppa blei på eit todagars arbeidsseminar samde om å rette søkjelyset mot Karnilstunet. Følgjande fokusområde blei formulert:

Karnilstunet som truverdig arena for læring/meistring i lys av målsettinga om å vere ein inkluderande skule.

Fokusområdet blei deretter delt opp i tre underområde med utgangspunkt i desse problemstillingane:

1. Er det segregering å bruke Karnilstunet berre til ei spesiell elevgruppe?
2. Har omtalekulturen av Karnilstunet blitt slik at det vil vere vanskeleg å gjere tunet til ein truverdig læringsarena?
3. Er lærarar, elevar og føresette innstilte på å utnytte det høvet for læring som tunet kan gi?

Då skulen ønskjer å bruke Karnilstunet som opplæringsarena for alle elevane ved skulen, blei det viktig for vurderingsgruppa å finne ut korleis Karnilstunet blei omtala etter at ei spesiell gruppe hadde brukt tunet i eit knapt skuleår.

Spørsmålet om tunet allereie hadde fått ein negativ status, var viktig å få avdekt. Gruppa ønska difor å sjå nærare på underområde 2 - ”omtalekulturen” ut frå desse spørsmålsstillingane:

- Kva er omtalekulturen av tunet?
- Kva partar er avgjerande i høve omtalekulturen?
- Kva for elevar er plasserte her?
- Kvifor er nettopp desse elevane plasserte her?

Val av kvalitetsindikatorar

Vi kom fram til at følgande indikatorar bør vere til stades dersom Karnilstunet skal vere ein truverdig arena for læring/meistring i lys av målsetjinga om å vere ein inkluderande skule:

- At elevane trivst og meistrar status som "Karnilstunelev".
- At røynslene til elevane frå Karnilstunet blir brukte som utgangspunkt for undervisninga.
- At omtalekulturen av tunet er positiv.
- At elevar og lærarar vil bruke tunet som utgangspunkt for undervisning.

Val av eksterne deltakarar

Skulen v/ rektor i samarbeid med Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane valde følgjande medlemmer til den eksterne vurderingsgruppa:

Oline Grodås	Sosialarbeidar/foreldrerepresentant
Kirsten Flaten	PPT- kontoret i Stryn
Aage Føleide	Prosjektleder, Gloppen kommune
Arne Mathias Sirevaag	Statens utdanningskontor/Høgskulen i Sogn og Fjordane

8.2 Val av metode for datainnsamling

Metodeval

Den eksterne gruppa i samarbeid med rektor kom til at følgande partar var involverte i Karnilstunet:.

- Elevane på Gloppen ungdomsskule.
- Føresette til elevane på skulen.
- Lærarar på skulen.
- Leiinga på skulen.

Vi valde ei hermeneutisk tilnærming ved å bruke den "kvalifiserande samtalen" som metode i datainnsamlinga. Til å kunne styre emna laga vi ei hugseliste for å sikre at alle aktuelle emne blei diskuterte i løpet av samtalan.

Vi valde lærarar, elevar og føresette frå gruppa under:

Elevar med tilknytning til Karnilstunet.

Elevar utan tilknytning til Karnilstunet.

Føresette til elevar på Karnilstunet.

Føresette til elevar som ikkje er på Karnilstunet.

Lærarar med elevar på Karnilstunet.

Lærarar utan elevar på Karnilstunet.

Det vart gjennomført 24 samtalar i løpet av mai 2001.

Datatolkinga skjedde kontinuerleg ved at gruppa hadde møte mellom dei fleste av samtalanene. Alle medlemmane i gruppa refererte skriftleg og munnleg i tolkingsmøta.

Samtalanene vart gjennomførte på skulen, på Karnilstunet, i heimane og på arbeidsplassen til føresette.

8.3 Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringane

Sterke sider ved skulen.

- At skulen etter ein hektisk sommar i år 2000 fikk bruksretten til Karnilstunet, ser den eksterne gruppa som eit særdeles gode. Det er etter vår vurdering mange måtar tunet kan brukast på i opplærings-samanheng. Vi vil utan vidare gå ut frå at dei fleste ungdomsskular i landet vil ønske ein tilsvarande sjanse.
- Elevane fortalde i heimen at dei likte å arbeide i små grupper, at dei fekk arbeidstrening og at dei fekk samarbeids-/sosial trening. Dei refererte også til lokalhistorie om hus, mattradisjonar og skogsarbeid.
- Elevane fortalde engasjert om historia til Karnilstunet. Dette var også eit viktig element i det prosjektarbeidet elevane hadde på tunet.
- Elevane opplevde å utføre oppgåver som dei etter kvart meistra. Nokre av elevane, som også hadde dette tilvalsfaget i fjor, likte seg klart betre i år når dei fekk vere på Karnilstunet.
- Elevane som ikkje var på tunet, peika på at det var litt rolegare på skulen i dei timane "Karniselevane" var på tunet. Det at det var rolegare på skulen, er klart eit gode.
- Lærarane og "den gode nabo" på tunet var svært imøtekommande i forhold til elevane, og elevane på tunet likte seg godt.
- Samtalanene med føresette viser at det er god kontakt mellom skulen og elevheimane.
- Føresette seier at dei opplever barna sine som engasjerte og i betre humør etter at dei kom på tunet.
- Føresette opplever vidare at barna deira likar seg og gler seg til å gå på Karnilstunet. Dei peikar på at elevar som ikkje likar seg særleg godt i skulesituasjonen, kan lære mykje av å få jobbe på tunet. Det blei også referert til at elevar begynte å snakke om skuledagen ved middagsbordet først etter at dei hadde vore på Karnilstunet. Det hadde ikkje skjedd på mange år.

Utfordringar for skulen.

- Vurderingsgruppa finn etter å ha studert skulen sine måldokument for ”Den andre dagen”, at det ikkje er fullt samsvar mellom dei verdiar som skulen gir uttrykk for i ”Den andre dagen”, og situasjonen dette skuleåret. I kap. 2 i måldokumentet står det m.a. at ”Einskapsskulen skal femne om alle grupper. Skulen er ein felles arbeids- og møteplass”. Likevel var det skuleåret 2000/01 berre elevar med praktisk prosjektarbeid som var på tunet. Dette var dei elevane som ikkje hadde tilvalsfaget tysk.
- Det syner seg at lærarkollegiet er delt i synet på Karnilstunet som ein truverdig opplæringsarena. Vi fekk eit bestemt inntrykk av at lærarar for og lærarar mot tunet var sterkt engasjerte, og nokre uttala seg med stor og bestemt kraft. Dette er ein situasjon vi meiner det er vanskeleg for skulen å leve med.
- Det er berre lærarar med arbeid på tunet som har vore der. Ingen av dei andre lærarane har besøkt tunet sjølv om dei har hatt ”eigne” elevar der. Dermed mistar dei høvet til å kunne bruke elevane sine erfaringar som eit læringsgrunnlag i klasserommet.
- Sjølv om dei elevane som var på tunet likte seg godt, var det likevel nokre av jentene som tok eit atterhald. Desse meinte at dei fekk for tradisjonelle oppgåver på kjøkkenet og med stell av hus. Gutane fekk køyre traktor og bruke landbruksmaskiner.
- Elevane som ikkje var på tunet, hadde også eit avslappa forhold til tunet, men få ville begynne der no.

Konklusjon og framlegg til tiltak

- Lærargruppa er splitta i synet på tunet. Dei lærarane som er imot å bruke det, er veldig imot. Leiinga ved skulen har ei stor utfordring i å arbeide for å få lærarane til å ha same haldning til og syn på Karnilstunet.
- Leiinga ved skulen bør og vurderer praksisen med å ”tvinge” elevane inn i tilvalsfaget tysk, eit fag alle får undervisning i ein periode på inntil seks veker. Grunngevinga er at ”dei må vite kva dei vel vekk”. Skulen vil fortelje elevane at utan tysk blir det vanskeleg å kome inn på vidaregåande skule, allmennfagleg studieretning. Først etter seks veker får elevane sjølve velje tilvalsfag. Etter vurderingsgruppa si oppfatning er dette i strid med opplæringslova med tilhøyrande forskrifter.
- Leiinga ved skulen bør vidare setje fokus på lærarane si haldning til opplæring/læring/undervisning. ”Tvangsvalet” av tilvalsfaget tysk saman med uttalt lærarhaldning mot Karnilstunet som ein truverdig opplæringsarena, trekkjer i retning av at det er den allmennfaglege studieretninga i vidaregåande opplæring som gjeld. Det er ei kjensgjerning at elevane frå ungdomsskulen i landsgjennomsnitt like ofte vel yrkesfagleg som allmennfagleg studieretning.
- Skulen bør gjennomføre etterutdanning der læreplanverket etter 1997, opplæringslova med forskrifter og rettleiingar og den nye lærar- og elevrolla er viktige tema. Rettleiinga til elevane - ”Brua” - bør og gjennomgåast i lærarkollegiet.

Kap. 9 KAUPANGER SKULE

9.1 Val av fokusområde og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Kaupanger skule har over mange år arbeidd med å nytte fleire former for skulevurdering som grunnlag for kvalitetssikring og utviklingsarbeid. Dei siste ti åra har skulen prioritert desse områda:

- Personal og kompetanseutvikling
- Ressursbruk/organisering
- Samarbeid heim/skule
- Rutinar/fysisk miljø
- Elevansvar/elevinvolvering
- Forholdet til samarbeidspartnerar

Skulen har sett på prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" som eit høve til å halde fram med systematisk skulevurdering og har i denne samanheng valt fokusområdet:

Samanhengen mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga

Skulen ønskte å gjennomføre vurderingsarbeidet i forhold til kvart av dei tre hovudstega 1.-4., 5.-7. og 8.-10. klasse. Samstundes var ein oppteken av å få eksterne innspel i forhold til skulekultur og fysisk miljø både innanfor skulebygningen og i forhold til skulen sitt uteområde.

Val av eksterne deltakarar

Prosjektgruppa ved skulen ønskte at dei eksterne deltakarane i vurderingsarbeidet skulle ha relevant, men ulik bakgrunn. Ein ville ha med nokre personar med god kjennskap til spesialundervisning både praktisk og teoretisk. Samtidig ønskte ein eksterne personar med røynsle frå arbeid med kvalitetsvurdering på andre fagfelt enn skule.

Den eksterne vurderingsgruppa har hatt følgende medlemmer:

Kirsten Eikeland	PPT i Sogndal
Gudrun Jonsdottir	Høgskulen i Sogn og Fjordane
Aud Marie Stundal	Høgskulen i Sogn og Fjordane
Bjørn Berg	Norsk Hydro

Kirsten Eikeland arbeider som spesialpedagog innan pedagogisk-psykologisk teneste. Gudrun Jonsdottir og Aud Marie Stundal er høgskulelektorar i pedagogikk. Aud Marie Stundal har også tilknytning til Kaupanger skule som foreldrerepresentant. Bjørn Berg har bakgrunn frå personalarbeid og kvalitetsutvikling i industriverksemder, og han har tidlegare arbeidd som lærar og rektor.

Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet

Dei eksterne deltakarane og skulen si prosjektgruppe utarbeidde i januar 2001 kvalitetsindikatorar og kjenneteikn som skulle vere utgangspunkt for vurderingsarbeidet:

Rammene for vurderingsarbeidet blei sett opp slik:

Fokusområde:

Samanhengen mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga

Kvalitetsindikator:

Elevar med enkeltvedtakstimar får eit heilskapleg undervisningstilbod tilpassa sine evner.

Kjenneteikn:

- Gode rutinar i arbeid med lekseplan/arbeidsplan
- Klar ansvarsdeling mellom lærarane
- Samsvar mellom individuell plan og klasseplan
- Fleksibel bruk av tildelte enkeltvedtakstimar
- Fleksibel bruk av lærartid (årstimetalstenking)
- Eleven er bevisst sin eigen situasjon
- Dialog mellom skulen og foreldra om utvikling og arbeidsoppgåver
- Trivsel og inkludering i undervisningstimane
- Trivsel og inkludering i friminutta
- Evaluering av eleven sin progresjon og klår prioritering av nye tiltak som skal setjast inn
- Tilrettelegging av skulen sitt fysiske miljø inne og ute
- Tilrettelegging av skulen sitt læringsmateriell

9.2 Val av metode for datainnsamling og gjennomføring av vurderingsarbeidet

Metodeval

Skulen ønskte at den eksterne vurderingsgruppa skulle nytte både elevar, lærarar og foreldre som informantar i arbeidet sitt. Ein blei ved oppstarten av vurderingsarbeidet samde om at ulike typar observasjonar, intervju og dokumentgjennomgang kan vere med å gi auka forståing for skulen sine sterke og svake sider i arbeidet med å skape samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga.

Med utgangspunkt i vurderingsfokus og dei eksterne deltakarane sin kompetanse, blei desse metodane for datainnhenting valde:

- Praksisbilete. Samtalebaserte gruppeintervju med ulike lærarteam ut frå skriftlege "Praksisbilete" som kvar av lærarane utarbeider. Slike "Praksisbilete" er 1/4 til 1/2 side beskriving av opplevde situasjonar, her i forhold til enkeltvedtakselevar. Målet med desse er at dei eksterne fagpersonane skal bli kjende med praksisfeltet, og å sikre at vurderingsarbeidet tar utgangspunkt i elevane og lærarane sin skulekvardag.
- Intervju med lærarar og elevar
- Intervju med foreldre til barn som treng særskilt tilrettelagt opplæring
- Observasjonar i klassane både på småskulesteget, mellomsteget og ungdomssteget
- Observasjonar i forhold til fysisk miljø og skulekultur i skulebygningen og på uteområdet
- Studium av følgande dokument :
 - Skulen sin utviklingsplan for 2000/2001
 - Individuelle opplæringsplanar (IOP) for elevar med vedtak om særskilt tilrettelagt undervisning
 - Periodeplanar og arbeidsplanar for klassane

Som grunnlag for intervju blei det utarbeidd intervjuguide. På same måte utarbeidd ein før observasjonane systematiske notatskjema som grunnlag for arbeidet. I etterkant av intervju og observasjonar skriv ein ut fylldige notat av medlemmene i den eksterne vurderingsgruppa.

Metoden med bruk av 'praksisbilete' er ein open kvalitativ undersøkingsmåte som ikkje utan vidare høver direkte saman med førehandsdefinering av kvalitetsindikatorar og kjenneteikn¹¹.

Ettersom indikatorane som var valde har ei rimeleg allmenn form, fungerte likevel bruken av 'praksisbilete' som ytterlegare avklaring av vurderingsfokus.

¹¹ Jfr. *Pedagogiske erobringer – om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen* (Louise Birkeland 1998)

Gjennomføring

Den eksterne gruppa og skulen si prosjektgruppe har i vurderingsperioden hatt fleire møte for å avklare arbeidsformer og framdriftsplanar. Desse møta har dels fungert som planleggingsmøte, dels som tilbakemeldingar undervegs i forhold til vurderingsarbeidet.

Arbeidet mellom dei eksterne deltakarane har i hovudsak vore fordelt slik:

- Småskulesteget: Aud Marie Stundal
- Mellomsteget: Kirsten Eikeland
- Ungdomssteget: Gudrun Jonsdottir
- Fysisk miljø
og skulekultur: Bjørn Berg

Dei fire eksterne fagpersonane har samarbeidd om metodeval og framgangsmåte i vurderingsarbeidet.

Tidsplanen for gjennomføringa har vore slik:

- 25.10.00 - Rektor og tillitsvald deltok på innleiande møte for dei 6 skulane som var med i Sogn og Fjordane sin del av prosjektet "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Statens utdanningskontor var ansvarleg for møtet.
- 13.12.00 - 14.12.00 - Fellessamling for prosjektgruppene ved dei 6 prosjektskulane.
- 07.02.01 - 08.02.01 - Felles samling for prosjektgruppene og dei eksterne gruppene ved Kaupanger skule, Gloppen ungdomsskule, Høyanger vidaregåande skule og Årdal vidaregåande skule.
- Mars 2001 - Gjennomføring av samtalar med lærartema på alle klassesteg med utgangspunkt i "Praksisbilette".
- Mars 2001 - Samtalar og gjennomgang av området skulekultur/fysisk miljø, saman med elevrådsleiar og rektor.
- Mars/april 2001 - Gjennomføring av observasjonar i klassane ved skulen.
- April 2001 - Samtalar med nokre elevar og foreldre om tilpassa opplæring.
- April/mai 2001 - Oppsummerande samtalar med lærartema på dei ulike klassestega.
- August 2001 - Oppsummerande tilbakemelding på ein planleggingsdag i kollegiet i forhold til temaet "skulekultur/fysisk miljø".

9.3 Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen

Møtet mellom skulen si prosjektgruppe og den eksterne vurderingsgruppa 07.-08.02.01 gav grunnlaget for val av kvalitetsindikatorar og ulike former for datainnhenting i vurderingsarbeidet.

Utgangspunktet er som skissert i kapittel 1.3:

FOKUSOMRÅDE: *Samanhengen mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga*

KVALITETSINDIKATOR: *Enkeltelevar med enkeltvedtakstimar får eit heilskapleg undervisningstilbod tilpassa sine evner.*

Rapporten er eit sluttdokument som summerer opp hovudpunkta i arbeidet til den eksterne vurderingsgruppa. Undervegs har det, etter observasjonar og intervju, vore gitt tilbakemeldingar til dei i personalet som har vore informantar. Slike uformelle samtalar er også ein viktig del av vurderingsarbeidet. Det gir rom for refleksjonar og dialog som kan gi nyttige innspel til det løpande utviklingsarbeidet ved skulen. Tilbakemeldingane til det enkelte klasseteamet i april/mai 2001 ser vi på som den viktigaste delen av vurderingsarbeidet, saman med tilbakemeldinga om skulekultur/arbeidsmiljø i august. Dette danna grunnlag for vidare diskusjon internt på skulen og klårgjering av viktige mål i skulen sitt utviklingsarbeid i 2001/2002.

Vurderingane er oppsummeringar og hovudliner dei eksterne deltakarane har fanga opp. Det er grunn til å minne om at dette er vurderingar frå "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Dette inneber at skulen sjølv har valt å invitere eksterne personar til å gi vurderingar innan eit sjølvbestemt fokusområde. Dei eksterne syna vil kunne vere nyttige innspel til skulen sitt utviklingsarbeid, men det er skulen sjølv som må prioritere kva utfordringar ein vil arbeide vidare med.

Vurderingane er i det følgjande sett opp i forhold til kvart av dei tre hovudstega ved skulen 1.-4., 5.-7. og 8. -10. klasse. Avslutningsvis blir området skulekultur/fysisk miljø oppsummert.

Sjølv om enkelte utfordringar er knytt til eit hovudsteg, vil mange av vurderingane og råda kunne ha allmenn verdi for fleire steg og heile skulen.

Småskulesteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga

- Lærarane er svært opptekne av foreldresamarbeid, og dei arbeider målmedvite med å tilpasse kontakten alt etter elevane og foreldra sine behov. Representanten for den eksterne gruppa og lærarteamet på småskulesteget hadde i vurderingsperioden interessante refleksjonar knytt til dette temaet.
- Det er ein styrke at spesialpedagog også har ordinær undervisning i klassane.

- Bruk av lærar- og assistentressursane kan med fordel drøftast meir. Sjølv om enkelte av lærarteama meiner dei har ein god disponeringsmåte av vaksenressursane, er det truleg eit utviklingspotensial i forhold til å dele klassane i mindre grupper med meir varierte undervisningsformer.
- Assistent var ikkje med på lærarane sine planmøte. Dette bør drøftast, det kan ha positiv effekt å gi assistenten noko plantid.
- Det er viktig å fokusere på kven som har ansvar for at elevar som er ute av ordinær undervisning, heile tida får informasjonen som vert gitt i samla klasse.
- Det er ei utfordring å sikre at elevane som er ute av klassen, ikkje i for stor grad går glipp av "fellesopplevingar". Størst er sjølvstøtt utfordringa i høve til ikkje-planlagde opplevingar.
- Fysioterapiopplegget synest å fungere godt. Om mogleg vil det vere bra med noko meir drøfting/samkøyring mellom klasseundervisninga og fysioterapiopplegget.
- Det ligg eit stort utviklingspotensial i utforminga av individuelle læreplanar (IOP). Både mål og tiltak bør utformast meir konkret (sjå også vurdering i høve mellomsteget).
- Viktige tema for personalmøte/planleggingsdagar:
 - KUF sitt hefte: "Veiledning - Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser".
 - Fagskriftet Spesialpedagogikk: "Artikler fra forskingsprogrammet: Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-99)". Spesialutgave

Mellomsteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga

Hovudinntrykk:

- Elevar med få enkeltvedtakstimar (1-4 t. pr. veke) synest å få eit heilskapleg undervisningstilbod der det er samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga. Desse elevane treng stort sett berre litt ekstra tid eller hjelp for å kunne følgje klassen sin plan.
- For elevar med store tilretteleggingsbehov er det ei vesentleg utfordring å etablere eit heilskapleg undervisningstilbod. Dette arbeidet synest å ha høg prioritet på skulen, men er svært avhengig av lærarane sine evne til planlegging og samarbeid.
- Observasjonane viser at det er mange måtar å tilrettelegge undervisninga på for å gi eit heilskapleg undervisningstilbod. Vi har erfart at ein bør vere varsam med å lage for rigide kjenneteikn på korleis slik undervisning skal vere. Lærarane ved Kaupanger skule har i stor grad funne fram til undervisningsmetodar som dei sjølve fungerer godt innanfor. Ikkje alle metodar er like verdsette i den nye læreplanen, men trivselen og utviklinga til elevane må vere dei viktigaste kjenneteikna på om ein lukkast.
- I dei klassane som er observerte, ser alle elevar med spesialundervisning ut til å vere trygge og trivast ilag med lærarar og medelevar. I timane fekk desse elevane stort sett jobbe med oppgåver som dei meistra, og i friminutta hadde alle nokon å vere saman med. Det var tydeleg lagt arbeid i at elevane på ein positiv måte skulle få fram sine sterke sider i friminutta.

Utfordringar det kan arbeidast vidare med:

- Individuelle læreplanar (IOP) og rapportar: I tilbakemeldingane til lærarane har vi drøfta korleis ein meir konkret kan få med erfaringar frå arbeidet med elevane i rapportar som blir skrivne. IOP kan også bli meir konkrete når det gjeld målsettingar og val/prioriteringar
- Undervisningsmetodar/lærarstil: Det må vere viktig å få fram det positive i mangfaldet av måtar å vere lærar på. Teama og heile kollegiet kan drøfte kva den enkelte lærar er sterk i forhold til, og korleis skulen kan nytte dette på ein utviklande måte. Det vil også vere viktig å drøfte kva som eventuelt trengst, for at lærarar skal utvikle ny stil og ta i bruk andre metodar (kurs, hospitering, rollespel, osv).
- Det er også viktig å tenke over kva slags lærarrolle/undervisningsstil som passar best til den enkelte eleven sin læringsstil. Mange elevar som får spesialundervisning, lærer best gjennom konkretisering, visualisering og praktiske aktivitetar.
- Det er også viktig å drøfte vidare kva ein kan legge betre til rette for generelt i klassen, og kva som bør leggjast til einetimar/gruppetimar.
- Eleven si sjølvinnsett og kunnskap om eigen situasjon: Det vil vere viktig at lærarane kan kvalifisere seg vidare, for å hjelpe elevane og foreldra i høve sjølvinnsett og kunnskap om eigen situasjon. Eleven bør utvikle eit bevisst forhold til korleis ein skal jobbe med aktuelle vanskar (trening, kompensering, prioritering, når er nok innsats nok osv.).
- Viktige tema for personalmøte/planleggingsdagar:
 - KUF sitt hefte: "Veiledning - Spesialundervisning i grunnskole og vidaregåande opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser."
 - Fagskriftet Spesialpedagogikk: "Artikler fra forskingsprogrammet: Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-99)". Spesialutgave

Ungdomssteget - samanheng mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga

Vurderingsarbeidet på ungdomssteget blei i sterk grad knytt til bestemte elevar i kvar klasse. Dei mest konkrete tilbakemeldingane er difor gitt direkte mellom den eksterne vurderaren og lærarane. Her må tilbakemeldinga avgrensast til meir generelle formuleringar som knyter seg til vidare utvikling av samanhengen mellom spesialundervisninga og klasseundervisninga.

- Det finst gode døme på at skulen nyttar eit breitt sett med tiltak overfor elevar med behov for særskilt tilrettelagt undervisning:
 - utplasseringa i praktisk arbeid
 - samarbeid med barnevernet
 - samarbeid med vidaregåande skule
 - tilpassing til klassen sin arbeidsplan
 - utvikling av eleven sin valkompetanse
 - samarbeid med vaktmeister
 - ein nyttar kjennskapen til eleven sitt miljø utanfor skulen
- Ein bør drøfte korleis IOP kan gjerast til ein betre arbeidsreiskap (sjå også kommentarar på mellomsteget og småskulesteget).
- Det finst elevar som får særskilt tilrettelagde opplegg utan at det er utarbeidd IOP

- Lærargruppa bør drøfte eigna måtar for å dokumenter kva dei gjer i forhold til elevar med særskilde behov.
- Det er viktig å vere merksam på korleis ein skal få elevar med særskilt tilrettelagt undervisning til å arbeide sjølvstendig inne i klassen.
- Det finst døme på at skulen bør be PPT gjere ny vurdering av elev.
- Utvikling av klassemiljø synest å vere eit viktig satsingsområde i kompetanseutviklinga til lærarane.
- Viktige tema for personalmøte/planleggingsdagar:
 - KUF sitt hefte: "Veiledning - Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser."
 - Fagskriftet Spesialpedagogikk: "Artikler fra forskingsprogrammet: Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-99)". Spesialutgave

Skulekultur/fysisk miljø

Sterke sider ved skulen:

- Uteområdet opent og mangfaldig
- Godt sikra leike- og aktivitetsområde
- Skulen fungerer som kulturhus både på dag- og kveldstid
- Open og inkluderande tone på lærarrommet
- Presis start av timane og helsing blir vektlagt
- Både lærarar og skuleleiing aktivt til stades ute i friminutta
- Elevkantine
- Ikkje registret røyking mellom elevane eller lærarane
- God gjennomføring av internkontroll for 2000
- Medarbeidarsamtalar
- Utviklingsplanen til skulen
- Elevrådsarbeidet

Utfordringar for skulen:

- Parkering av bilar
- Parkering av syklar
- Merking av dører og tilvisingar for besøkande
- Kontorplass for lærarane
- Ikkje fast vaktmeisterteneste
- Oppfølginga av internkontrollen 2000
- Ventilasjon og lydisolasjon
- Sløydrom
- Behov for forenkling av årsplanar/halvårsplanar ?
- Organiseringa av prosjektarbeid
- SAMTAK

For temaet skulekultur/fysisk miljø har skulen fått overlevert eit utfyllande hefte knytt til den planleggingsdagen som blei nytta til desse spørsmåla i august 2001.

9.4 Vegene vidare - oppfølging

Som det går fram av kapittel 3 blei det gitt tilbakemelding til dei ulike lærarteama undervegs i vurderingsarbeidet. Slik blei konklusjonar i vurderingsarbeidet trekt inn i lærarane si vidare planlegging og gjennomføring av undervisninga alt i vårsemesteret 2001. Vurderingane var også nyttig grunnlagsmateriale for planlegginga av skuleåret 2001/2002.

På ein planleggingsdag i august 2001 sette ein fokus på temaet skulekultur/fysisk miljø. Ut frå presentasjonar frå ein av dei eksterne representantane, utarbeidde lærarkollegiet konkrete handlingsplanar for styrking av desse sidene ved skulen.

Skulen sin utviklingsplan for 2001/2002 har "Organisering og tilrettelegging av tilpassa opplæring" som eit sentralt satsingsområde. Konklusjonar i vurderingsarbeidet til den eksterne gruppa har vore eit viktig grunnlag for denne delen av skulen sin utviklingsplan.

Kap. 10 SAGATUN SKULE

10.1 Val av fokusområde og eksterne deltakarar

Val av fokusområde

Sagatun skule ønskte **tilpassa opplæring** som fokusområde for vurderingsarbeidet. Ein ville at hovudvekta skulle leggjast på vurdering av arbeidet med elevar som får hjelp gjennom enkeltvedtakstimar, styrkingstimar eller andre former for særskilt tilrettelagt opplæring. Samtidig ønskte ein å sjå på samhengane mellom spesialundervisning og det daglege arbeidet i klassane.

I samarbeid mellom skulen si styringsgruppe og den eksterne vurderingsgruppa valde ein å dele fokusområdet i tre:

- System - Prosedyrar, sakshandsaming og vedtak i samband med spesialundervisning
- Opplæringa for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp - Planlegging og gjennomføring av opplæringa for elevar som får hjelp gjennom enkeltvedtakstimar, styrkingstimar eller andre former for særskilt tilrettelagt hjelp.
- Kompetanseutvikling i kollegiet - Korleis halde høg kvalitet i tilpassa opplæring gjennom systematisk kompetanseutvikling i kollegiet.

Skulen vil i denne omgang gjennomføre vurderingsarbeidet i 5. og 10. klasse. Ut frå dei erfaringar ein då gjer, vil det seinare vere aktuelt å arbeide med vurdering og utviklingsarbeid i forhold til tilpassa opplæring på alle klassesteg.

Val av eksterne deltakarar

Styringsgruppa frå skulen/kommunen ønskte at dei eksterne deltakarane i vurderingsprosjektet skulle ha relevant, men ulik bakgrunn. Ein ville ha med personar som arbeider med det spesialpedagogiske feltet både på skulenivå og innan PPT. Samtidig ønskte ein eksterne personar som har røynsle frå arbeid med kvalitetsvurdering på andre fagfelt enn skule. I tillegg ville ein gjerne at foreldreperspektivet skulle vere representert.

Den eksterne gruppa har hatt følgjande medlemmer:

Arve Ese	Psykolog og leiar ved PPT i Fjaler
Jorunn Fjermestad	Logoped ved Trudvang skule
Tove Hovland	Kvalitetsrådgjevar ved Fylkeslegen sitt kontor, også leiar i samarbeidsutvalet ved Sagatun skule
Knut Roald	Høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, også prosjektleiar ved Statens Utdanningskontor i S. og Fj.

Arve Ese har brei røynsle med rettleiing og sakkunnig arbeid i forhold til spesialundervisning. Jorunn Fjermestad har særleg arbeid med tilrettelegging av spesialundervisning knytt til skulenivået. Tove Hovland arbeider med kvalitetsutvikling og systemrevisjon i helsesektoren. Knut Roald har arbeid med skulevurdering både i forhold til skule- og kommunenivå, han har også bakgrunn frå arbeid med kvalitetsutvikling i industriverksemder.

Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn for vurderingsarbeidet

Prosjektgruppa frå skulen/kommunen og dei eksterne deltakarane hadde i februar 2001 to møte der ein arbeidde med utvikling av mål, kvalitetsindikatorar og kjenneteikn som skulle vere utgangspunkt for vurderingsarbeidet.

Rammene for vurderingsarbeidet blei sett opp slik:

Målsetting for vurderingsprosjektet:

Etablere eit grunnlag for vidare utvikling av arbeidet med tilpassa opplæring. Ein vil spesielt rette søkelyset mot organisering og arbeidsmåtar i forhold til elevar som får særskilt tilrettelagt undervisning.

Kvalitetsindikatorar og kjenneteikn

I forhold til dei tre delane av vurderingsområdet vil ein ta utgangspunkt i slike kvalitetsindikatorar og kjenneteikn:

System

Kvalitetsindikator: Systemet for kartlegging og oppfølging av elevar som treng særskilt hjelp fungerer godt både for elevar, foreldre og tilsette.

Kjenneteikn:

- system og omgrep er kjende og likt forstått for tilsette i skulen, kommuneadministrasjonen og det eksterne hjelpeapparatet
- handsaming av enkeltvedtak om spesialundervisning fungerer godt i forhold til skulen og kommunen si totale faglege og økonomiske planlegging
- omfanget av enkeltvedtak er over fleire år i rimeleg samsvar med situasjonen elles i landet
- foreldra får god orientering om særskilt tilrettelagt opplæring

Opplæringa for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp

Kvalitetsindikator: Elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp, blir stimulerte til aktiv utvikling av sine evner og føresetnader både i sjølvstendig arbeid og i samarbeid med medelevar.

Kjenneteikn:

- opplæringa er tilpassa eleven sitt behov
- det er god samanheng mellom individuelle opplæringsplanar og klassen sine planar
- elevane er bevisst sin eigen situasjon, ulikskap vert akseptert og utnytta
- bruken av enkeltvedtakstimar er fleksibel
- bruken av lærarane sitt årstimal er fleksibel
- det er aktivt samarbeid med foreldra, og foreldra deltar i eleven sitt skularbeid
- elevane viser engasjement og har utbytte av undervisninga
- elevane trivst og opplever inkludering i klasserom og friminutt
- det er klår ansvarsfordeling mellom lærarane
- vurderingsformene ved skulen understøttar læringsarbeidet
- organiseringa av elevar, tid og materiell legg til rette for tilpassa opplæring
- det finst klare planar for arbeidet overfor elevar med behov for særskilt tilrettelagt opplæring

Kompetanseutvikling i kollegiet

Kvalitetsindikator: Kompetanseutvikling i kollegiet gir godt grunnlag for arbeidet med særskilt tilrettelagt opplæring.

Kjenneteikn:

- dei tilsette kjenner grunnlaget for særskilt tilrettelagt opplæring i lov, forskrifter og læreplan.
- dei tilsette har i fellesskap avklara grunnleggjande tankar bak særskilt tilrettelagt opplæring som skulen gir.
- dei tilsette sin ulike kompetanse vert utnytta i planlegging og gjennomføring av tilpassa opplæring.
- dei tilsette tar initiativ til , og har høve til å utvikle kompetansen sin i forhold til særskilt tilrettelagt opplæring.
- personalet gjennomfører jamleg vurdering av korleis særskilt tilrettelagt opplæring fungerer.

10.2 Val av metode for datainnsamling og gjennomføring

Metodeval

Skulen hadde som tidlegare nemnt, valt å gjennomføre vurderingsarbeidet i 5. klasse (19 elevar) og 10. klasse (32 elevar). Ulike typar intervju, samtalar, observasjonar og dokumentgjennomgang kan opne for auka forståing av skulen sine sterke og svake sider innan vurderingsområdet. Skulen har i tillegg vore oppteken av å vinne erfaring med bruk av spørjeskjema til elevane og foreldra.

Med utgangspunkt i målsettinga for vurderingsarbeidet og dei eksterne deltakarane sin kompetanse, blei desse metodane for datainnhenting valde:

- Samtalebaserte intervju med rektor, spesialpedagog og klassestyrarar. Desse intervjuja hadde ein open og eksplorerande karakter tidleg i vurderingsarbeidet.
- Observasjonar i dei tre aktuelle klassane. Her var hovudvekta lagt på å studere i kva grad elevar med enkeltvedtakstimar får eit heilskapleg undervisningstilbod tilpassa deira evner og føresetnader. Hovudvekta var lagt på samanhengjen mellom oppsette mål/planar og den konkrete undervisninga elevane får.
- Skriftleg informasjon basert på gjennomføring av kollegautveksling mellom Sagatun skule og ein annan 1-10 skule som har arbeidd med utvikling av tilpassa opplæring. Lærarane i 5. og 10 klasse skreiv refleksjonsnotat etter kollegautvekslinga.
- Systemrevisjon. Basert på statlege lover/forskrifter og kommunen sine vedtekne dokument/ rutinar, studerte ein samsvaret mellom intensjonar og røyndom. Den eksterne gruppa gjekk gjennom aktuelle dokument, deretter blei det gjennomført intervju med representantar for alle nivå som arbeider med spesialpedagogiske problemstillingar: skoleassistent, klassestyrar, spesialpedagog, rektor, pedagogisk konsulent og oppvekst- og omsorgssjef.
- Spørjeskjema til alle elevar og foreldre i 5. og 10 klasse.
- Studium av følgjande dokument for Balestrand kommune/Sagatun skule:
 - Sak 0107/00 (5.12.2000) i Utval for oppvekst og omsorg: "Delegering av mynde til å gjere enkeltvedtak som gjeld spesialundervisning".
 - Handbok for Sagatun skule: "Rettleiing i arbeid for elevar med særlege behov".
 - Eit sett kommunale saker om enkeltvedtak innan spesialundervisning. Sakene var anonymiserte. Den eksterne vurderinga retta seg mot saksgang, sakshandsaming og vedtak.
 - Individuelle opplæringsplanar (IOP) for elevar som har timar etter enkeltvedtak om spesialundervisning.
 - Vekeplanar som vert nytta i 5 og 10. klasse
 - Aktuelle informasjonsskriv frå Sagatun skule til heimane
 - Skriv datert 06.08.01 frå barneverntenesta til skular og barnehagar om "Førebyggjande skule/barnehage-team"

Som grunnlag for systemrevisjonen var det utarbeidd ein intervjuguide. På same måte var det før observasjon i klassane, utarbeidd eit systematisk notat som grunnlag for arbeidet. Det var også på førehand sett opp ein disposisjon for dei skriftlege refleksjonane knytt til kollegautvekslinga.

Gjennomføring

Knut Roald har fungert som koordinator for den eksterne gruppa sitt arbeid. I forhold til datainnsamling i kommunen og på skulen, har rektor Karstein Fardal, pedagogisk konsulent Kari Rønnestad og Knut Roald hatt jamlege møte for å planlegge intervju, observasjon, kollegautveksling m.m.

Dei eksterne deltakarane har fordelt arbeidet seg imellom i forhold til intervju, observasjonar og dokumentgjennomgang. På grunnlag av innhenta data har heile den eksterne gruppa samarbeidd om hovudtrekk og konklusjonar i vurderingane slik det går fram av kapittel 3.

Tidsplanen for gjennomføringa har vore slik:

- 25.10.00 - Rektor og pedagogisk konsulent var med på innleiande møte for dei 6 skulane som var tekne ut til å vere med i Sogn og Fjordane sin del av prosjektet "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Statens utdanningskontor var ansvarleg for møtet.
- 13.12.00 - 14.12.00 - Fellessamling for prosjektgruppene ved dei 6 prosjektskulane.
- 28.02.01 og 20.03.01 - Felles møte mellom skulen si prosjektgruppe og dei eksterne deltakarane i vurderingsarbeidet. Utarbeiding av mål og kriterium for fokusområdet som skulle vurderast.
- 25.04.01 - Innleiande intervju med rektor, klassestyrarar, spesialpedagog og elevassistent
- 19.09.01 - Observasjon i 5. klasse
- 28.09.01 - Observasjon i 10. klasse
- 21.10.01 og 26.10.01 - Gjennomføring av systemrevisjon
- 03.12 .01 - 12.12.01 - Gjennomføring av undersøking med spørjeskjema til elevar og foreldre.
- 03.01.02 - Den eksterne vurderingsgruppa har avsluttande møte om hovudkonklusjonar i vurderingsarbeidet.
- 16.01.02 - Presentasjon av vurderingsarbeidet for lærarane på 5. og 10. klassesteg, skuleleiing og kommuneleiing.
- 28.01.02 - Presentasjon av vurderingsarbeidet for alle tilsette ved Sagatun skule.

10.3 Oppsummering av sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen

Vurderingsarbeidet ved skulen har vore ein prosess som har vore samansett av fleire element. Dei innleiande intervjuane i mai 2001 var nyttig grunnlag for den meir spesifikke datainnhentinga hausten 2001 gjennom observasjonar, intervju i samband med systemrevisjon, skriftelege notat frå kollegautveksling og svar på spørjeskjema til elevar og foreldre.

Denne rapporten er eit sluttdokument der alle grunnlagsinformasjonane er sette saman og stilte opp som sterke sider ved skulen og utfordringar for skulen.

I tillegg til sluttdokumentet er følgjande notat utarbeidd av dei eksterne deltakarane:

- Notat frå observasjonar 19.09.01
- Notat frå observasjonar 28.09.01
- Rapport frå internt tilsyn med spesialundervisning (systemrevisjon) datert 01.12.01
- Notat frå gjennomgangen av nokre anonymiserte saker der det er gjort enkeltvedtak om spesialundervisning
- Samandrag av svara i spørjeundersøking til elevar og foreldre datert 25.12.01

Desse notata er overlevert skulen som interne dokument. Undervegs har det i etterkant av observasjonar og intervju, vore gitt tilbakemeldingar til dei i personalet som har vore informantar. Slike uformelle samtalar er også ein viktig del av vurderingsarbeidet. Det gir rom for refleksjonar og dialog som kan gi nyttige innspel til det løpande utviklingsarbeidet ved skulen.

Vurderingane under er oppsummeringar og hovudliner dei eksterne deltakarane har fanga opp. Det er grunn til å minne om at dette er vurderingar frå "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid". Dette inneber at skulen og kommunen sjølv har valt å invitere eksterne personar til å gi vurderingar innan eit sjølvbestemt fokusområde. Dei eksterne syna vil kunne vere nyttige innspel til skulen og kommunen sitt vidare utviklingsarbeid, men det er skulen/kommunen sjølv som må prioritere kva utfordringar ein vil arbeide vidare med.

Vurderingane vert sett opp i forhold til den inndelinga av fokusområdet som er skisserte i kapittel 1.1:

- System
- Opplæringa for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp
- Kompetanseutvikling i kollegiet

Vurderingane omhandlar både skulenivå og kommunenivå. For ein del av utfordringane vil desse to nivå måtte samarbeide tett i vidare utviklingsarbeid på det aktuelle området.

System

Sterke sider ved skulen/kommunen:

Balestrand kommune og Sagatun skule har dei siste åra arbeidd aktivt for å utvikle kvaliteten i formelle og pedagogiske sider ved det spesialpedagogiske tilbodet. Viktige element i dette arbeidet er:

- Delegert mynde til administrasjonen til å gjere enkeltvedtak om spesialundervisning
- Utarbeiding av årshjul og samarbeidsprosedyrar mellom kommuneleining, skule, barnehage, helsestasjon, sosialkontor og kulturkontor
- Handbok til bruk i arbeidet for elevar med særlege behov
- Ein gjer enkeltvedtak om spesialundervisning i god tid før nytt skuleår

- Ein søker å gjere enkeltvedtak for meir enn eit år om gangen i forhold til elevar med stort hjelpebehov
- Ein siktar mot å redusere talet på elevar som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, slik at ein konsentrerer ressursane til denne typen hjelpetiltak om dei elevane som i sterkast grad har behov for særskilt tilrettelagt opplæring.
- Skulen har etablert spesialpedagogisk team. Teamet har stor kompetanse innanfor spesialundervisningsfeltet, noko som har blitt konkret stadfesta i intervju og observasjonar. Det spesialpedagogiske teamet fyller pr. i dag ei særskilt viktig oppgåve andsynes fleire partar og nivå på skulen.
- Etablering av førebyggjande skule/barnehage-team

Utfordringar for skulen/kommunen:

- Ulik forståing og bruk av omgrepa tilpassa opplæring, spesialpedagogiske tiltak, pedagogiske differensieringstiltak og styrkingstiltak. Det er behov for å kome fram til eintydig bruk av omgrep både i forhold til handboka, dagleg samarbeid på skulen og samarbeidet mellom skule og kommunenivå.
- Handboka kan betrast på fleire område:
 - handboka er svært omfangsrik, noko som synest å vere ein av grunnane til at personalet ikkje nyttar ho særleg aktivt
 - årshjul og prosedyrar i handboka er ikkje i samsvar med praksis i kommunen/på skulen
 - behov for oppdatering av tilvisingar til lovverk og forskrifter
 - klårgjering av kva status handboka har i forhold til dei tilsette, politikarar og foreldre
 - klårgjering av kven som er ansvarleg for handboka med omsyn til oppfølging og revisjon
 - ein bør vurdere om ein meir avgrensa del av handboka skal leggjast til rette for bruk i personalet, medan andre delar av handboka er sikta inn mot leiarnivået
- Det spesialpedagogiske teamet som pr. i dag fyller ei særskilt viktig oppgåve andsynes fleire partar og nivå på skulen, kan utnyttast enno betre. Kompetansen frå teamet vert ikkje utnytta maksimalt i alle klassar og i alle spesialpedagogiske opplegg. Systemet for samarbeid mellom lærarar på det einskilde klassesteget og spes.ped.teamet må difor klargjerast betre. Samstundes kan teamet saman med rektor følgje opp dei einskilde elevane sine spesialpedagogiske opplegg og bidra til erfaringsoverføring mellom ulike lærarteam. Spes.ped.teamet bør ha avsett tilstrekkeleg timeressurs.
- Det er ei vesentleg ulempe for kommunen og skulen at ein ikkje har fast organisert PP-teneste. Kommunen leiger inn kvalifisert hjelp til det sakkunnige arbeidet, men dette er ikkje ei fast organisert PP-teneste slik Opplæringslova legg opp til.
- Det synest å vere uklare prosedyrar for korleis ein set inn individretta eller systemretta tiltak før det vert søkt om spesialundervisning. Det vert i nokre tilfelle søkt om timar til spesialundervisning utan at eleven på førehand er meldt til PPT. PPT-sakkunnig vurderer såleis eleven etter søknaden er sendt. Denne rekkefølgja svekkar det pedagogiske samarbeidet mellom foreldre, skule og PPT. Det kan også resultere i unødige mange søknader om spesialundervisning. I fall foreldre/skule/PPT hadde samarbeidd før søknaden blei sendt, ville det truleg vere lettare å vurdere anna type tilpassa opplæring enn spesialundervisning.

- Når kommunen gjer vedtak om spesialundervisning som ikkje er i tråd med den sakkunnige vurderinga, blir ikkje alle vedtak grunngeevne på ein tilfredsstillande måte. Ein finn døme på vedtak som ikkje tar opp den konkrete situasjonen til eleven, og det går ikkje klårt fram kva avviket frå sakkunnig vurdering omfattar og kva den aktuelle opplæringa går ut på.
- Ansvarsfordeling/mynde i forhold til spesialundervisning kan med fordel gjerast klårare på skulen. Samspelet rektor, inspektør, rådgjevar, spesialpedagogisk team, spesialpedagog, klassestyrar, faglærer og assistent kviler på uformelle spelereglar som kan vere vanskeleg å praktisere eintydig.
- 1/2-årsrapportane for elevar som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, kan vere ein viktig planleggingsreiskap for både leiinga, lærarane og foreldra. Det føreset at ein utviklar meir aktive samarbeidsprosessar rundt utskrivning og gjennomgang av 1/2-årsrapportane. Det ligg også eit potensiale i nærare kopling mellom 1/2-årsrapportane og dei individuelle opplæringsplanane (IOP).
- Alle timerressursar til elevane er frå skulestart lagt ut i faste timeplanar. Ein har ikkje noko til pott/reserve som kan nyttast når nye/endra vanskar dukkar opp.

Opplæringa for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp

Sterke sider ved skulen:

- Ordninga med skuleassistent er funksjonell. Arbeidsoppgåvene blir greitt avklara med spesialpedagog som er ansvarleg for pedagogisk opplegg.
- Skulen nyttar diagnostiske prøver for systematisk kartlegging av hjelpebehov mellom elevane.
- Lærarane opplever at dei får gode råd i samarbeid med det spesialpedagogiske teamet.
- Skulen satsar på intensive kurs i lese- og skriveopplæring for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp
- Gode ordningar med meldingsbok og leseskjema som spesialpedagog og foreldre nyttar i informasjonen mellom kvarandre.
- Elevar med særskilt tilrettelagt opplæring synest å trivast god på skulen, både i timane og i friminutta.
- I 5. klasse arbeider ein aktivt for å skape samanheng mellom heile klassen sitt opplegg og elevar som treng særskilt tilrettelagt opplæring
- På 10. klassesteget prøver skulen ut fleire arbeidsformer som synest å styrke grunnlaget for tilpassa opplæring:
 - fleksible arbeidsøkter
 - arbeidsplanar for elevane
 - storfag
 - storklasse
 - systematisk bruk av tolærarsystem
 - arbeidslivspraksis
 - utprøving av karakterfritak for einskilde elevar

Utfordringar for skulen:

- Skulen nyttar i liten grad perioden mai-juni til konkret planlegging av neste års opplæringstilbod for elevar som treng særskilt tilrettelagt hjelp (revisjon og ytterleg konkretisering av IOP). Enkeltvedtakstimane blir klårlagt i februar-mars, men dette ser meir ut til å vere ei ressursavklaring enn starten på ei aktiv pedagogisk planlegging.
- Dei individuelle opplæringsplanane (IOP) er lite presise. Samtidig er planane forholdsvis voluminøse. Skulen kan dra fordelar av å utvikle IOP som klårare arbeidsreiskap for utforming av opplæringstilbodet. Samanhengen mellom måla i IOP og tiltaka gjennom den daglege undervisninga kan i dag synest noko vag.
- Planleggingssamtalar med foreldre og elevar kjem langt ut i haustsemesteret.
- Planar om særskilde lese-/skrivekurs kjem seint i gang i haustsemesteret.
- Skulen kan dra fordelar av ei enno sterkare vektlegging av "omvendt integrering" der elevar med normale/gode føresetnader følgjer dei elevane som har enkeltvedtakstimar.
- Skulen kan dra fordelar av lærarar er støttelærar i kvarandre sine klassar, slik det alt er gjort t.d. på 10. klassesteget.

Kompetanseutvikling i kollegiet

Sterke sider ved skulen:

- Skulen har satsa aktivt på personalkurs som omhandlar spesialpedagogiske emne
- Kollegiet ved skulen er motivert for vidare kompetanseutvikling vedkomande elevar som treng særskild tilrettelagt opplæring. Ein søker både ny kunnskap og er oppteken av å endre praksis.
- Skulen har utvikla eit aktivt fagleg samarbeid med andre store 1-10 skular i regionen (Vik og Høyanger)

Utfordringar for skulen:

- Skulen kan dra fordelar av å utvikle ei meir systematisk erfaringsoverføring mellom personalet i høve vellukka spesialpedagogiske tiltak. På same måte vil det vere positivt om ein kjem lenger med å systematisere erfaringslæring i forhold til feil og vanskar som oppstår i arbeidet med særskilt tilrettelagt opplæring.
- Kompetanseheving i forhold til utforming og aktiv bruk av:
 - Individuelle opplæringsplanar (IOP)
 - 1/2-årsrapportar om spesialundervisning
- Teammøta på skulen har i hovudsak eit teknisk/praktisk innhald. Desse møta kan få auka verdi som kompetansebygging dersom pedagogiske og spesialpedagogiske tema får større plass.
- Det er behov for at ein jamleg drøftar korleis teieplikt skal forståast og praktiserast.
- Skulen manglar eit klårt program for korleis nyttilsette skal bli kjent med omgrep og system som skulen nyttar i forhold til særskilt tilrettelagt opplæring.
- Samarbeidet med dei andre to store 1-10 skulane i regionen omhandlar i liten grad problemstillingar knytt til særskilt tilrettelagt undervisning.
- Aktivt samarbeid og erfaringsoverføring med dei andre skulane i kommunen kan styrkast både på lærarnivå og leiarnivå.

10.4 Vegene vidare - oppfølging

Skulen/kommunen vil arbeide med gjennomgang av dette vurderingsdokumentet i møte med dei eksterne deltakarane 16.01.02 og 28.01.02. På grunnlag av dette vil Balestrand kommune og Sagatun skule etablere eit utviklingsprosjekt som tar sikte på å styrke viktige sider ved særskilt tilrettelagt opplæring. Viktige mål og delmål i utviklingsprosjektet vil bli bygd inn i skulen sin utviklingsplan.

For å styrke det vidare utviklingsarbeidet, har Balestrand kommune i samarbeid med dei tillitsvalde sett av lønsmidlar til lærarar som skal delta i prosjektet.

Den eksterne vurderingsgruppa har registrert ei aktiv haldning både på kommunenivå og skulenivå for å utvikle kvaliteten ved det spesialpedagogiske tilbodet. Det vil vere aktuelt med vidare samarbeid mellom skulen og nokre av dei eksterne personane når ein no går inn i ein utviklingsfase.

Kap. 11 DELTAKARANE SINE ERFARINGAR I PROSJEKTET

I dette kapitlet blir det gjort greie for erfaringane til dei som har vore med i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i Sogn og Fjordane. I framstillinga er deltakarane gruppert i tre:

- Skulane sine eigne representantar i prosjektet (leiarar, lærar, elevar og foreldre)
- Dei eksterne deltakarane (Jfr. kapittel 5-10)
- Personar med koordinatoransvar for vurderingsgruppene (3 personar hadde kvar ansvar for arbeidet ved 1-2 skular)

Alle aktørane blei ved oppstart orienterte om at vi ved slutten av prosjektperioden ville summere opp erfaringar frå denne utprøvinga. Dei blei oppfordra til å samle synspunkt om m.a. oppstarten av prosjektet, skuleringa vi gjennomførte, sjølve vurderingsarbeidet ved skulane og tilbakemeldinga til skulane etter at vurderinga var gjennomført.

Det blei ei utfordring at prosjektdeltakarane måtte forhalde seg til to typar rapportar. For det første skulle dei gjennomføre eit vurderingsprosjekt ved 1-2 skular og lage rapport om dette arbeidet. For det andre skulle dei bidra med innspel til sluttrapporten for Sogn og Fjordane si deltaking i det nasjonale prosjektet. På skulenivå skulle dei samle inn data, vurdere og konkludere, medan dei som prosjektdeltakarar skulle vere informantar som leverte erfaringane sine frå prosjektarbeidet som datagrunnlag til sluttrapporten. Vi fekk likevel god oppslutning om å samle inn erfaringane kvar einskild hadde gjort gjennom prosjektperioden.

11.1 Metodar for å samle inn deltakarane sine erfaringar i prosjektet

Som det går fram av kapittel 5, oppnemnde alle skulane interne prosjektgrupper på 4-6 personar. Desse var samansett av leiarar og lærarar med avdelings- eller teamansvar, to av skulane hadde også med elevar. Prosjektgruppene ved skulane hadde jamlege drøftingar med kollegaene sine, og organiseringa av vurderingsarbeidet blei også drøfta i samarbeidsutvala. I siste del av 2001 blei rektorane oppfordra til å drøfte erfaringane med prosjektet på sine skular med tanke på sluttkonferansen som skulle gjennomførast i januar 2002.

Sluttkonferansen blei lagt opp som ei høyring mellom rektorane ved prosjektskulane, koordinatorane, prosjektleiaren, dei to faglege kontaktpersonane ved Statens

utdanningskontor i Hordaland, utdanningsdirektøren og to fagkonsulentar ved Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane.¹² Kvar skule orienterte om:

- dei viktigaste utviklingstiltaka skulen ville starte opp som følgje av vurderingsprosjektet
- kva skulen hadde erfart som positivt og nyttig ved denne forma for skulevurdering
- kva som kan forberast ved denne vurderingsmåten

I etterkant av kvar skule sin presentasjon, blei det gjennomført ein gruppebasert samtale der alle deltakarane kunne stille utdjupande spørsmål. Det blei lagt vekt på at denne høyringa handla om å samle inn erfaringar, ikkje tolke og analysere det materialet som kom fram.

Dei eksterne deltakarane blei ved oppstarten oppfordra til å føre logg over ulike aktivitetar dei var med på i prosjektet. I desember 2001 blei det sendt ut spørjeskjema til dei eksterne deltakarane. Dei blei bedne om å melde tilbake positive og negative erfaringar knytt til 7 opne spørsmålskategori. Alle dei eksterne deltakarane responderte, nokre utfyllande, andre meir knapt. Informasjonsgrunnlaget frå 21 eksterne deltakarar vart samla sett fylldig.

Prosjektleiaren var koordinator for vurderingsarbeidet ved 3 av skulane. I tillegg nytta prosjektet to andre koordinatorar, ein frå Høgskulen i Sogn og Fjordane og ein frå Statens utdanningskontor i fylket. Dei tre koordinatorane hadde jamlege møte for erfaringsutveksling og planlegging av vidare framdrift i prosjektet. I etterkant av desse møta blei det ført notat med tanke på sluttrapporten. For denne gruppa byggjer erfaringmaterialet på svært få personar. Verdien i materialet ligg i at samtalaner kunne gå djupt i ulike problemstillingar.¹³

11.2 Oppstarten av prosjektet

Erfaringane blei systematiserte i forhold til ulike fasar i prosjektperioden. Innanfor kvar prosjektfase summerte vi opp erfaringane frå respondentane gruppevis.

Skulane sine erfaringar med oppstarten av prosjektet

a. Positive forhold

På den positive sida legg skulane særleg vekt på at representantar for skulane blei samla til informasjon og samråding før sjølv prosjektet blei starta opp. Det var viktig at skulane fikk påverke val av eksterne deltakarar. Dei eksterne fungerte då ikkje som 'utsende' frå høgre administrative nivå, men som inviterte samtalepartar ut frå skulen sitt behov for fleire synsvinklar og innspel i arbeidet med skulevurdering.

Skulane opplevde som viktig for vurderingsarbeidet at kvar skule hadde etablert ei prosjekt/styringsgruppe. Dette gav grunnlag for eit dynamisk samspel mellom dei eksterne deltakarane og dei som er knytt til skulen.

Skulane understreka også verdien av at dei sjølv arbeidde med å definere fokusområde for vurderingsarbeidet. Dette skapte engasjement og legitimitet internt ved skulen, noko som igjen styrka viljen og evna til å starte opp konstruktivt utviklingsarbeid i etterkant. Fleire

¹² Ein av skulane hadde inspektør som lokal prosjektkontakt.

¹³ Forskingsmetodisk sett kan validiteten karakteriserast som god, representativiteten liten.

peika også på kor viktig det var å sjå samanheng mellom satsingsområde i skulen sin utviklingsplan og fokusområde for kvalitetsvurdering.

b. Kan forberast

Det var innleiingsvis noko uklårt for skulane kva omfang og tidsperspektiv ein skulle arbeide i forhold til. Prosjektperioden for Sogn og Fjordane var på to år, men konkret vurderingsarbeid ved ein skule bør gjennomførast innanfor ein kortare tidsperiode. Nokre skular kom seint i gang, og difor blei andre skular sitt prosjekt unødige senka ut frå framdrifta i heile prosjektet.

Nokre ser i ettertid at dei burde ha lagt enno meir arbeid i informasjon og drøfting ved eigen skule då prosjektet starta opp. Spørsmål som ikkje var godt avklara i startfasen, måtte nokre av skulane arbeide mykje med utover i prosjektperioden.

Dei eksterne deltakarane sitt syn på prosjektstarten

Som det går fram av kapittel 4, blei dei eksterne deltakarane med i prosjektet frå og med 3. samling i innføringsfasen. Dette var val prosjektleiinga gjorde for å sikre at skulane først gjorde viktige avklaringar og førebuingar.

a. Positive forhold

Mange av dei eksterne deltakarane peika på verdien av at dei fekk ei innføring i skulevurderingsdebatten i Noreg og Europa. Det gav ei oversiktleg fagleg ramme for arbeidet ein skulle gjere i vårt prosjekt.

Nokre av skulane var aktive og arrangerte innleiande møte med sine eksterne deltakarar før dei blei kopla til sjølve prosjektprogrammet. Dei eksterne personane dette gjeld, opplevde tidleg initiativ og kontakt frå skulen som svært positivt.

Sjølv om det var ei utfordring å etablere ei ekstern gruppe med svært ulik yrkesbakgrunn, blei denne ulike samansettinga opplevd som spanande og nyttig. Det var bra at nokre i den gruppa hadde skulebakgrunn, det dekkja eit informasjonsbehovet om konkrete og faglege skuleforhold. Dei eksterne deltakarane som var tilsett ved ein annan skule, opplevde det som både nyttig og lærerikt å arbeide i grupper saman med personar frå heilt andre yrke.

Kriterieavklaringa blei mest meningsfull der dei eksterne deltakarane møtte prosjektgrupper på skulane samansett av både lærarar, elevar og foreldre. Dette gav breidde og dynamikk i planlegginga. Elvar og foreldre si deltaking dreia samtalane i ei språkleg retning som var meir allmenn enn lærarane sitt forholdsvis interne yrkesspråk.

b. Kan forberast

Innleiingsvis opplevde dei eksterne deltakarane at dei hadde svært lite bakgrunnsinformasjon i forhold til skulane sine representantar. Unntaket var dei som på førehand hadde blitt inviterte av 'sin' skule til samtale. Dei eksterne ville gjerne hatt både meir skriftleg og munnleg informasjon før samarbeidet med skulane starta opp.

Nokre av dei eksterne deltakarane opplevde at skulane i liten grad hadde avklara kor dei ville med sitt vurderingsprosjekt grunna manglande bestillarkompetanse. Det vanskeleggjorde dei første felles samtalane om mål og kriterium. Nokre eksterne representantar erfarte også at

berre eit fåtal av skulen sine tilsette var kjente med prosjektet, dette dukka opp som eit problem både i startfasen og undervegs i arbeidet.

Nokre av dei eksterne deltakarane var fagpersonar frå andre skular. Som sagt blei desse til nytte for dei andre eksterne representantane, men det var samtidig ein vanske at skulefolk har eit forholdsvis internt yrkesspråk.¹⁴ Det tok tid å finne ein felles plattform for omgrep og tankemåtar.

Den første samlinga for dei eksterne deltakarane kunne etter fleire sitt syn innehalde enno meir informasjon og drøfting om metodar for informasjonsinnhenting. Også skulane sine representantar virka usikker på metodeforståing i høve utval av informantar og ulike former for datainnsamling.

Det kom tidleg fram ei kjensle av at den eksterne gruppa skulle gjere mykje interessant arbeid på kort tid og med knappe resursar. Det gav behov for arbeidsdeling og avgrensingar som var svært krevjande. Nokre eksterne representantar såg i ettertid at fokusområdet ikkje blei spesifisert tilstrekkeleg. Andre syntest at den eksterne gruppa kunne hatt færre deltakarar som arbeidde over noko lenger tid.

Kriterieutviklinga var svært krevjande. Særleg kom dette klårt fram i dei tilfella der skulen ikkje hadde gjort eit omfattande forarbeid. Nokre av dei eksterne deltakarane stilte også spørsmålsteikn ved om kriterieutvikling alltid er ein fruktbar inngang til vurderingsarbeid. Dei peika til dømes på kvalitative metodar som startar opnare med innsamling av såkalla 'praksisbilete' og meinte ein burde vere merksame på at kriterieutvikling kan gi arbeidet ei snever og instrumentalistisk tilnærming.

Det var noko uklårt ved prosjektstart kva lønns- og arbeidsvilkår som skulle gjelde for dei eksterne deltakarane. Her bør ein i framtida klårgjere betre om dei eksterne er gitt fri av sin arbeidsgjevar eller om dei skal lønast direkte for vurderingsarbeidet.

Koordinatorane sine erfaringar frå første del av prosjektperioden

Utover dei erfaringane som er refererte ovanfor har koordinatorane notert seg desse erfaringane om prosjektstarten:

Skular som hadde tidlegare erfaring med intern skulevurdering, kom mest målretta i gang med bruk av eksterne deltakarar tidleg i prosjektet. Best syntest det å virke når skulen på forhand hadde arbeidd med intern skulevurdering i høve same fokusområdet.

Skulane hadde ulikt syn på kven dei ønska å rekruttere som eksterne samtalepartar. Nokre skular ville at dei eksterne skulle representere ulike yrke, andre la vekt på at forskjellige delar av lokalmiljøet deltok i vurderingsarbeidet, medan nokre skular primært ønska at dei eksterne skulle kjenne godt til sjølve fokusområdet. Desse ulike måtane å rekruttere på virka inn på både kriterieval og val av metodar i informasjonsinnhentinga.

Motiva for å delta i prosjektet syntest å vere todelte. Nokre skular var primært opptekne av å utvikle evna til systematisk kvalitetsvurdering for å styrke sitt potensial i utviklingsarbeid.

¹⁴ Det var også skulefolk som gav uttrykk for at omgrep og tankemønster frå personar i næringslivet kan virke lite relevante for problemstillingar i skuleverket.

Andre la mest vekt på å gjere skulen meir open og styrke skulen sin legitimitet i lokalsamfunnet.

Koordinatorane registrerte tidleg ulike typar forventningar til vurderingsarbeidet. Nokre skular hadde den oppfatninga at vurderingsarbeidet i seg sjølv ville gi dei svar på både svake sider i skulen si verksemd - og *årsakene* til at desse sidene er svake. Ei slik kausal tilnærming inneber tru på at vurderarane sine funn i seg sjølve skal gi ny utvikling på visse felt. Andre skular hadde i sterkare grad ei dialektisk tilnærming til kvalitetsvurderinga. Dei såg på dei eksterne deltakarane som medspelarar som kunne spegle skulen si verksemd overfor dei som jobbar der dagleg. Ei slik tilnærming inneber i sterkare grad at skulen sjølv er medviten om at det etter vurderingsarbeidet følgjer ein aktiv utviklingsfase der ein sjølv må finne nye vegar å gå. Desse to synsmåtene avspeglar seg også undervegs i ulik grad av samarbeid mellom den eksterne gruppa og skulen si interne prosjektgruppe.

I ettertid ser vi at spørsmål knytt til etikk og kommunikasjon burde ha vore lagt enno meir vekt på i kvalifiseringsprogrammet. Både innhentinga av data og tilbakemelding av evalueringsresultata er sårbare fasar i arbeidet. Optimal kontakt og tillit i møtet mellom dei eksterne og interne aktørane er grunnleggjande viktig. Dette gjekk for det meste fint, men det var krevjande å halde samarbeidet mellom skule og eksterne deltakarar i eit godt spor når samspelet ikkje var optimalt heile tida.

Tilknytning til skulevurderingsprosjektet SEQuALS viste seg tidleg å bli nytting for prosjektet i Sogn og Fjordane. Dei som deltok på dei internasjonale samlingane, kunne spele inn praktiske døme frå skular i andre land. Slike eksempel gav både praktisk og ideologisk inspirasjon for vår utprøving.

Fokusområda for vurderingsarbeidet var på alle skulane organisatoriske forhold eller arbeidsmåtar i tverrfaglege og spesialpedagogiske samanhengar. Søkelyset blei i liten grad retta mot arbeidet med einskilde fag. Dette kan skuldast dei ytre rammene KUF og Læringscenteret hadde sett opp, men det kan også tyde på at skulane i liten grad er opptekne av skulevurdering som gjeld innhald og arbeidsmåtar i enkelte fag.

11.3 Gjennomføring av sjølv vurderingsarbeidet

Skulane sine erfaringar i gjennomføringsfasen

a. Positive forhold

På skulane opplevde ein at dei eksterne deltakarane tilførte andre og nyttige perspektiv i vurderingsarbeidet. Personane utanfrå sat inne med andre erfaringar og utdanningsbakgrunnar som gav spennvidde til observasjonane og diskusjonane. Dei utfordringane som låg i ulike orienteringsmåtar og omgrep, var også ein styrke. Nokre eksterne aktørar hadde tidlegare røynsle med kvalitetsvurdering, men enno viktigare var det at dei hadde spesifikk kompetanse innanfor ulike faglege område. Representantane frå andre skular og andre skuleslag viste seg også å ha andre og nyttige synsvinklar i større grad enn ein i utgangspunktet hadde venta seg.

Dei eksterne sine besøk på skulane blei i overvegande grad opplevd som positive. Særleg nyttige var dei vurderingsgruppene som la opp til tilbakemelding undervegs i arbeidet. Det løyste ut gode refleksjonar å møtast direkte i etterkant av observasjonar eller intervjuer under.

Koordinatorane for vurderingsgruppene hadde ein sentral funksjon. Det var viktig at *ein* person hadde samordningsansvar. Koordinatorane fungerte dels som rettleiarar for heile vurderingsprosessen og dels som ansvarlege for utskrivning av vurderingsresultata. Ein slik rettleiingsfunksjon er ikkje omtala i Læringssenteret si målsetting for prosjektet, men skulane opplevde det som nyttig at ein i Sogn og Fjordane etablerte ein slik funksjon for kvar gruppe.

Vurderingprosjektet fekk positiv effekt for skulen si tilknytning til lokalmiljøet. Samtalane med dei eksterne deltakarane hadde ein generell verknad for kontakten med arbeidsliv og samfunnsliv utanfor skulen. Det blei etablert formelle og uformelle kontaktar utover sjølve vurderingsprosjektet og mange skular opplevde ei positiv interesse frå lokale media.

b. Kan forbehold

Det viste seg jamt over vanskeleg å knytte kommuneledet eller fylkeskommunen tett opp til det enkelte skuleprosjektet. Intensjonane var positive i innleiingsfasen, men det ser ut til å vere både manglande kapasitet og kompetanse til å arbeide med skulevurdering i fylkeskommune- og kommuneledd. Mange kommunar byggjer no også ned det skulefaglege leddet på kommunenivå.

Dei eksterne deltakarane sine besøk på skulane blei noko korte og hektiske. Fleire skular meldte tilbake at dei eksterne gjorde gode og nyttige observasjonar, men hovudinntrykket var likevel at det blei sett av lite tid til innhenting av informasjon. Skulane uttrykte seg gjennomgåande mest nøgde med skulebesøka der dei eksterne gruppene fordelte arbeidet over mange dagar i mindre grupper.

Innhenting av informasjon gjennom spørjeskjema fungerte gjennomgåande dårlegare enn innhenting gjennom observasjon, intervju og dokumentstudie. Det blei knytt til dels store forventningar til spørjeskjema som blei sendt ut til både foreldre, elevar og lokalmiljø. Men då materialet skulle analyserast, viste det seg vanskeleg å trekke ut så god informasjon som ein hadde håpa på.

Dei eksterne deltakarane sine erfaringar i gjennomføringsfasen

a. Positive forhold

Dei eksterne deltakarane opplevde i hovudsak ei langt opnare haldning på skulane enn dei hadde forventa. Dei var klar over at kvalitetsvurdering ikkje har nokon lang tradisjon i skuleverket og hadde difor trudd dei ville møte meir skepsis. Både lærarar, elevar og foreldre hadde gjennomgåande forventningar til at vurderingresultata skulle gi nyttige utfordringar.

Kontakten mellom eksterne og interne aktørar syntest avhengig av ein aktiv rektor. Mange av dei eksterne gruppene framheva kor viktig det var at leiinga på skulen engasjerte seg aktivt både i den praktiske koordineringa og motiveringsarbeidet på skulen.¹⁵ Det virka også positivt inn når leiinga på skulen var open for at dei sjølve blei vurderte.

¹⁵ Her framheva nokre av dei eksterne deltakarane same momentet på den negative sida når rektor var relativt passiv.

Fleire av dei eksterne personane uttrykte at dei såg på det som kompetanseutvikling for seg sjølve å delta i skulevurdering. Møtet og samarbeidet med fagfolk frå ulike område gav positiv tilbakeverknad på eige arbeid. Det innebar også auka kompetanse å bli betre kjent med skulen både på innhaldssida og systemsida.

b. Kan forbeholdast

Nokre av vurderingsprosjekta drog for langt ut i tid. Det syntest som om 1-3 månader var høveleg tidsspenn for eit slikt vurderingsoppdrag. No strekte nokre av jobbane seg over 6-12 månader, dels på grunn av tilpassing til dei andre prosjektskulane og dels på grunn av fulle møtebøker hos dei eksterne aktørane.

Ved nokre skular møtte dei ekstene deltakarane enkeltlærarar som var lite informerte om vurderingsarbeidet. Dette vanskeleggjorde arbeidet og syntest også å danne grunnlag for skepsis til verdien av ein slik prosess. Det var noko uklårt for dei eksterne deltakarane kor informasjonen hadde vore utilstrekkeleg, men dei la vekt på å formidle denne erfaringa med tanke på seinare skulevurdering.

Nokre av dei eksterne opplevde at det blei lagt opp til for lite umiddelbar tilbakemelding i vurderingsarbeidet. Desse kom frå yrkeskulturar der vurdering og rettleiing er vanleg og var difor vande med umiddelbar dialog og tilbakemelding både i forhold til prosess og saksforhold. Slik dette prosjektet var lagt opp, sikta ein seg hovudsakleg inn mot datainnhenting som så blei systematisert og presentert skriftleg i ettertid.

Der leiinga på skulen gjekk lite aktivt inn i informasjonen om og framdrifta av vurderingsprosjektet, blei kvalitetsvurderinga meir ekstern enn ho var tenkt i utgangspunktet. Det gav ikkje dei eksterne aktørane ei god kjensle av å vere "samtalepartar og ressurspersonar".

Koordinatorane sine erfaringar i gjennomføringsfasen

Koordinatorane hadde notert seg desse erfaringane utover det som er sagt ovanfor om gjennomføringsfasen:

Nokre skular supplerte dette vurderingsarbeidet med andre former for kvalitetsvurdering i same periode. Enkelte etablerte intern kollegarettleiing, andre organiserte kollegarettleiing i forhold til studiebesøk ved andre skular. Slike supplerande tiltak for å stimulere yrkesrefleksjon såg ut til å stimulere interessa for skulevurdering generelt.

Det kan sjå ut til at dei skulane som valde avgrensa fokusområde, fekk størst utbytte av vurderingsprosjektet. Dei eksterne personane hadde avgrensa tid til rådvelde og fekk gitt betre tilbakemeldingar jo meir fokusert vurderingsområdet var. Skulens evne og vilje til å gå vidare med eit aktivt utviklingsarbeid, syntest også å ligge best til rette der skulen hadde vore bevisst på å avgrense vurderingsområdet.

Det var spanande å følgje utviklinga av "Ressursbanken" undervegs i prosjektet, men denne nettstaden blei berre i avgrensa grad til hjelp denne gongen. I "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" var det aktuelt å nytte mange av dei verktøya som er utvikla i kommunar og regionar i Noreg. Dette er no i ferd med å bli lagt inn i "Ressursbanken", men for vårt prosjekt skjedde det ikkje tidleg nok.

For nokre av skulane kom delar av vurderingsarbeidet for nært inn mot desember eller juni. Den generelle aktiviteten ved skulane var då av ein slik karakter at det blei vanskeleg å skape engasjement rundt vurdering og vidare utviklingsarbeid. Dette var eit svært praktisk forhold, men syntest likevel å ha så stor verknad at ein bør unngå desse periodane der eksamen, ulike prosjekt og avslutning står på dagsorden.

11.4 Tilbakemelding til skulane etter vurderingsarbeidet

Skulane sine erfaringar med tilbakemelding etter vurderingsarbeidet

a. Positive forhold

Skulane erfarte gjennomgåande ei open og god stemning når dei eksterne deltakarane la fram vurderingsresultata. Fleire peika på at ein god start på vurderingsarbeidet er ei viktig investering med tanke på aktiv og positiv haldning til tilbakemeldinga.

Det har alt vore peika på at skulane opplevde munnlege tilbakemeldingar undervegs som nyttige. Også den endelege tilbakemeldinga fungerte etter skulane sitt syn best når denne var munnleg og dialogprega før skriftlege vurderingar blei overleverte.

I Sogn og Fjordane var det alt frå starten planlagt å gi den endelege tilbakemeldinga i form av ein skriftleg rapport. Fleire av skulane peika på at den munnlege tilbakemeldinga i dialog med lærarar, elevar og foreldre blei viktigast. Enkelte gjekk så langt som å meine at den skriftlege rapporten var mindre viktig. Korte samandrag i form av transparentar og notat var meir verdfullt for det vidare utviklingsarbeidet.

Det var lagt opp til at dei skriftlege rapportane skulle vere skulane sine interne dokument. Skulane skulle sjølv i etterkant avgjere om eller korleis rapportane skulle bli offentlege. Då rapportane låg føre fann alle skulane ut at det ville fungere godt å gjere dei skriftlege vurderingane offentleg tilgjengelege. Nokre skular valde også å legge vurderingsrapportane ut på dei elektroniske heimesidene sine.

Nokre skular la stor vekt på informasjon om vurderingsarbeidet til lokale media. Dette førte mellom anna til fleire omfattande avisoppslag som skulane opplevde som positiv kommunikasjon til både foreldre og nærmiljø. Fleire rektorar peika i etterkant på at denne typen vektlegging av ope innsyn i skulen, styrkar skulen sin identitet og legitimitet.

b. Kan forbehold

Nokre skular peika på at tilbakemeldinga kom for seint i forhold til innhentinga av informasjon på skulen. Både elevar, foreldre og lærarar blei engasjerte i skulevurderinga då dei eksterne besøkte skulen for å samle data. For vidare utviklingsarbeid er det då viktig å spille på denne positive energien gjennom ei rask tilbakemelding.

På enkelte skular blei det ein ubalanse mellom negative og positive faktorar i tilbakemeldinga. Sjølv om det var gjort mange positive funn, vart tilbakemeldingane hovudsakleg vinkla inn mot avvik. Her peika også skulane på komplikasjonen som ligg i at dei eksterne deltakarane kom frå ulike vurderingstradisjonar. Fagpersonar som er mest kjende med ulike former for

tilsyn og systemrevisjonar, har si forankring i arbeidsmåtar der ein legg vekt på avvik frå standardar gitt av overordna mynde eller verksemda sjølv.

Dei eksterne deltakarane sitt syn på tilbakemelding til skulane

a. Positive forhold

Fleire av dei eksterne deltakarane peika også på at dei gjerne skulle ha arbeidd innanfor ei vurderingsform der det blei gitt fleire munnlege og dialogprega tilbakemeldingar undervegs. Dei opplevde ei aktiv interesse frå skulen sine folk når dei var på observasjonar og intervju. Denne aktive haldinga kunne ha vore utnytta meir umiddelbart.

Koordinatorane for kvart vurderingsprosjekt hadde ein sentral funksjon under tilbakemeldinga til skulen. Det var viktig at dei munnlege tilbakemeldingane blei knytt til eit metodisk opplegg som inviterte til konstruktiv dialog. Tilbakemeldinga syntest å fungere best der koordinator og skulens rektor/plangruppe hadde bygd opp både gruppe- og plenumsdiskusjonar om vurderingane og vegen vidare.

b. Kan forbeholdast

Det viste seg å ikkje vere tilstrekkeleg avklara korleis ulike fagpersonar sine vurderingstradisjonar har forskjellige syn på tilbakemeldingsformene. Nokre tradisjonar legg vekt på deskriptiv påvising av avvik, andre er meir orienterte mot normativ rådgjeving. Mellom desse to ytterkantane ligg ulike tilnærmingar til rettleiing. For seinare vurderingsprosjekt vil det vere viktig å avklare slike forhold alt ved starten.

Mange av dei eksterne deltakarane opplevde også tilbakemeldinga til skulane som hektisk både for avsendar og mottakar. Det er ei gjennomgåande utfordring for denne vurderingsmåten at det lett blir misforhold mellom behovet for fordjuping og tilgjengelege tidsressursar, både hos dei som skal vurdere og dei som blir vurderte.

Koordinatorane sine erfaringar med tilbakemelding til skulane

Koordinatorane merka seg at skulane hadde til dels svært ulike tilnærmingar til forholdet mellom tilbakemelding og vidare utviklingsarbeid. Nokre skular hadde i god tid før tilbakemeldinga planlagt dagar og aktivitetar for oppfølging, medan andre var meir avventande. Det syntest å virke positivt inn på tilbakemeldinga når aktørane var kjende med ein klår framdriftsplan der både lærarar, elevar og foreldre skulle implementerast i det vidare utviklingsarbeidet.

Kap. 12 DRØFTING OG KONKLUSJONAR

I dette kapitlet blir erfaringane frå prosjektet drøfta i lys av dei teoretiske perspektiva og det skulepolitiske utgangspunktet for kvalitetsvurdering. Søkelyset blir retta mot hovudspørsmåla som har kome fram i utprøvinga av "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" i Sogn og Fjordane og drøftar forholdet mellom ekstern og intern vurdering. I siste del av kapitlet blir funna i prosjektet oppsummert saman med tilrådingar om vidare arbeid.

12.1 Hovudspørsmål ved bruk av "Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid"

Erfaringsmaterialet som det er gjort greie for i kapittel 11, gir uttrykk for mange viktige problemstillingar knytt til prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid". Desse kan grupperast innanfor 7 hovudspørsmål:

- Korleis velje fokusområde for vurderingsarbeidet?
- Korleis rekruttere eksterne deltakarar?
- Kva type informasjon og skulering trengst ved oppstart?
- Korleis utvikle vurderingskriterium?
- Kva er eigna organisering og metodar i datainnhentinga?
- Korleis melde tilbake vurderingsresultata?
- Korleis sikre at kvalitetsvurdering fører til kvalitetsutvikling?

Innanfor kvart av desse spørsmåla er det fleire viktige forhold ein må ta stilling til når skular skal nytte eksterne personar i sitt vurderingsarbeid. Tilbakemeldingane i prosjektet er i store trekk positive både frå skulane og dei eksterne deltakarane, men det gir likevel ikkje i seg sjølv generelt grunnlag for å seie at dette er ei nyttig arbeidsform. Det avgjerande synest å vere korleis ein finn gode tilnærmingar til kvart av desse 7 hovudspørsmåla.

Korleis velje fokusområde for vurderingsarbeidet?

Ein kan tenke seg fleire utgangspunkt for val av fokusområde for skulevurdering. Internasjonalt har det mellom anna vore nytta ei arbeidsform der gitte vurderingsområde med sentralt fastsette kriterium er utgangspunktet.¹⁶ Moe-utvalet gjekk langt i å foreslå statlege utgangspunkt for vurderingsområda skulane skal arbeide med, men stortingsmelding nr. 47 (1995-96) og forskriftene til opplæringslova legg opp til at strategiane for kvalitetsutvikling skal kvile på lokale val i samspel mellom den enkelte skulen og kommunenivået (kap.2.1).

Læringscenteret la i prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" som føresetnad at vurderinga skulle vere knytt til eitt eller fleire av desse fire områda:

- Organisering og tilrettelegging for tilpassa opplæring
- IKT som pedagogisk reiskap i opplæringa
- Læringsmiljø
- Forebygging og meistring av negativ åtferd

I dei 6 prosjektfylka har spørsmålet om val av fokusområde blitt lagt opp noko ulikt. I nokre fylke etablerte ein først dei eksterne gruppene, i samarbeid med desse utarbeidde Statens utdanningskontor fokusområde og kriterium ein ville nytte i vurderingsarbeidet ved skulane. I andre fylke blei val av vurderingsfokus lagt til skulane sjølve innanfor dei rammene Læringscenteret hadde sett opp.

I Sogn og Fjordane legg både skulane og dei eksterne deltakarane i sine tilbakemeldingar vekt på verdien av at lærarar, elevar og foreldre er engasjerte i grunnlaget for kvalitetsvurderinga. Interne prosessar der ein i startfasen definerer mål og fokusområde, er viktige for eigarforholdet til og legitimeringa av vurderingsarbeidet. Dette sikrar også samanheng til skulen sin utviklingsplan og gir grunnlag for at skulen kan ha ei prosjektgruppe som samarbeider med dei eksterne deltakarane i vurderingsprosessen.

Erfaringane i prosjektet viser at det er viktig å avgrense fokusområdet for kvalitetsvurderinga. Bevisst spissing av vurderingsfokus er ein føresetnad dersom den eksterne gruppa skal kunne stå for valide undersøkingar, analysar og tilbakemeldingar. Slik avgrensing ser også ut til å vere naudsynt for at det etterfølgjande utviklingsarbeidet ved skulen skal kunne bli vellukka. Klårgjering og avgrensing av fokusområdet gjekk føre seg i fleire steg ved skulane. Den interne debatten på skulen var sjølvstøtt eit viktig utgangspunkt, men det er interessant å merke seg at fokusområda i vesentleg grad vart presiserte i den kollegiale dialogen mellom dei 6 skulane i prosjektet. Før vurderingsprosessen starta opp arbeidde også skulen si prosjektgruppe og dei eksterne deltakarane med avklaring og presisering av vurderingsfokus.

Vi finn samsvar mellom erfaringane i Sogn og Fjordane og fleire av dei teoretiske perspektiva som er skisserte i kapittel 3. I forhold til Tiller sine dimensjonar (figur 3.1) vil møtet mellom skulen og eksterne deltakarar vere ei vektlegging av respons meir enn ytre kontroll og makt, noko som gir vurderingsarbeidet ei klar retning mot aktivt utviklingsarbeid etter vurderingsprosessen. Når dei tilsette ved skulen på førehand arbeider grundig med klårgjering av fokusområdet, blir vurderingsarbeidet forankra i det Harris omtalar som ein 'profesjonell diskurs' (kap.3.1). Samstundes vil aktiv deltaking av elevar og foreldre i val av fokusområde styrke deira funksjon som 'borgarar' framfor ein meir passiv funksjon som 'brukarar'.

¹⁶ Skulevurderingssystem mellom anna i England og Skottland har hatt eit slikt utgangspunkt. I Skottland er ein i ferd med å trekke kommunen og skulane sterkare inn i desse vala.

I sluttkonferansen for prosjektet i Sogn og Fjordane, kom det fram ein interessant observasjon: Skulane hadde i liten grad valt vurdering av læringsutbytte i skulefaga som fokusområde. Det var hovudsakleg rammevilkår og organiseringsspørsmål ein hadde arbeidd med. Læringscenteret sitt mandat kan vere ein av årsakene til at det blei slik, men dette kan også vere utslag av at skulane meir eller mindre bevisst er tilbakehaldne i forhold til meir effektorienterte vurderingstradisjonar (kap. 2.2 og 2.3). I vidare bruk av eksterne deltakarar i vurderingsarbeid, bør ein gjere erfaringar også med vurderingsfokus som går direkte på elevane sitt læringsutbytte i faga. Det vil vere viktig at læringsutbytte ikkje berre blir vurdert gjennom kvantitative metodar som t.d. PISA. Kvalitativ undersøking av læringsutbytte vil kunne auke innsikta i korleis dei ulike læringsstrategiane ved ein skule fungerer.

Korleis rekruttere eksterne deltakarar?

Dette spørsmålet har fleire viktige underpunkt:

- Kva slags samsetting er vi ute etter i dei eksterne gruppene?
- Korleis skal vi forstå omgrepet 'ekstern'?
- Kven skal finne fram til desse eksterne personane?
- Kva type informasjon til dei eksterne deltakarane er viktig i rekrutteringsfasen?

Læringscenteret sitt utgangspunkt var at den eksterne gruppa skulle vere samansett av representantar frå næringsliv/samfunnsliv, kommune/fylkeskommune, grunnskule, vidaregåande skule, elevar og foreldre.

Erfaringane er svært positive i forhold til å etablere slike eksterne grupper (kap. 11). Møtet mellom eksterne deltakarar og skulen sine egne aktørar gir skulevurderinga ein dimensjon utover potensielle motsetnader som både Sinclair og Harrit skisserer mellom skulens fagfolk, byråkratisk styringsiver og marknadsorientering (kap. 3.2). Eit viktig grunnlag for at dei eksterne deltakarane skal bli opplevde som reelle "samtalepartar og ressurspersonar", synest å vere at skulane sjølve finn fram til og informerer dei. Dette synest også mest realistisk i forhold til denne typen skulevurdering i framtida. Det vil neppe vere kapasitet til å rekruttere eksterne personar gjennom t.d. Statens Utdanningskontor eller andre regionale/sentrale instansar.

Den eksterne gruppa bør ikkje bli for stor. Ut frå omsynet til breidde i diskusjonen er mange representantar kanskje ønskeleg, men både dei eksterne og interne deltakarane i dette vurderingsprosjektet melder tilbake om tidsknipe og manglande høve til fordjuping. Det kan sjå ut til at det er best ressursbruk å ha med eit lågt tal personar som får meir tid til å arbeide med kvalitetsvurderinga.

Korleis ein skal forstå omgrepet 'ekstern' har engasjert mange i denne prosjektperioden. Erfaringane frå Sogn og Fjordane går i retning av at 'ekstern' må bli gitt ei romsleg forståing. Det viktige vil ikkje vere spørsmål om representativitet eller objektivitet. Viktigast er behovet for å etablere ein velfungerande kvalitativ debatt mellom dei som arbeider i skulen og personar som har ein ekstern ståstad.

Nokre prosjektskular var mest opptekne av at dei eksterne skulle representere ulike yrke, andre la vekt på at forskjellige delar av lokalmiljøet deltok i vurderingsarbeidet. To av prosjektskulane ønska primært at dei eksterne skulle kjenne godt til sjølve fokusområdet. Det er både sterke og svake sider ved å la skulane i så sterk grad definere samansettinga av

eksterne vurderingsgrupper. Relevansen og engasjementet blir gjerne sterk, men ulik samansetting av gruppene gir truleg breiare perspektiv for kriterieval og val av metodar i informasjonsinnhentinga. Det er også grunn til å legge seg på minne Ålvik sine synspunkt om at dei med minst makt ofte ikkje møter fram ved forhandlingsbordet i skulevurderingsarbeid (kap. 3.2).

Det er særmerkt at korkje skulane eller kommunane har vore særleg opptekne av å få politikarar med i vurderingsgruppene, foreldre og elevar blei det også forholdsvis få av i desse gruppene. Det synest å vere ei vesentleg utfordring å knyte lokalpolitisk engasjement til innhaldet i skuletilbodet. Den lave representasjonen av elevar og foreldre i vurderingsgruppene ser ut til å henge saman med at prosjektskulane har prioritert å skaffe seg faglege innspel i forhold til fokusområdet. I vidare bruk av eksterne deltakarar i skulevurdering, bør ein vere meir oppteken av å trekke med elevar og foreldre i vurderingsgruppene. Denne gangen blei elevane og foreldra primært informantar i ulike typar undersøkingar som blei gjennomførte.

Kva type informasjon og skulering trengst ved oppstart?

I alle seks prosjektfylka var det semje om at det må leggest ei form for skulering i botnen av arbeidet. Innleiingsvis gjekk ideane eintydig i retning av at det var dei eksterne deltakarane som trong kvalifisering i forhold til skulens eigenart og skulevurdering som arbeidsform. Etter kvart blei diskusjonen utvida til spørsmål om ikkje også skulane hadde behov for kvalifisering og motivasjon.

I Sogn og Fjordane valde ein å legge hovudvekta på kvalifisering av prosjektgruppene og personala ved dei aktuelle skulane. Eit slikt val knyter seg til grunnleggande tankar i t.d. SEQuALS (Kap. 3.2), der ein hovudide er at skulevurdering kan styrke medvit om egne verdiar og eige utviklingspotensial. Slik styrkt sjølvforståing kan sikre vilje og evne til vidare utviklingsarbeid. Også i teorifeltet om 'lærande organisasjonar' ser vi vektlegging av dei tilsette sitt eigarforhold til vurdering og utvikling. Det blir her lagt vekt på at det ikkje berre er leiinga som må vere med og drive fram kvalitetsarbeidet. Fagfolka i organisasjonen er ei viktig drivkraft i all utvikling, samstundes som arbeidsprosessane må vere opne i forhold til andre deltakarar (elevar, foreldre, andre tilsette).

Kvalifiseringsopplegget overfor skulane syntest å gi gode resultat. Motivasjonen og deltakinga ved skulane blei opplevd som god både av koordinatorane og dei eksterne deltakarane. Likevel er det ei viktig erfaring at det sette krav til grundig informasjon overfor dei eksterne når skulane hadde fått innføring i vurderingsarbeidet først. Det ser ut til at dette fungerte best der den einskilde skule sjølv informerte sine eksterne deltakarar.

I framtida vil det vere viktig å trekke lærdom av tilbakemeldingane om for lite skulering i metodiske spørsmål i vurderingsarbeidet. Det er komplisert å skape fullgod forståing av skiljet mellom eksterne former for tilsyn/inspeksjon og eksterne grupper som skal fungere som samtalepartar og 'kritiske vener'. Både skulane og dei eksterne deltakarane peika også på at spørsmål knytt til etikk og kommunikasjon med fordel kunne ha vore gjennomgått grundigare. Omsynet til engasjement og utvikling av eigarforhold har vore ein dominerande ledetråd i Sogn og Fjordane si utforming av prosjektet. I framtidig vurderingsarbeid av denne typen må ein søke å halde fast ved omsynet til engasjement samtidig som metode, etikk og kommunikasjon får meir plass i skuleringsopplegget.

Korleis utvikle vurderingskriterium?

Det er eit viktig spørsmål om skulevurdering kan gjennomførast etter vurderingskriterium som på førehand er gitt av overordna instansar, eller om kriteria må utviklast av dei involverte aktørane i kvart enkelt tilfelle. Erfaringane i Sogn og Fjordane viser at kriterieutvikling er ein viktig del av sjølve vurderingsprosessen, gitte ”importerte” kriterium gir ikkje same engasjement og djupne i kvalitetsvurderinga. Dette samsvarar med den konstruktivistiske vitskapsforståinga det er gjort greie for i kapittel 3.1. Etablering av felles mentale modellar er avhengig av opne møte mellom dei ulike personar si forståing av røyndomen. Det gir grunnlag for ei responsiv vurdering som er følsam for partane sine behov og det som skjer undervegs. Kriterielister frå andre skular sine vurderingsprosjekt kan vere til inspirasjon, men det synest viktig å bruke tid på sjølvstendig kriterieutvikling for kvart enkelt vurderingstiltak.

Arbeidet med utvikling av vurderingskriterium blei i dette prosjektet eit utfordrande møte mellom ulike yrkeskulturar, ulike vurderingstradisjonar og ulik bruk av omgrep. Her fekk vi klåre uttrykk for mange av dei ulike skulepolitiske dilemma og fagdiskursar som er omtala i kapittel 2 og 3.¹⁷ Tradisjonar som er hovudsakleg kontrollorienterte møtte meir kvalitativt orienterte rettleiingstilnærmingar, og det kunne difor ligge an til eit komplisert samspel både i dei eksterne gruppene og mellom dei interne og eksterne aktørane.

Tilbakemeldingane etter prosjektperioden går klårt i retning av at samarbeidet mellom dei eksterne gruppene og prosjektgrupper ved skulane var eit heldig grep. Dette samarbeidet fekk brei plass i kvalifiseringsprogrammet i Sogn og Fjordane. Innleiingsvis opplevde nokre av gruppene at kriterieutviklinga gjekk seint, men i ettertid er tilbakemeldinga at dette var godt investert tid. Det gav mange nyttige avklaringar mellom eksterne og interne aktørar i vurderingsarbeidet. Dei utfordrande diskusjonane gav verdifull refleksjon og ’dobbeltkretslæring’ slik Argyris og Schön legg vekt på som grunnlaget for gode læringsprosessar i ein organisasjon (kap. 3.2).

Forbetringspotensialet i høve kriterieutviklinga synest å ligge i enno betre forarbeid ved kvar skule. Det går fram av tilbakemeldingane at nokre eksterne deltakarane møtte skular som ikkje hadde hatt grundige interne prosessar før vurderingsarbeidet starta opp. Måla for arbeidet syntest enkelte stader for uklåre, og på somme skular erfarte dei eksterne deltakarane undervegs at nokre tilsette var lite innforstått med det avtalte vurderingsarbeidet.

Det er verdt å merke seg at enkelte av dei eksterne deltakarane har stilt spørsmål ved om kriterieutvikling er ein fruktbar inngang til vurderingsarbeid. Ved ein skule vart det med hell nytta meir opne kvalitative metodar med utgangspunkt i såkalla ’praksisbilete’. Dei fagfolka som valde meir opne arbeidsformer av denne typen, meiner ein må vere merksam på at kriterieutvikling kan gi arbeidet ei for snever og instrumentalistisk tinærming.

¹⁷ Jfr. Kapittel 2.1 om ulike stortingsdokument og Sinclair, Sachs og Harrit i kapittel 3.1

Kva er eigna organisering og metodar i datainnhentinga?

Både skulane og dei eksterne deltakarane har problematisert opplegget for datainnhenting ved den enkle skule. I dei tilfella der heile den eksterne gruppa besøkte skulen over 2-3 samanhengande dagar, sat ein att med ei kjensle av for lite tid både til å levere og ta imot informasjon. Det kom meir positive tilbakemeldingar frå vurderingsarbeidet der dei eksterne besøka var spreidde over eit lengre tidsrom, gjerne oppdelte slik at berre 1-2 personar frå den eksterne gruppa samla informasjon på skulen samtidig.¹⁸ Det kan sjølvstundt sjåast på som rasjonelt om dei eksterne gruppene sine besøk ved skulane var organisert etter eit gitt felles mønster, men det ville stå i motsetnad til den type opne og demokratiske prosessar som t.d. SEQuALS argumenterer for (kap. 3.2). Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid synest i hovudsak å eigne seg best til arbeid med kvalitative undersøkingsformer, då må organiseringa avspegle den eigenart som ligg i vurderingstiltaka.

Fleire av skulane har understreka verdien av nær samheng mellom informasjonsinnhenting og systematisk tilbakemelding undervegs. Eit fruktbart møte mellom eksterne og interne impulsar føreset nærleik i tid og rom (jfr. kap. 3.2, Roald 2000). Vidare arbeid med "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" må ta omsyn til ønska om ei organisering som gir arbeidet rimeleg ro og høve til tilbakemelding undervegs.

I kapittel 4.7 går det fram at vurderingsgruppene nytta eit breitt omfang av metodar i datainnhentinga:

- Individuelle intervju
- Samtale
- Gruppeintervju
- Systematiske observasjonar
- Deltakande observasjonar
- Spørjeskjema
- Logg
- Praksisforteljing
- Studie av skriftlege dokument
- Høringar (ei meir dialektisk form enn gruppeintervju, sjå kp. 5 - Høyanger)

Hovudpoenget i val av metodar må vere at desse er eigna i forhold til problemstillingane i undersøkinga. Det er alt peika på at deltakarane i prosjektet har meldt tilbake ønske om meir kunnskap om metodebruk i informasjonsinnhentinga. Dette gjeld både utval av informantar og ulike former for datainnhenting. Nokre eksterne deltakarar hadde solid metodekunnskap frå før, andre hadde ikkje arbeidd med denne typen spørsmål tidlegare. Dermed blei vurderingsarbeidet noko ulikt forstått mellom medlemmar av same vurderingsgruppe. Grundigare arbeid med metodespørsmål vil i framtida kunne medvirke til betre avklaring av dei eksterne gruppene sin funksjon i forhold til perspektiva tilsyn/inspeksjon eller samtalepart/rettleiing slik Tiller skisserer ulike posisjonar i figur 3.1 (kap. 3.2).¹⁹

¹⁸ Ved kvar skule vart det lagt ned 15- 20 dagsverk i den eksterne gruppa sine besøk. Kapittel 4-11 viser at desse dagsverka kan nyttast på ulike måtar, konsentrerte elles spreidde.

¹⁹ Under sluttkonferansen for prosjektet i Sogn og Fjordane kom det fram at det tidvis hadde vore vanskeleg for gruppene korleis ein skule forstå oppgåva si mellom dimensjonane 'speiling', 'drøfting' eller 'dømming'.

Særleg markant er erfaringane om stor tru på, men lite utbytte av å bruke spørjeskjema. Spørjeskjema som blei nytta, gav lite informasjon og innsikt i forhold til dei problemstillingane som var definerte. ”Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid” synest å ha størst verdi når ein arbeider ut frå kvalitative metodar. Kvantitativ kunnskap om skular vil ein kunne hente inn både meir effektivt og betre gjennom andre vurderingsformer som t.d. regionale og nasjonale skuleorgan tar initiativ til.

Korleis melde tilbake vurderingsresultata?

Alle skulane i Sogn og Fjordane fekk i etterkant av vurderingsarbeidet ein skriftleg rapport. Hovudinnhaldet i desse rapportane går fram av kapitla 5 til 10. Skulane valde å gjere sine rapportar offentleg tilgjengelege. Som tidlegare nemnt, valde nokre av skulane også å nytte lokale media til å gjere vurderingsresultata kjende.

Hovuderfaringa frå prosjektet i Sogn og Fjordane er likevel at det ikkje er dei skriftlege rapportane som er den viktigaste tilbakemeldinga. For det første framhevar både skulane og fleire av dei eksterne deltakarane verdien av dialogprega tilbakemelding undervegs. I tillegg understrekar både leiarar, lærarar, elevar og foreldre at dei hadde stort utbytte av avsluttande møte der dei eksterne deltakarane presenterte sine funn gjennom munnleg framføring og bruk av audiovisuelle hjelpemiddel. Dei diskusjonane som følgde i etterkant av desse presentasjonane, fekk størst verdi for det vidare utviklingsarbeidet.

I tilbakemeldingane om verdien av den munnlege og dialogprega arbeidsforma, finn vi tilknytningar til teoriar om organisasjonslæring. Nonaka og Takeuchi legg vekt på at kunnskap i organisasjonar blir vidare utvikla i eit samspel mellom uttrykt og taus kunnskap, noko vi best kan legge til rette for ved å etablere dialog både mellom individ, grupper, interne og eksterne deltakarar (kap. 3). Det er tidlegare peika på korleis starten av vurderingsarbeidet representerte eit konstruktivt møte mellom faglege, byråkratiske og marknadsorienterte diskursar (Sinclair, Harrit, kap. 3.2). Same synsvinkel kan ein legge på sluttfasen av kvalitetsvurderinga. Bruk av berre skriftlege tilbakemeldingar ville vere det same som å tape store delar av verdien ved vurderingsarbeidet i sluttfasen.

Fleire av skulane i prosjektet har peika på verdien av at den avsluttande tilbakemeldinga kjem forholdsvis kort tid etter datainnhentinga. Den eksterne gruppa sine besøk ved skulen vekker interesse og engasjement. Vidare utviklingsarbeid vil tene på nærleik i tid mellom datainnhenting og tilbakemelding av vurderingsresultat. Samkjøringa mellom dei 6 skulane i prosjektet i Sogn og Fjordane førte til at nokre skular fekk sine tilbakemeldingar for seint. I ettertid kan ein sjå at det truleg ville ha vore betre om ikkje alle prosjektskulane starta opp samstundes. Då ville ein ha hatt kapasitet til å gjennomføre arbeidet ved kvar skule innanfor 1-3 månader.

Koordinatorane gjorde nyttige erfaringar undervegs i forhold til forma på tilbakemeldingane. I første omgang vart det lagt for stor vekt på tilbakemelding om negative forhold og for lite vekt på positive forhold. Utover i prosjektet fann ein betre balanse mellom desse to dimensjonane. Det ligg ei utfordring i dei ulike tradisjonane som forskjellige fagmiljø har i høve vurdering. Fagpersonar som kjem frå tradisjonar med tilsyn og systemrevisjonar, har si forankring i arbeidsmåtar der ein legg vekt på deskriptiv påvising av avvik frå gitte standardar og målsettingar. Andre har sin bakgrunn frå tradisjonar som er meir orienterte mot normativ rådgjeving. Ein tredje synsvinkel er meir oppteken av rettleiartradisjonar der vekta blir lagt på speiling slik at skulens eigne aktørar drar konklusjonane. Framtidig bruk av eksterne deltakarar i vurderingsarbeid vil krevje enno betre avklaringar i forhold til ulike vurderingstradisjonar.

Korleis sikre at kvalitetsvurdering fører til kvalitetsutvikling?

Spørsmålet rører ved eit hovudpoeng i alle vurderingsprosessar; kvalitetsvurdering fører ikkje automatisk til etterfølgjande kvalitetsutvikling. Det er eit vesentleg tankekors når Harrit uttrykker at ”vurdering kan utvikle og avvikle kvalitet” (kap. 3.2). Harrit understrekar at vurdering kan vere eit nyttig kvalitetstiltak, men uheldige vurderingsopplegg kan forringe kvaliteten ved ein skule. Skulevurdering som er tenkt å gi ny innsikt og inspirasjon til vidare vekst, kan i staden løyse ut frustrasjon og forvirring både mellom tilsette, elevar, foreldre og lokalmiljø. Tiller (1998) legg vekt på at rein orientering mot ytre rekneskapsplikt og vedlikehald, faktisk kan konservere skulen meir enn å opne han mot nye utfordringar.

Det går klårt fram av erfaringane i prosjektet at vurderingsarbeidet må vere forankra i skulen sin utviklingsplan og ein samla plan for jamleg kvalitetsvurdering. I så måte hadde skulane i vårt prosjekt ulike ståstader. Nokre hadde lang og mangesidig røynsle med ulike former for skulevurdering, medan andre skular ønska å vere med i prosjektet fordi dei så langt hadde arbeidd lite med vurdering. Det kom tydeleg fram at skular med lengst røynsle i skulevurdering også var mest innstilte på ein dialektisk vurderingsprosess som i etterkant inneber ein aktiv og omfattande utviklingsfase. Skular med mindre erfaring i kvalitetsvurdering, tenderte meir til kausale tilnærmingar der ein forventa at funna i seg sjølve skulle gi ny utvikling, utan omfattande systematisk etterarbeid.

Fleire av tilbakemeldingane i prosjektet peikar på to viktig roller i vurderingsarbeidet – skulen sin rektor og koordinatoren. Begge desse funksjonane synest vesentlege både for gjennomføringa og oppfølginga av kvalitetsvurdering. Rektor sitt aktive forhold til vurderingsarbeidet er viktig alt frå arbeidet med å avklare fokusområde, men verdien av rektorengasjement kjem særleg til uttrykk når kvalitetsvurderinga nærmar seg oppsummering og vidareføring i systematisk utviklingsarbeid. Der rektor gjekk inn med eit aktivt engasjement, vart det tydeleg at den eksterne gruppa si rolle var samtalepartar som skulen gjorde seg bevisst nytte av i eige kvalitetsarbeid. Ei meir passiv rektorrolle kunne gi den eksterne gruppa eit sterkare preg av å ha kontrollfunksjon og fungere meir som eksternt inspeksjon enn ’kritiske vener’.

Koordinatorane av vurderingsarbeidet ved kvar skule kom frå Statens utdanningskontor og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Desse fungerte på mange måtar som eksterne rettleiarar og aktive støttespelarar både for skulane og dei eksterne deltakarane i vurderingsarbeidet. Tilbakemeldingane viser at ein slik koordinatorfunksjon er viktig for å klargjere arbeidsoppgåvene og skape gode samspelprosessar. Det synest viktig at koordinatorar også har gode føresetnader for å arbeide med skriftlege rapportar under vegg og til slutt i vurderingsarbeidet. SEQuALS-prosjektet (kap. 3.2) viser at slike rettleiarfunksjonar er bygd ut som ein viktig del av skulevurderingssystemet i mange land. I til dømes Nederland og Skottland satsar ein no sterkare på slike regionale/lokale rettleiarar etter ein periode med vektlegging av sentrale inspektorat. I Noreg bør dette gi viktige innspel til debatten om funksjonane for dei statlege utdanningskontora. Aktiv satsing på skulevurdering krev eit aktivt feltapparat som kan stå for rettleiingsfunksjonar i kvar region. I ei tid der kommunane bygger ned sine faglege skulekontor, blir dette perspektiv enno viktigare.

I prosjektet ”Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid” var det lagt opp til at kommune/fylkeskommune skulle ha eit aktivt engasjement i forhold til sine prosjektskular. Kommuneleiinga var alle stader positiv og interessert i starten av prosjektet. Likevel viste det seg undervegs vanskeleg for kommuneleddet å engasjere seg aktivt i skulevurderinga. Nokre av skulane uttrykte sagn av eit kommunalt engasjement. Men vi fekk også i prosjektet nokre

positive døme på at kommunalt engasjement var viktig i overgangen frå vurderingsarbeid til utviklingsarbeid. Deltaking frå kommunale leiarar førte til klårgjering av vidare framdrift og ressursar til det vidare arbeidet.

Det er grunn til å sjå vurderings- og utviklingsarbeidet i det perspektiv Glosvik (2001) bringer inn i kvalitetsdebatten (kap.3.2). Han vektlegg at organisasjonar kan ha nytte av vurdering som strategi for å halde fast ved og kvalitetssikre eksisterande system og handlingsmønster, men er tvilande til at vurdering utan vidare gir ny og eksplorerande utvikling. Dette samsvarar med erfaringane i vårt prosjekt der skular med lengst erfaring i skulevurdering tydeleg såg ”Eksterne deltakarar i lokalt vurderingsarbeid” som ein av mange strategiar for å kome vidare med si kvalitetsutvikling. Desse skulane nytta fleire former for systematisk vurdering, men var samstundes klåre på at utviklingsarbeid må bygge på eit langt breiare sett av innfallsvinklar enn berre skulevurdering. På bakgrunn av dette kan det vere grunn til å halde fast ved stortingsmelding nr. 28 (1998 – 99) sit vidare omgrep ’ strategi for kvalitetsutvikling’.

12.2 Skulevurdering - ekstern eller intern?

I debattar om skulevurdering blir ofte ’ekstern’ og ’intern’ framstilt som motsette dimensjonar. Erfaringane frå dette prosjektet går meir i retninga av at ekstern og intern vurdering er komplementære vurderingsformer som saman kan medvirke til å auke skulen si sjølvforståing og evne til skuleutvikling. Dei eksterne gruppene sitt arbeid med skulevurdering har vist seg å vere avhengig av eit godt internt forarbeid. Ekstern deltaking i vurderinga synest å fungere best når skulen sjølv har gjennomført intern vurdering av same fokusområde på førehand. I så måte fell erfaringane i prosjektet saman med SEQuALS sine føresetnader om at vurderingsarbeidet må vere ein integrert del av det samla utviklingsarbeidet ved skulen. Ein fruktbar kombinasjon av eksterne og interne aktørar i vurderingsarbeidet kan også representere ”ein tredje veg” slik Harrit søker vurderingsmåtar som kan vere gode syntesar mellom profesjonelt orienterte og marknadsorienterte diskursar (kap. 3.2).

I forhold til dimensjonane ’ekstern’ og ’intern’ har Sogn og Fjordane si utprøving vist at ”Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid” ikkje er nokon eintydig metode. Avhengig av både skulen og dei eksterne deltakarane si forståing blei kvalitetsvurderinga ved dei ulike skulane noko ulikt utforma. Det har tidlegare vore peika på ulike vurderingstradisjonar i spenningsfeltet mellom kontroll og rettleiing, noko som gir ulik forståing i forhold til val av fokusområde, kriterium, metodebruk og tilbakemeldingsformer. Slik kan ekstern deltaking i skulevurdering ha fleire moglege former:

- ekstern vurdering ut frå eksternt gitte kriterium
 - ekstern vurdering ut frå felles utvikla kriterium
 - ekstern vurdering ut frå internt utvikla kriterium
 - intern vurdering ut frå eksternt utvikla kriterium
 - intern vurdering ut frå interne kriterium, men med deltaking av eksterne personar i den interne prosessen
- OSV...

Eksterne deltakarar er ut frå utprøvinga i Sogn og Fjordane ein viktig ressurs i skulevurderinga. Dei tilfører andre perspektiv ut frå sine erfaringsbakgrunnar, tankemåtar og terminologiar. Dette samsvarar med teoretiske synsmåtar hos til dømes Nonaka og Takeuchi (1995) som ser kommunikasjon på tvers av organisasjonar som føresetnad for ny kunnskapsutvikling.. Like eins fell det saman med funn om samspelet mellom eksterne og interne impulsar slik det går fram i Roald (2000) si undersøking om skular som lærande organisasjonar (kap. 3.2). Dei eksterne deltakarane medverkar også til auka innsyn i skulen for omgivnadane, noko som styrkar skulen sin legitimitet i lokalsamfunnet. Skular bør såleis jamleg nytte eksterne personar i kvalitetsvurderinga si. Vi vil difor rå til at den statlege forskrifta om skulevurdering blir justert slik at den føreset bruk av eksterne deltakarar når skular, kommunar og fylkeskommunar planlegg den samla kvalitetsvurderinga.

Det synest ikkje formålstenleg å peike på ei ”riktig” form for korleis ein nyttar eksterne deltakarar i skulevurderingsarbeidet. Poenget er heller at ein må søke kombinasjonar mellom eksterne og interne vurderingstiltak som høver til den gitte problemstillinga og det samla systemet skulen har for kvalitetsvurdering. Ut frå konstruktivistisk erkjeningsteori som Lincoln legg vekt på i forhold til skulevurdering (kap. 32), vi det vere viktig at interne og eksterne aktørar definerer fokusområde og kriterium i samspel. Rein ekstern vurdering ut frå gitte vurderingsområde og kriterium kan gi nyttige komparative innspel, men kan på ingen måte gi den samla sjølvforståinga som er viktig for ein skule si kvalitetsutvikling.

12.3 Oppsummering og tilrådingar

Utgangspunktet for dette prosjektet har vore å prøve ut korleis skular kan samarbeide med eksterne personar og miljø i lokalt vurderingsarbeid som ledd i systematisk kvalitetsutvikling. Departementet og Læringscenteret har i mandatet uttrykt at forsøket skal gi innspel til den faglege og utdanningspolitiske debatten om vurdering og kvalitetsutvikling i Noreg (kap. 1.1).

Vi har i denne rapporten frå Sogn og Fjordane peika på både positive erfaringar og betringspotensial i bruken av eksterne deltakarar i kvalitetsvurdering. Samla sett har ein gjennom prosjektet gjort erfaringar som viser at denne vurderingsforma kan bli ein viktig del av skulevurderingsarbeidet. Utprøvinga viser at skular, kommunar og fylkeskommunar som nyttar eksterne deltakarar, må arbeide bevisst med val i forhold til:

- fokusområde for vurderingsarbeidet
- rekruttering av eksterne deltakarar
- informasjon og skulering ved oppstart
- utvikling av vurderingskriterium
- organisering og metodar i datainnhentinga
- tilbakemelding av vurderingsresultata
- overgangane frå kvalitetsvurdering til kvalitetsutvikling

Det er gjort utfyllande greie for viktige sider ved desse vala i kapittel 12.1. Utprøvinga har vist at startfasen i vurderingsarbeidet er svært viktig, den dannar også utgangspunktet for eit bevisst forhold til systematisk utviklingsarbeid i etterkant. Det må etablerast eit godt eigarforhold til kvalitetsvurderinga mellom lærarar, elevar og foreldre før sjølv informasjoninnhentinga. Skulen må sjølv vere aktiv i definering av fokusområde og val av eksterne deltakarar. Kriterium for vurderingsarbeidet må utviklast i dialog mellom interne og

eksterne aktørar. Det ser ut til å ikkje spore til like aktivt utviklingsarbeid dersom vurderingsområda, eksterne deltakarar og kriterium blir opplevde som gitt av ytre instansar.

Fleire av tilbakemeldingane i prosjektet viser at skulane har opplevd styrka identitet og legitimitet gjennom eit vurderingsprosjekt som har gitt foreldre, lokalmiljø og media ope innsyn i skulen. Dette styrkar viljen til vidare kvalitetsutvikling. Skulane har opplevd at møtet med eksterne aktørar sine erfaringar, forståingsmåtar og omgrep har gitt nye synsvinklar, samtidig som ein styrkar medvitet om eigne kvalitetar og potensial for utvikling.

Forholdet mellom statleg styring og kommunalt sjølvstende er ei utfordring for utforminga av kvalitetsvurderingssystem. Samstundes viser forskingsbasert arbeid at skolevurdering er eit komplekst område der ulike tradisjonar og metodar ikkje gir eit eintydig bilete. Ein må i arbeidet med kvalitetsvurdering vere innstilt på avvegingar mellom ei rekke dilemma:

Sentral	-	Lokal
Innsyn	-	Sjølvforståing
Kvantitativ	-	Kvalitativ
Vedlikehald	-	Utvikling
Legal	-	Legitim
Makt	-	Representativitet

Desse spenningsfelte representerer ikkje nødvendigvis problem. Mangfald i innfallsviklar og metodebruk synest heller å vere viktig for at kvalitetsvurdering skal kunne medvirke til skular si sjølvforståing og vidare utvikling. Likevel må ikkje mangfaldet resultere i uvisse. Dei ulike elementa skular, kommunar og fylkeskommunar nyttar i sitt arbeid med skulevurdering, må inngå i eit oversiktleg og planlagt system for kvalitetsutvikling.

Tilrådingar

Ut frå prosjekterfaringane i Sogn og Fjordane (kp. 11) og drøftingane i denne rapporten (kap. 12), vil vi gi desse tilrådingane:

- Forskriftene til opplæringslova bør i §2.1 endrast slik at jamleg bruk av eksterne deltakarar i skulevurdering skal inngå i skular, kommunar og fylkeskommunar sitt systematiske kvalitetsarbeid.
- I samband med den årlege tilstandsrapporteringa bør dei statlege utdanningskontora be alle kommunar og fylkeskommunar melde inn korleis eksterne deltakarar vert knytt til arbeidet med kvalitetsvurdering. I denne samanheng bør det også leggjast vekt på korleis det politiske nivået i kommunar og fylkeskommunar blir engasjerte i vurdering og utvikling av skulens innhald.
- Systematisk arbeid med skulevurdering føreset eit regionalt rettleiingssystem som kan understøtte kommunane, fylkeskommunane og skulane sitt kvalitetsarbeid. På dette området er Noreg svakare stilt enn mange nasjonar som arbeider aktivt med kvalitetsvurdering. Utdannings- og forskingsdepartementet bør saman med Læringscenteret og dei statlege utdanningskontora etablere ein diskusjon om korleis slike regionale rettleiingsfunksjonar kan byggast ut.

- Kunnskap om og trening i systematisk skulevurdering bør inngå som ein sentral del i den skuleleiaropplæring UFD har under planlegging. Her er det viktig at perspektivet på skulevurdering omfattar både eksterne og interne aktørar. Kvalitetsvurderinga må rette seg mot både rammevilkår, skulen som organisasjon og elevane sitt læringsutbytte i dei einiskilde faga. Samspel mellom kvalitative og kvantitative vurderingsmetodar må leggast i botn for forståinga av systematisk kvalitetsvurdering.
- Den elektroniske 'Ressursbanken' blir no bygd opp som eit godt internetbasert hjelpemiddel i skulevurdering. Det gjenstår likevel vesentleg arbeid i å utvikle regionale og lokale strategiar for god bruk av 'Ressursbanken'. Læringscenteret og dei statlege utdanningskontora bør starte opp eit arbeid for å utvikle slike strategiar.
- Det gjenstår arbeid med å utvikle realistiske økonomiske modellar for bruk av eksterne deltakarar i skulevurdering. Med utgangspunkt i dei utprøvingane som er gjennomførte i 6 fylke, bør Læringscenteret og dei statlege utdanningskontora samarbeid om å utforme mindre kostnadskrevjande modellar.
- Det er viktig at erfaringane frå prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid" blir kopla opp mot det arbeid som no går føre seg i Kvalitetsutvalet (Søgnenutvalet). Stortinget si handsaming av stortingsmelding nr. 28 (1998-99) føreset at Stortinget får tilbakemelding om denne systematiske utprøvinga av eksterne deltakarar i skular si lokale kvalitetsvurdering.

Litteraturliste

- Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bergen kommune (1998). *Kvalitetssikring i bergensskolen*. Bergen: Skoleseksjonen.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's world 3. *Educational Researcher*. 23(7), p. 21-23.
- Glosvik, Ø. (2001). Prøveforelesing: *Institusjonalisering av læring gjennom evaluering. Møtelegheter og avgrensingar*. Universitetet i Bergen, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Grunnskolerådet (1990). *Skolevurdering som ledd i den enkelte skoles utvikling*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Harrit, O. (et al.) (1998). *Prosjekt skoleevaluering. Praksis og perspektiver. En midtvejsrapport*. København: Danmark lærerhøjskole.
- Harrit, O. (2001). Foredrag: *Evaluering kan utvikle og avvikle kvalitet*. Danmark lærerhøjskole.
- Hoff, J. (1997). *Demokratiproblemer i velfærdsstatens mikropolitikk - om brukerdeltagelsen i den danske folkeskole*. Københavns Universitet.
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I., og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism. *Educational Technology Research and Development*. 39(3), p. 5-14.
- Kommunenes Sentralforbund (1999). *Verktøy for utvikling av kvalitetsindikatorer i kommunene*. Oslo: KS
- KRD (1992). *LOV 1992-09-25 nr 107: Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven)*. Oslo: KRD.
- KUF (1995a). *Underveis. Handbok i skulebasert vurdering. Grunnskule og vidaregåande skule*. Oslo: KUF.
- KUF (1995b). *Nasjonalt opplegg for vurdering i grunnskolen. Handbok i skulebasert vurdering. Grunnskule og vidaregåande skule* Oslo: KUF.
- KUF (1997a). *Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*. Oslo: KUF.
- KUF (1998a). *Quality in School Education*. Oslo: KUF.

- KUF (1999a). *Faktablad. Om St.meld. nr. 28 (1998-99): Mot rikare mål*. Oslo: KUF.
- KUF (1999b). *Prosjekt. Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring*. Oslo: KUF.
- KUF (1999c). *Samtak - kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar, F-4064*. Oslo: KUF.
- KUF (2000a). *Mellombels forskrift om utprøving av obligatorisk kartlegging av lesedugleiken på 2. og 7. klassetrinnet*. Oslo: KUF.
- KUF (2000b). *Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 - 2003*. Oslo: KUF.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?* Oslo: Acta Didactica 4/2001, Universitetet i Oslo.
- Lincoln, Y. (1994). Tracks toward a postmodern politics of evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 299-309.
- Lindås kommune (1993). *Rammeplan for heilskapsvurdering i grunnskulen*. Lindås: Skulesjefen.
- Møller, J. (2001). Foredrag: *Vurdering som grunnlag for læring*. Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Nasjonalt læremiddelsenter (1995). *Vurdering i vidaregåande opplæring - skule*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Norsk Lærerlag (1993). *Kvalitetsvurdering i skolen*. Oslo: Norsk Lærerlag
- NOU (1978:2). *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*. (Evaluering utvalgets innstilling nr. 2). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2000:5). *Mellom barken og veden*. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2000:14). *Frihet med ansvar*. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2000:16). *Frihet til mangfold*. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- OECD (1989). *Norsk rapport til OECD – Ekspertvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- Pedagogisk senter Karmøy (1998). *Rettleiingshefte i skulevurdering frå Karmøy*. Karmøy: Karmøy kommune.
- Pedagogisk senter Kristiansand (1995). *VAAR-prosjektet*. Kristiansand: Kristiansand kommune.
- Pädagogisches Institut der Stadt Wien, Abteilung für Höhere Schulen. *SEQuALS. Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. R-nr. 6/2000, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning.
- Sachs (2001). Discourses of professionalism. *Journal of Education Policy*, 2.
- Sandnes kommune (1999). *Kvalitetsutvikling*. Sandnes: Skolesjefen.

- Sehsted, K., og Sørensen, E. (1996). *Professionelle og brukere i folkeskolen*. Københavns Universitet.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (1994). How do You Know if Your Organization is Learning. I: *Reflections on Creating Learning Organizations*. Cambridge, USA.
- Senge, P. M. m.fl. (1999). *The Dance of Change: A Fifth Discipline Resource*. New York: Random House, Doubleday.
- Sinclair (1995). Accounting. *Organization and Society*, 2(3)
- Skoledirektøren i Hordaland (1988). *Skolevurdering. Handbok*. Bergen: Statens utdanningskontor i Hordaland.
- Statens utdanningskontor i Rogaland (2000). "Finnøy-prosjektet". *Ekstern skolevurdering*. Stavanger.
- Statens utdanningskontor i Vest-Agder (1993). *Anna skolevurdering*. Kristiansand.
- Stavanger kommune og Sandnes kommune (1998). *Kvalitetsutvikling i Stavanger-skolen*. Stavanger.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 33 (1991-92). Om visse sider ved videregående opplæring. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 23 (1992-93). Om forholdet mellom staten og kommunene. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 47 (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 20 (2000-01) *Om kortere yrkesrettet utdanning etter videregående opplæring*. Oslo: KUF.
- Telemarksforsking (1990). *Skolevurdering - bakgrunn og idégrunnlag*. Notodden: Rapport 11/90, Telemarksforsking.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen. Det store spranget*. Oslo: Gyldendal.
- Tønnesen, B. L. (2002). *Kvalitetsutvikling - dialogen mellom staten og skuleeigarane*. Leikanger: Statens utdanningskontor i Sogn og Fjordane.
- UFD (2001a). *Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen*. Oslo: UFD.
- Valdermo, O. (1995). *Hvem sine interesser og hvem sine behov* Universitetet i Tromsø: UNI-KOM, s. 203-223.
- Ålvik, T. (red.) (1991). *Skolebasert vurdering - en innføring*. Oslo: ad Notam.
- Ålvik, T. (1999). Askeladden og de gode hjelperene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6/99.