



RF – Rogalandsforskning. <http://www.rf.no>

Olav O Befring, Amund Junge og Sverre M Nesvåg

Ungdomssteg i Rogaland – Fase 2: Evaluering og utvikling

Rapport RF – 2005/063

Prosjektnummer: 7201857
Prosjektets tittel: Ungdomssteg i Rogaland, fase 2
Kvalitetssikrar: Thomas Laudal

Oppdragsgivar(e): Opplæringsavdelinga hos Fylkesmannen i Rogaland

ISBN: 82-490-0355-1

Innhold

1. INNLEIING.....	5
1.1 Formålet med rapporten	5
1.2 Bakgrunn	6
1.2.1 Opprettinga av fase 2	6
1.2.2 Data som drøftingsgrunnlag og dokumentasjon	7
1.2.3 Prosjektdeltakarane sine prioriteringar.....	7
1.3 Skulevurdering i L'97 og i forskrift til Opplæringslova	8
1.4 Nasjonalt evalueringsverktøy og lokal utvikling	8
1.5 Praktiske utfordringar i prosjektet.....	9
2 TEORI	11
2.1 Optimale erfaringar	11
2.2 Kunnskap og identitet.....	12
2.2.1 Transformativ teleologi.....	13
2.2.2 Makt	13
2.2.3 Kunnskapsproduksjon	14
2.2.3.1 Inkluderings- og ekskluderingsdynamikk i organisasjonar	14
2.2.4 Leiinga si rolle i kunnskapsutviklinga	15
2.3 Evaluering og tilbakemelding	15
3 SENTRALE INSPIRASJONSKJELDER	17
3.1 Bergensprogrammet	17
3.1.1 Prosjektet sine vurderingar av Bergensprogrammet	18
3.2 Kvalitetsbarometeret	18
3.2.1 Prosjektet sine vurderingar av Kvalitetsbarometeret	19
3.3 Nord 2 modellen.....	20
3.3.1 Prosjektet sine vurderingar av Nord 2 modellen.....	20
3.4 Samla vurderingar av inspirasjonskjeldene.....	21
4 METODE.....	22
4.1 Rollene i prosjektet.....	23
5 GJENNOMFØRINGA AV PROSJEKTET	23

5.1	Arbeidspress og timing.....	23
5.2	Fråfall	24
5.3	Val av temaområde.....	25
5.3.1	Bore ungdomsskule	25
5.3.2	Håvåsen skule.....	26
5.4	Utprøving av evalueringsverktøya	26
5.4.1	Presentasjon og drøfting av resultat	27
6	EVALUERING AV PROSJEKTET	27
6.1	Erfaringar frå tidlegare evalueringar	28
6.2	Erfaringar frå utprøvinga av det interne evalueringsverktøyet	31
6.3	Vidareutvikling av metodikken for internevaluering	33
7	AVSLUTTANDE KOMMENTARAR	34
8	REFERANSAR	37
	VEDLEGG 1	38
	Bergensprogrammet.....	38
	Innhald 38	
	Brukarmedverknad og opplæring.....	39
	Vurderingsgrunnlag.....	40
	Datatilfang	40
	Analyse og tolking av data	40
	Konkludering.....	41
	Kvalitet og vurdering	41
	Kvalitetsbarometeret i Oslo kommune	42
	Innhald og oppbygging.....	42
	Offentleggjering og personvern	43
	Omfang og bruk	43
	Oppfølging	44
	Nord 2 Modellen.....	44
	Praktiske og administrative opplysingar	46
	VEDLEGG 2: ENDELEG UTKAST AV EVALUERINGSVERKTØYET VED BORE UNGDOMSSKULE	47
	VEDLEGG 3: ENDELEG UTKAST AV EVALUERINGSVERKTØYET VED HÅVÅSEN SKULE	69

Forord

Denne rapporten er laga på bakgrunn av eit følgeforskningsprosjekt gjennomført av RF-Rogalandforskning ved to ungdomsskular i Rogaland fylke, Bore ungdomsskule på Klepp og Håvåsen skule nær Haugesund. Det er skulane sjølv som med bistand frå RF har stått for utviklingsarbeidet som er gjort. Prosjektet bestod opphavelig av fem skular, men tre fall av ulike årsaker frå i sjølve utviklingsarbeidet.

Formålet med prosjektet var å utvikle eit evalueringsverktøy i lag med dei tilsette på dei respektive skulane, og seinare prøve desse ut på kollegiet og presentere resultata raskt. Prosjektarbeidet byggjer på funn som vart gjort i det som i denne rapporten omtalast som fase 1 av "Ungdomssteg i Rogaland".

Vi vil med dette rette stor takk for den innsats og det initiativ skulane la for dagen, og som gjorde prosjektet mogeleg. Vi håpar og at det arbeidet som er lagt ned i prosjektet kan takast vidare i drøftinga på kommunalt og fylkeskommunalt nivå i forhold til kva som kan gjerast for å legje betre til rette for ein meir systematisk og berekraftig skuleutvikling.

RF rettar og stor takk til Opplæringsavdelinga hos Fylkesmannen i Rogaland for tolemodet dei har utvist for å sikre at prosjektet har kome i hamn trass ulike forseinkingar i prosessen.

1. Innleiing

Skulane i Noreg lever under eit stadig aukande press om å kunne dokumentere og evaluere både den generelle tilstanden på enkelte skulen og verknaden av eventuelt iverksette tiltak. Heilt sidan OECD retta krav til Noreg om ein nasjonal database for tilstanden i skulen tidleg på '90 talet, har dette vore ei strategisk satsing frå sentrale styresmakter. Pålitelege og gyldige data frå skulane må sjåast som verdifulle som styringsgrunnlag, men samstundes og som eit grunnlag for målretta utvikling på den enkelte skulen. Krav til dokumentering og evaluering er krav skulane til ein viss grad tatt inn over seg, men som dei kanskje ikkje sjølv i tilstrekkeleg grad greier å gjere seg nytte av. Dette går til ein viss grad på manglande kompetanse, men og på mangel på tid, ressursar og teknologiske hjelpemiddel.

Utfordringa for skulane, og som vert drøfta i denne rapporten, er altså den arbeidsmengda og det omfanget evalueringsarbeidet medfører, sett i forhold til den konstruktive tilbakemeldingsverdien resultatene av evalueringa har for skulen og dei tilsette. Spørsmålet som rettast er dermed kven som har, og skal ha mest nytte av det evalueringsarbeidet som gjerast, skulane sjølv eller styresmaktene? Stikkorda her er mangfald, opplevd legitimitet og kollegialt drøftingsgrunnlag.

1.1 Formålet med rapporten

Denne rapporten er ei oppsummering av eit følgjeforskningsprosjekt som er gjennomført i regi av RF-Rogalandforskning ved eit utval ungdomsskular i fylket. Prosjektet er ei oppfølging av det som i rapporten er omtalt som "Ungdomssteg i Rogaland, fase 1", der ein avdekkar stor vilje til endring blant skulane i fylket, men som samstundes opplevde liten konkret nytte av evalueringsarbeid. Fase 2 av prosjektet bestod i utgangspunktet av fem skular, men vart undervegs redusert til to, Bore Ungdomsskule på Klepp og Håvåsen skule i Haugesund. Årsakene til fråfallet var utanfor RF sin kontroll (sjå vedlegg 4), og vert ikkje omtala nærare.

Formålet med fase 2 var å utvikle eit evalueringsverktøy i lag med dei tilsette på skulane i prosjektet, og så seinare prøve ut og evaluere desse verktøya på skulane. Prosjektet sin metode kjenneteiknast ikkje berre av den tette relasjonen til studieobjekta, men og av at ein overlet delar av designet til dei prosjekta som skal vurderast. Det er difor fokus på så vel prosess som produkt i prosjektet. Metodikken kallast følgjeforskning og er nærare skildra i kapittel 4 i rapporten.

Prosjektet er formelt sett over, men ein del av tankane som kom som følgje av dette arbeidet, lev vidare. Det er difor eit visst håp, både frå RF og frå deltakarskulane, om at ideane bak først vidare. I korte trekk gjeld dette bruk av statistiske og elektroniske verktøy i skuleutvikling, og etableringa av eit "mottaksapparat" for læring på skulane. Dette siste kan her omtalast som læringsarena i ein læringskultur.

1.2 Bakgrunn

Prosjekt "Ungdomssteg i Rogaland" vart starta opp våren 2001 i regi av RF-Rogalandforskning (RF). Oppdragsgivar i prosjektet var Statens Utdanningskontor i Rogaland (no Opplæringsavdelinga hos Fylkesmannen), medan Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) finansierte prosjektet. Hovudmålet var å studera på nært hald konkrete forsøk på å omstrukturere og fornye læringsarbeidet på ungdomssteg ved utvalde skular i Rogaland, både organisatorisk og pedagogisk. Sju ungdomsskular var med i prosjektet, men hovudtyngda av forskartida vart brukt på tre basisskular: Austbø Skule i Stavanger, Tananger Ungdomsskule på Sola og Time Ungdomsskule (no Bryne ungdomsskule) i Time kommune.

Hovudkonklusjonen frå dette prosjektet var at omstrukturingsarbeidet i skulen er krevjande og komplekst. Gjennom prosessane møter elevar, lærarar og skoleleiarar mange dilemma og paradoks. Entusiasme og nytenking lev side om side både med opplevd frustrasjon over at terrenget ikkje alltid stemmer med kartet, og med meir prinsipielt forankra endrings skepsis. Samla sett gjer dette skulane til potensielt sårbare organisasjonar. Utfordringane vidare vert difor å sjå nærare på korleis skulane skal bli dyktigare til å utnytta erfaringar frå motsetningsfylte innovasjonsprosessar, og som samstundes kan gje eit grunnlag for systematisk organisasjonslæring.

Ei tilnærming som RF såg nærare på var Erling Lars Dale sin "organisasjonsdidaktikk" (Dale 1999) der dei sentrale spørsmåla er: Korleis sikrar vi individuell og kollektiv læring? Korleis utvikle sosiale system som kan reflektere over eigne læringssystem? Korleis er tilhøvet mellom den kollektive sjølvrefleksjonen og den individuelle læringa? Korleis utviklar organisasjonen sin eigen kompleksitet?. Dilemma skulane, og til dels styresmaktene, må ta stilling i utviklingsspørsmål er dermed om skulane er "Herre i eige hus eller åleine heime?" (Helgesen, 2001)

1.2.1 Opprettinga av fase 2

Etter fullføringa av det som heretter vil bli omtalt som fase 1 i prosjektet Ungdomssteg i Rogaland, vart det registrere ein endringsvilje og eit endringsmoment i skulane som det var verdt å investere vidare i. Både lærarar og elevar gav klart uttrykk for at dei var blitt meir bevisst på eigen åtfærd og kommunikasjon, og særleg kollegiet såg eit behov for betre arenaer for framtidig erfaringsutveksling. Fleire gav og uttrykk for eit behov for å lettare kunne dokumentere og evaluere læringsutbytte ved skulen.

På bakgrunn av erfaringane som vart gjort i fase 1 av prosjektet "Ungdomssteg i Rogaland", i lys av tolkinga av skulen som ein aktuell arena for innføring av ein modell for "lærande organisasjonar" (Senge, 1990) og for å oppretthalde endringsmomentet i skulane, vart fase 2 etablert. Dei overbyggande målsetjingane med fase 2 var todelt. For det første ville vi prøve å etablere effektive nettverk for erfaringsutveksling blant dei tilsette i skulane i prosjektet, og for det andre, utstyre dei med eit databasert kvantitativt evalueringsverktøy som vil gjere det lettare og meir påliteleg å synleggjere og dokumentere endringane i skuleutviklinga.

1.2.2 Data som drøftingsgrunnlag og dokumentasjon

Det er sjølvsagt ikkje alle sider ved skulen som er eigna for kvantitativ måling, og dersom ein skulle sjå behovet for å gå djupare inn på avdekka problemstillingar, er kanskje kvalitative tilnærmingar vel så eigna å bruke. Ein må spørje seg om det er teneleg for ein skule å bruke omfattande resursar på å lære opp og lønne personale i dataanalyse. Dette er trass alt noko forskarane har inngåande kompetanse i, og som er både tidkrevjande og omstendeleg. RF meiner likevel at kvantitative mål kan fungere som eit verdifullt drøftingsgrunnlag i kollegiet i forhold til skuleutvikling, dersom ein set klare grenser for kva det er teneleg å setje mål på. I denne samanhengen er det altså ikkje eventuelle faglege eller tekniske sider ved den kvantitative metoden det er snakk om, men snarare praktiske utfordringar i organisasjonen, og kompetanse i drøfting og tolking av resultat blant kollegiet. Dette gjeld både i forhold til kva som er praktisk gjennomførleg, og i forhold til tida frå den enkelte gjev sine svar/vurderingar til ein for presentert resultat for heile skulen til drøfting i kollegiet.

Det er heller ikkje i tråd med det inkluderande arbeidslivet å ta mål av seg å utvikle eit altomfattande målingsinstrument, som skal gje ein fasit for tilstanden på skulen og kva som er rett/gale, for så å tre løysinga ned over hovudet på kollegiet. Verktøyet må difor i større grad sjåast som ei innleiande kjelde til drøftingar i kollegiet, enn som eit verktøy for ein detaljert og altomfattande tilstandsrapport på skulen. Det må lagast rom for at den enkelte i kollegiet kan definere seg sjølv inn i tiltaka som eventuelt vert sett i verk på bakgrunn av pålitelege data og drøftingar av desse i kollegiet.

1.2.3 Prosjektdeltakarane sine prioriteringar

Fase 2 av prosjektet var i utgangspunktet tenkt retta mot dei same sju skulane som var med i fase 1. På grunn av omstende RF ikkje rår over vart dette talet redusert til fem, men vi trur ikkje dette har hatt nokon innverknad på gjennomføringa av prosjektet. Det som imidlertid var ei endring i forhold til dei innleiande intensjonane med fase 2, var at skulane i prosjektet har snudd litt på prioriteringane. I det arbeidet som skulle gjerast, var deltakarane i første rekkje interessert i å utvikle database baserte evalueringsverktøy. Det planlagde erfaringsutvekslingsnettverket mellom deltakarane i prosjektet kom dermed i andre rekkje i fase 2. Noko av årsaka til dette var at deltakarane meinte at dei gjennom allereie etablerte relasjonar, kunne sørgje for god nok erfaringsutveksling til bruk i dette prosjektet. Fleire uttrykte i tillegg ein viss iver i å kome i gang med sjølv evalueringarbeidet.

I løpet av hausten 2003 hadde alle fem skulane sett ned ei arbeidsgruppe for utviklinga av eit spørjeskjema. Nokre av arbeidsgruppene hadde og bestemt seg for kva fokusområde i skulen dei ønskte å sjå eit evalueringsverktøy utprøvd på. Døme på tema som vart vald som utgangspunkt på dei ulike skulane var foreldresamarbeid, samarbeid mellom kollegar, tilknytning til skulefelleskapet, og struktur og organisasjonsutvikling.

RF si rolle i utviklinga av sjølv evalueringverktøyet var å fungere som ein rådgivande instans, og sørgje for at spørjeskjema til dei enkelte skulane vart lagt inn i eit høveleg dataprogram når dei var ferdigstilte. RF samla og inn informasjon om ulike modellar for evaluering og vidareformidla dette til arbeidsgruppene (sjå punkt 1.3).

1.3 Skulevurdering i L'97 og i forskrift til Opplæringslova

I følgje læreplanverket er mål noko ein arbeider mot og som ein kan vite om ein kjem nærare eller ikkje (L-97:14). Mål vert såleis åtskilt frå visjonar, som har ein meir identitetsbyggande, samlande og motiverande målsetjing. Kva som skal vurderast må og sjåast i samanheng med val av metode og kva rammefaktorar ein opererer innafør. I kapitlet "Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen" uttrykker læreplanen vidare følgjande om skulevurdering:

"Skulebasert vurdering er eit ledd i utviklinga i skulen. Denne vurderinga skal gjere det mogleg å vurdere i kor stor grad opplæringa og verksemda i skulen er i samsvar med mål og prinsipp i læreplanverket. Ho skal være til hjelp i arbeidet med skuleutvikling, og gjere at personalet i skulen får auka innsikt i samhengane mellom rammefaktorar, prosessar og resultat. Skulebasert vurdering er eit viktig grunnlag for lokalt utviklingsarbeid (L-97 s.79).

Alle grunnskular er, i følgje Kap. 2, § 2-1 i Forskrift til opplæringslova, dermed forplikta til å gjennomføre skulevurdering:

"Skulen 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 dei enkelte læreplanane for fag. Kommunen og fylkeskommunen har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene."

1.4 Nasjonalt evalueringsverktøy og lokal utvikling

På bakgrunn av dei erfaringane som er gjort i utvikling og bruk av Kvalitetsbarometeret i Oslo Kommune (sjå vedlegg 1), og etterlysinga frå OECD om ein nasjonal database for tilstanden i den Norske skulen, har Astrid Søggen, gjennom si rolle i kvalitetsutvalet, gått i bresjen for eit databasert nasjonalt vurderingssystem for skulekvalitet. Pr dags dato er noko av dette arbeidet synleg på www.skuleporten.no. RF er av den oppfatning at det er viktig ut frå eit nasjonalt perspektiv å kunne synleggjere og samanlikne ulike resultat frå skulane i Noreg. Denne forma for "benchmarking" kan vere både inspirerende og utfordrande for den enkelte skule. Det må vere legitimt frå sentralt hald å setje visse krav til skulane sine prestasjonar, samstundes som ein tydleg viser kvar lista bør liggje. Litt "konkurranse" mellom skulane er såleis, frå ein pedagogisk ståstad, gunstig.

Ein er imidlertid nøydd å vere medviten om avgrensingane med eit nasjonalt vurderingsverktøy. Vi tenkjer her særleg på forholdet mellom sentrale styringsverktøy og lokale utviklingsverktøy. Det problematiske med eit nasjonalt vurderingsverktøy kjem først til syne både dersom ein overvurderar kva det er teneleg å måle og samanlikne, og dersom avstanden til den/dei som vert målt vert for stor. Det er ein klar skilnad på kva det gjev meining i å måle på lokalt plan og kva det gjev meining i å måle på nasjonalt plan, sett i forhold til tilbakemeldingsverdien for brukarane.

Utfordringane for eit nasjonalt evalueringsverktøy, dersom det vert aktuelt i framtida, er fleire, men for dette prosjektet er det hovudsakeleg utfordringar omkring omfang og detaljeringsgrad. I samanheng med prosjektet "Ungdomssteg i Rogaland – fase 2" er det særleg fire utfordringar som ligg der for eit eventuelt nasjonalt verktøy, og som vi trur

ulike lokale modellar komplementarar med. Dersom begge verktøy byggjast over same lest/IKT-struktur, sparar ein seg uansett for vanskaner med overføring av data, unødige utviklingskostnader og samanlikning av ulike resultat i framtida. Det viktigaste er at skulane får høve til sjølv å bestemme innhaldet. Lokale modellar vil såleis gje;

- 1) Kortare tid mellom avgjevne svar og presentasjon av resultat
- 2) Betre relevans og dermed større opplevd verdi i tilbakemeldingar/resultat for den einskilde skule/tilsett.
- 3) Styrka kjensla av eigarskap til evalueringsverktøyet og dermed verktøyet sin legitimitet.
- 4) Oppmuntring til lokalt mangfald/utvikling

1.5 Praktiske utfordringar i prosjektet

Det var i fase 2 eit mål om å koma fram til eit verktøy som skulane, og kollegia ved skulane skal bruke for raskt å kunne sjå kvar skulen står innanfor gitte områder/tema. Dette kan sjølvstendig gjerast svært enkelt ved bruk av spørjeskjema som lærarar fyller ut og leverer frå seg til avdelingsleiar/rektor eller forskarar, men minuset med ein slik framgangsmåte er at det vert noko avstand i tid mellom gitt informasjon til informasjonen er tilgjengeleg i ei form som gjer at den kan utnyttast. Vi ønskjer difor å lage eit slikt verktøy i ein database. Dette gjer at kvar einskild lærar kan få opp resultat rett etter ein har svart på spørjeskjemaet, ein kan samanlikna svara med resten av skulen/ andre skular, og det vil vera lettare å ta resultat i bruk på ei fellessamling omgåande etter at alle har svart/gjeve sine vurderingar.

Å utvikle eit eige IKT-basert verktøy til bruk i intern evaluering, kunne imidlertid fort gjort Ungdomssteg i Rogaland, fase 2 til eit kostnads- og tidkrevjande prosjekt. Det var difor ønskeleg å få tilgang til allereie eksisterande verktøy. Det som var mest relevant for dette prosjektet var Læringscenteret (LS) sitt nasjonale verktøy, Elevinspektørane. Dersom det hadde vore mogleg å få tilgang til sjølve datastrukturen bak Elevinspektørane, utan innhaldet, og så opne opp for at skulane kunne definere eigne spørsmål inn i databasen, hadde det vore ideelt.

Slik prosjektet utvikla seg viste det seg imidlertid at det vart for knapt med tid i forhold til avslutningsdatoen for prosjektet. Tidsmessig kom det og i konflikt med eit utviklingsprosjekt som LS sjølv køyrde, der målet var å utvide Elevinspektørane til og å omfatte lærarane. Resultatet vart difor at ein tok i bruk eit program frå It:solutions, kalla It's:learning.

Programmet er ein webbasert applikasjon som berre er tilgjengeleg på Internett. It's:learning inneheld ei rekkje verktøy, deriblant eit for utvikling av spørjeskjema. RF hadde fri tilgang til It's:learning, og fann det difor teneleg å nytta det i Fase 2. Ein kunne da sjå korleis spørjeskjemaet verka for lærarane i prosjektet utan å investere i eit dyrt verktøy ein ikkje hadde fått prøvd ut eller hadde erfaring med. Denne delen av prosjektet vart dermed ein ”prøve og feile” -prosess både for deltakarane og RF.

Programmet har diverre avgrensa rapporteringsvilkår, dvs. det er fort gjort å få ein hurtigrapport med prosentvis fordeling på spørsmåla, ettersom dette automatisk vert generert av programmet. Dersom ein skal gjera litt grundigare analyser og presentasjon av resultat, lyt det imidlertid gjerast manuelt, ved å overføre data til t.d. databehandlingsprogrammet SPSS. Slik RF ser det, kan det verka som om IKT-verktøyet til "Elevinspektørene" er noko meir tilpassa for skulane sitt behov. Det vi no i ettertid har fått vite er at tilgang til databasestrukturen "Elevinspektørene" er bygd på, kostar kring 50 000,- NOK. Deretter er det betaling per time i forhold til dei tenestene me vil at eigarane ev elevinspektør-verktøyet lyt gjera for oss.

2 Teori

Som eit teoretisk bakteppe kvilar vi i dette prosjektet på to vinklingar, den ein frå optimalerfaringspsykologien og synet på kreativ utfolding (Csikszentmihalyi 1991), og den andre frå synet på organisasjonar som komplekse adaptive prosessar (Stacey 2001), ein motsats til det meir populære systemperspektivet (Senge 1994; Nonaka, Takeuchi et al. 2004). Begge vil kort skildrast i det følgjande, og deretter brukast til å forklare RF sitt syn på evaluering og skuleutvikling i dette prosjektet.

2.1 Optimale erfaringar

Ei optimal erfaring kjenneteiknast her av ein situasjon der fokuset på eigen person er sterkt redusert, og der ein er så opptatt av oppgåva ein står overfor at ein gløymer både tid og stad (Csikszentmihalyi 1991). Dette vere seg ein givande samtale med vener, eller løysinga av oppgåver på jobb eller fritida. Av alle moglege tilnærmingar til kreativitet, treng ein etter dette synet ikkje favorisere den eine eller den andre forklaringsmodellen. Det kan like godt vere ein kombinasjon av fleire. Det sentrale er å kome fram til eit sett felles kriteria ein kan leggje til grunn for på ein best mogleg måte leggje til rette for at optimale erfaringar kan oppstå. Mihalyi Csikszentmihalyi (1991) har ein spelteoretisk tilnærming til dette med kreativitet og legg til grunn fire meir eller mindre strukturelle faktorar;

1. Tydelege mål
2. Klart regelsystem
3. Nivåinndelte arbeidsoppgåver
4. Kontinuerlege tilbakemeldingar på progresjon

Av meir personavhengige faktorar nemnar han at utfordringane/oppgåva må stå i forhold til den enkelte sin kompetanse, og at ein er meir indre motivert for å nå målet enn ytre. Det vil seie at ein ønskjer å nå målet først og fremst for målet sin eigen del, ikkje for eventuelle ytre påskjøningar. Sjansane for å kome fram til kreative løysingar eller ny kunnskap er altså i slike situasjonar større enn i andre situasjonar.

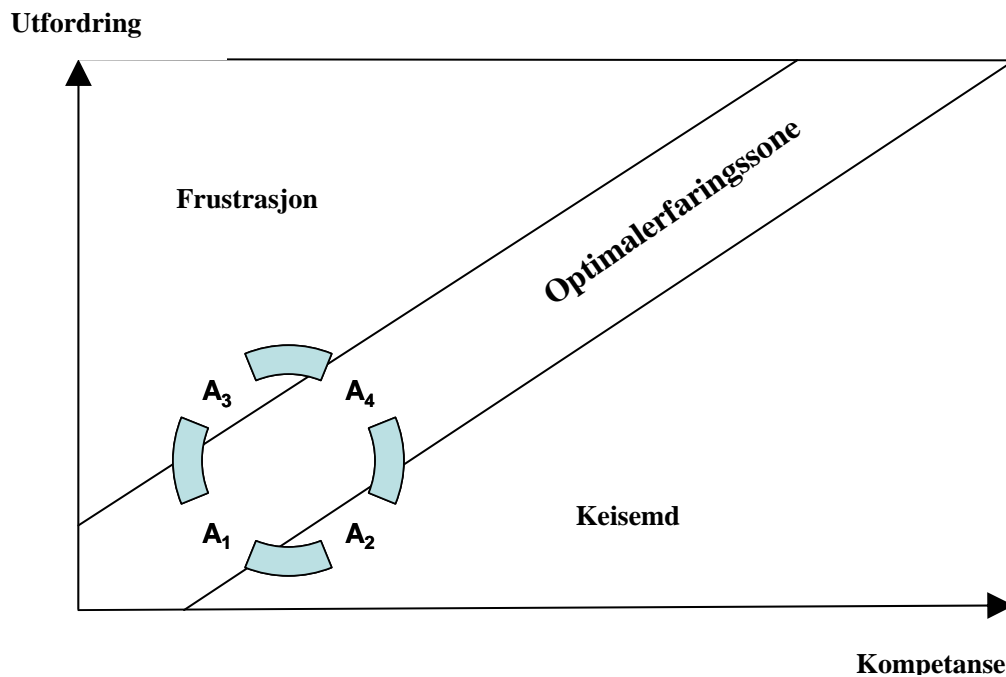
Eit ubesvart spørsmål i dette prosjektet er i kva grad skulen opplevast som eit målretta, regelstyrt handlingssystem, og i kva grad kulturen på skulen, og kanskje særleg kommunikasjonskulturen, gjev grunnlag for relativt kontinuerleg tilbakemelding på progresjon. Ettersom elevane ikkje skal vere den primære kjelda for tilbakemelding på kompetanse for læraren (Dale 1999) er det springande punktet dermed i kva grad kulturen i kollegiet er ein kultur som fremjar optimale erfaringar og dermed kreativ utfolding.

For Csikszentmihalyi er talet på optimale erfaringar vidare knytt til den generelle lykkekjensla i eit samfunn, men i denne samanhengen er ikkje dette relevant. Det sentrale å trekkje ut av dette, er kontinuiteten på dei konstruktive/korrigerande

tilbakemeldingane, og korleis målsetjingane for skulane kan formulerast og akseptertast i kollegiet.

Csikszentmihalyi (1991) gjev ei grafisk framstilling av den optimale erfaringa (figur 2.1.1), som eit forhold mellom utfordring og kompetanse;

Figur 2.1.1: Optimale erfaringar



I figuren kan ein sjå for seg ein person i fire fasar av til dømes eit parti sjakk, A_1 , A_2 , A_3 og A_4 . I starten (A_1) står personen sin kompetanse i forhold til oppgåvene, men dette endrar seg raskt i møte med motstandaren. Vert utfordringane for store fell personen imidlertid ut av "sona" og over i frustrasjon (A_3), og vert dei for små, vil ein etter kort tid kjede seg (A_2).

2.2 Kunnskap og identitet

Det andre perspektivet vi kvilar på i dette prosjektet er henta frå kompleksitetsperspektivet til Ralph D. Stacey (2001), og framstår som ein motsats til systemtankegangen innan for tida populære teoriar på organisasjonsutvikling (Bolman and Deal 1991; Senge 1994; Nonaka and Takeuchi 1995; Argyris and Schön 1996). Systemtilnærminga til organisasjons- og leiarskapsteori, ser organisasjonar som noko som kan formast og kontrollerast. Ein opererar med ein funksjonalistisk tankegang og klare/uklare forklaringsrekkjer på årsak/verknad. Menneske sjåast som autonome einingar i sentrum av bedrifta, og komplekse system i organisasjonen sjåast som ein meir eller mindre "objektiv realitet". Organisasjonskunnskap i systemperspektivet, finst i relasjonen mellom menneska i organisasjonen, og omhandlar kvaliteten på denne kunnskapen. I denne kunnskapsøkonomien er kunnskap sett som den store uutnytta

resursen, men denne er ikkje målt eller loggført på nokon måte. Ein opplever dermed eit gap mellom dei ”faktiske” verdiane og den verdien marknaden set på selskapet. Motivasjonen bak den intellektuell kapitalrørsla vert dermed å leie kunnskapsproduksjonen slik at bedrifta sitt kunnskapsnivå vert gjenspegla i verdifastsetjinga i marknaden.

Som ein motsats til dette framhever Stacey (2001) teoriar som definerer kunnskap som ein stor del av ein person sin identitet, og han kjem med følgjande fire påstandar som utgangspunkt for sin teori;

- 1 Ingen kan eige kunnskap
- 2 Kunnskap kan ikkje lagrast i mennesket
- 3 Intellektuell kapital kan ikkje målast
- 4 Verken kunnskap eller intellektuell kapital kan kontrollerast.

Kunnskap vert her sett som ein kortvarig, aktiv relasjonsprosess. Kunnskap er noko som kontinuerleg reproduserast og potensielt omdannast. Individuelle sinn, relasjonar mellom menneske, organisasjonar og samfunn er dermed alle forbigåande prosessar der mennesket si framtid kontinuerleg konstruerast. Kunnskap er ein deltakande og sjølvorganiserande prosess som lagar sine egne koherente mønster, og som dermed ikkje treng eller kan leiast.

2.2.1 Transformativ teleologi

Dette synet på mennesket har sitt utspring i Mead (Mead 1962) si tolking av Hegel (Hegel and Østerberg 1999), og det sentrale her er at verda og framtida sjåast som noko som er under vedvarande konstruksjon. Eit transformativt teleologisk syn medfører at ein må jobbe med abstrakte interaksjonsmodellar i forståinga av mennesket. Stacey omtalar dette som komplekse, responsive relasjonsprosessar, og det er desse som konstruerer menneskeleg kunnskap i organisasjonar.

2.2.2 Makt

I kommunikative samhandlingar oppstår det og maktrelasjonar, og dette medverkar til at det ikkje er teneleg å skilje mellom individet som eit nivå, organisasjonen som eit anna og samfunnet som eit tredje nivå. Stacey argumenterer dermed for å flytte fokus vekk frå heilskapen eller djupare strukturar, og over til å forstå vanlege observerbar kommunikativ samhandling mellom menneske i lokale situasjonar, i det noverande. Utfordringane ligg altså i at ein må bli meir medviten om kommunikative prosessar og korleis dei konstruerar kunnskap. Delinga mellom individet og det sosiale som to forklaringsnivå er dermed ei hindring i forhold til å tenkje på kunnskapsproduksjon i organisasjonar. Stacey, som byggjer på Mead (Mead 1962), argumenterer altså for at individet og det sosiale må forståast på same forklaringsnivå.

2.2.3 Kunnskapsproduksjon

Som ein følge av at individuelle sinn kontinuerleg vert produsert i interaksjonen mellom menneske, er det slik at historiske og potensielt transformerte private rollespel og taus kommunikasjon, gjenspeglar offentleg kommunikativ interaksjon. Tidlegare erfaringar former vidare tema som set offentlege og private rollespel i mønster, men desse vert sjeldan nøyaktig reproduisert. Tidlegare erfaringar former såleis noverande relasjonsprosessar, og ettersom meining er det same som kunnskap, vert kunnskap ein relasjonell prosess.

Dette medfører at kunnskap må sjåast som konversasjonshandlingar og læring oppstår her når måtar å snakke på, altså relasjonsmønster, endrast. Organisasjonspolitikkk som forstyrrar relasjonelle mønster mellom menneske, kan såleis skade kunnskapsgenererande aktivitetar i organisasjonen.

All menneskeleg handling er historieavhengig, det vil sei at handling både er mogeleggjort og avgrensa av tidlegare handlingar. Dette vil igjen sei at handling er forma av både tidlegare historie og noverande kontekst, og ettersom interaksjon, og dermed relasjonar, har ibuande mønsterformande eigenskapar, har interaksjonen og ein eigenskap til å drive fram nyskaping berre interaksjonane er ulike nok.

Maktrelasjonar og skilnader i forhold til kven som er "inne" og kven som er "ute", er ofte sentralt i kommunikative prosessar, og det dynamiske aspektet i forhold til inkludering og ekskludering i menneskelege relasjonar har viktige konsekvensar for kommunikasjonen. Trusselen om ekskludering er nemlig ein trussel mot eins identitet som sosialt, kommunikativt handlande vesen. Samstundes kan det å kategorisere nokon og erfarast som truande ettersom det skapar potensielle feilrepetisjonar av identitet og potensiell ekskludering frå kommunikasjonen. Dette fører til ein eksistensiell angst som utløyser tema som omhandlar dette, og som igjen kan vere forstyrrande og øydeleggande for kommunikasjonen

På den andre sida er det slik at utan ein slik forstyrring av samarbeidsmønster og maktrelasjonar, kan det ikkje oppstå ny kunnskap eller noko nytt i forhold til menneskeleg handling i det heile. Forstyrring/samanbrot generer dermed mangfald, og vi ser her ein klar samanheng mellom angst, bevisst eller ikkje, og bruken av fantasi for å takle angsten.

2.2.3.1 *Inkluderings- og ekskluderingsdynamikk i organisasjonar*

Ei kvar endring i den kommunikative interaksjonsprosessen fører til endring i maktrelasjonane, og altså endring i kven som er "inne" og "ute". Denne endringa fører til ein eksistensiell angst, og som igjen medfører kommunikativ interaksjon for å takle angsten. Denne forma for interaksjon kan vere forstyrrande og destruktiv for kommunikasjonen, men og vere grunnlaget for ny kunnskap. Ny kunnskap og angst/ending føl dermed hand i hand og dette gjer det umogeleg å kontrollere endring. Det er berre når ein får ei endring av tema som organiserer og vert organisert av kommunikativ interaksjon, at ein får fram endringar av ein organisasjon. Dette er likevel ikkje uproblematisk ettersom det og medfører ei endring i maktrelasjonane i organisasjonen.

Organisasjonsendring er dermed ei endring i maktrelasjonane, ei endring i konflikterande relasjonsavgrensingar, endring i kommunikatív interaksjon og endring av dei kommunikative tema som former erfaringa av å vere i lag.

Alle typar system for å kontrollere resursar er dermed menneskeskapte verktøy som er konstruert for å forsterke dei tradisjonelle, og vande, interaksjonane. Kontrollparadokset i dette er at bruken av system som verktøy i kommunikatív interaksjon, er å reproducere kommunikasjon med lite variasjon og dermed oppretthalde eksisterande maktrelasjonar. Bruken av systemverktøy i lokale situasjonar her og no, er imidlertid avhengig av spontan variasjon her og no, og dette gjer det umogeleg for nokon utanfor den lokale situasjonen å bli sittande med kontrollen.

2.2.4 Leiinga si rolle i kunnskapsutviklinga

I ein utviklingsprosess som i dette prosjektet er det ut frå dette viktig at ein endrar leiingsperspektivet frå å vere ei kontrollerande leiing til å vere ei stimulerande leiing. Det er, slik vi ser det, ikkje teneleg å prøve å kontrollere kommunikasjonen i kollegiet, men i større grad stimulere den kommunikative interaksjonen i kollegiet ved å servere relevant, påliteleg og oppdatert informasjon. Det må til ein viss grad likevel vere kollegiet sitt ansvar å bruke informasjonen til beste for utviklinga av skulen. Leiingsperspektivet i dette prosjektet er ein leiarar som først og fremst tilretteleggjar, og berre sekundært som kontrollør. Spørsmålet ein må stille seg i leiinga i skulen er difor i kva grad dei har tillit til at dei tilsette kan kome fram til gode løysingar for skulen på eige grunnlag.

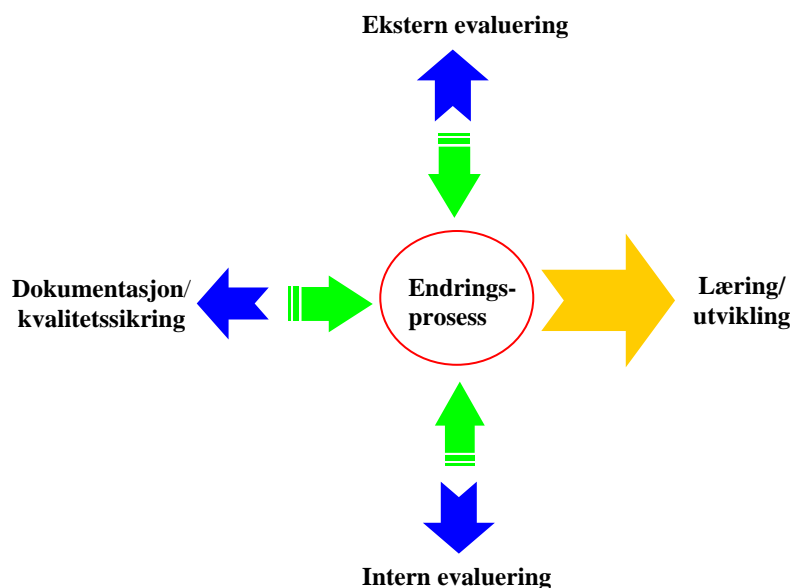
I dette perspektivet er det at konstruktive og oppdaterte tilbakemeldingar frå interne evalueringar har ei viktig rolle.

Ei anna utfordring er i kva grad ein maktar å sy evalueringar inn som ein del av utviklingstiltaka i skulen. Sjølv om både Bergensprogrammet og Kvalitetsbarometeret legg opp til at ein sjølv kan velje kor omfattande ein vil gjere sine undersøkingar, er det profesjonalitetskravet som påleggast skulane, ganske stort. Spørsmålet som stadig er tilbakevendande i dette prosjektet er difor kven evalueringa er til for? Er det rett å be skulane sjølv, og på ein forskingsmessig forsvarleg måte, vurdere si verksemd slik at dette i neste omgang kan bli brukt som styringsgrunnlag kommunalt og nasjonalt, eller er det meir teneleg å gjere dette eksternt (sjå og figur 2.3-1 nedanfor)?

2.3 Evaluering og tilbakemelding

RF har ein innfallsvinkel der ein ser dokumentering og kvalitetssikring som nødvendige motsetningar til lærings og utviklingsprosessar i skulen. Det same gjeld og for bruken av interne og/eller eksterne evalueringar. Det avgjerande for ein vellukka endringsprosess er i kva grad dei ulike elementa maktar å gje konstruktive og omgåande tilbakemeldingar til bruk inn i prosessen og såleis medfører læring og utvikling. Figuren har opphav i den same tilnærminga til evaluering som LÆRINGSlaben AS hadde til utviklinga av Kvalitetsbarometeret i Oslo kommune, men er noko forenkla.

Figur 2.3.1 Evalueringsmodell



Figuren illustrerer ein endringsprosess der målet er læring og utvikling. I forhold til dei teoretiske perspektiva ovanfor er dette kontinuerlege prosessar både på individ- og gruppenivå, og som er meir eller mindre bevisste. Vurderings- og dokumenteringselementa som vert pålagt skulen, kan såleis fungere som korrigerande faktorar i endringsprosessen dersom dei kan gje gode innspel til dei kommunikative interaksjonane blant dei tilsette. Dei kan i dette perspektivet og medverke til eit vist moment i endringsprosessen, men i forhold til vektinga av andre faktorar som og påverkar prosessen, vil ikkje dette tema bli utdjupa noko ytterlegare her

Vi trur at eit for detaljert, sentralstyrt verktøy med ein for omfattande vekt på dokumentasjon og kontroll, kan kvele det lokale initiativet til utvikling og dermed det endringsmomentet som vart avdekka i første fase av prosjektet. Ein må finne ein god balanse mellom alle fire elementa i figuren, men det overordna målet må vere å forenkla, effektivisere og kvalitetssikre evalueringsarbeidet, utan å svekkje tilbakemeldingsverdien for dei som vert evaluert/vurdert, og utan å fjerne grunnlaget for at kollegiet kan kome saman å tolke resultatata og drøfte ulike tiltak.

3 Sentrale inspirasjonskjelder

Det er ikkje her tenkt å gje nokon omfattande skildring av ulike tilnærmingar til dette med skulevurdering, men det var viktig for prosjektet og prosjektdeltakarane at ein fekk eit visst innsyn i evalueringsprogram ein tidlegare kanskje berre hadde høyrte omtalt. Kjennskap til andre tilnærmingar kunne då funger som ei informasjons- og inspirasjonskjelde, og samstundes som eit vilkår for å definere eiga tilnærming som noko litt unikt i forhold til det som er gjort før. Medeigarskap, identitet og tilknytning er nokre stikkord i denne tilnærminga til prosjektet. I dette prosjektet var det naturleg å sjå til Bergensprogrammet, Kvalitetsbarometeret i Oslo kommune og Nord 2 modellen frå Stord/Haugesund. Alle tre er kortfatta skildra nedanfor. Det er og gjort forsøk på å framheve sterke og svake sider ved modellane, sett i forhold til dei erfaringar som kom fram under fase 1 av ungdomssteg i Rogaland (sjå pkt 1.1.1), og det teoretiske grunnlaget for fase 2 (kap. 2). Ei meir utfyllande skildring av dei aktuelle evalueringsverktøya er lagt som vedlegg 1 i denne rapporten.

3.1 Bergensprogrammet

Skulevurderingsmodellen i Bergensprogrammet tek mål av seg å støtte og hjelpe skulane i å oppfylle dokumenterings- og evalueringsoppgåvene dei er pålagt frå sentralt hald. Modellen inkluderar både kvantitative og kvalitative metodar, og skal;

- 1) styrke vurderinga av eiga verksemd,
- 2) medverke til målretta ressursbruk,
- 3) framskaffe dokumenterte avgjerdsgrunnlag, og
- 4) styrke kompetanseutviklinga på skulen.

Skulen sin kompetanse i vurderingsarbeid skal med dette kunne styrkast, alt sjølvsgt til beste for elevane og deira læringsutvikling. Programmet opnar opp for både sentralstyrte evalueringar og sjølvinitierte evalueringar, men prosessen er avhengig av at ei prosjektgruppe set av tid til gjennomføringa. Område ved skulen som er opne for vurdering ved hjelp av programmet er:

- Læringsutbytte
- Læringsarbeidet
- Skulen som organisasjon
- Rammefaktorar
- Skuleleiing

Evalueringsarbeidet skal ende opp i ein serie verdiutsegn som skildrar gode og mindre gode forhold ved skulen, og utsegnene skal byggje på konkrete kriterier, lokalt tilpassa eller henta frå programmet. Bergensprogrammet omfattar i tillegg til støtte frå kommunen, ei brukarrettleiing og eit praksistilfelle som skildrar ein konkret vurderingsprosess ved ein gitt skule.

3.1.1 Prosjektet sine vurderingar av Bergensprogrammet

Det er ingen tvil om at det arbeidet som er lagt ned i utviklinga av Bergensprogrammet er av svært høg kvalitet, både i forhold til sjølve innhaldet og i forhold til den meir pragmatiske rettleiinga som er vedlagt. Programmet kan oppfattast som eit oppslagsverk i evalueringsforskning for amatørar, men er likevel såpass omfattande potensielt sett, at sjølv meir profesjonelle aktørar kan dra nytte av det. skulen må difor og beherske kunsten med å avgrense omfang og problemstillingar.

Det er imidlertid nettopp i dette med omfang eller arbeidsmengde det svake punktet for programmet kan ligge. Er det, sjølv med all den opplæring og støtte arbeidsgruppa kan få, realistisk å forvente at tilsette frå kollegiet og skulen elles, skal kunne setje av tid til det arbeidet ein slik vurderingsmodell legg opp til, og samstundes vere oppdatert på utviklinga i læringsmiljøet blant elevane?

Det å gå i gang med eit såpass omfattande og krevjande arbeid, medfører samstundes at ein parallelt er nøydd til å arbeide for å legitimere kompetansen, og dermed konklusjonane til prosjektgruppa, i kollegiet generelt, og hos dei som vert direkte råka av vurderinga spesielt. Skulen må difor og kunne vurdere kva oppdrag som kan gjerast internt, og kva oppdrag som bør kunne setjast ut til andre og meir ugilda instansar.

Eit anna tema i forhold til evalueringar slik Bergensprogrammet legg opp til, er i kva grad konklusjonane kjem skulen sjølv til gode, og i kva grad dei vert eit styringsverktøy for kommunen/staten. Presset på skulane om å kunne dokumentere resultat og ressursbruk, gjer at evalueringar ofte vert eit krafttak som endar opp med at skulen gjev frå seg potensielt sett viktig informasjon, men som dei ikkje sjølv klarar å omsetje til ny kunnskap til internt bruk på grunn av utmatting. ”No er evalueringa endeleg over, så no vi kan konsentrere oss om dei vi er her for, nemleg elevane” uttalte ein av prosjektdeltakarane i starten av dette prosjektet, etter ein omfattande treårig evalueringsprosess som demonstrasjonsskule. Liknande utmattingstrekk finn ein hos fleire av demonstrasjonsskulane til utdanningsminister Kristin Clemet der alle og ein kvar lett skal få innsyn i drift og lokale utviklingsprosjekt. Skulane gjev og gjev, men, og med unntak av verdifull nettverksbygging, føler at dei får relativt lite att (Helgesen, 2002). Det sårbare punktet i Bergensprogrammet er dermed ikkje berre tida som går frå ein gjev frå seg informasjon til arbeidsgruppa og til ein får resultat og vilkår for å ta desse opp til drøfting i kollegiet, men og i kva grad ein kan få oppfølging i formulering og iverksetting av tiltak på bakgrunn av konklusjonane. Vurderingsarbeidet kan dermed lett ende opp som rein utrapportering, og heller lite korrigerende av framdrift/utvikling internt på skulen.

3.2 Kvalitetsbarometeret

Kvalitetsbarometeret som er utvikla for skulane i Oslo kommune er eit reint kvantitativt evalueringsverktøy, basert på ein skottsk modell for skuleevaluering som heiter ”How good is our school?” (Storbritannia . The Scottish office and Scottish office education and industry department 1996). Barometeret er hierarkisk oppbygd med seks overliggende hovudområde som omfattar elevane sitt læringsutbytte og læringsresultat, undervisning og læringsprosessar, støtte til elevane, verdiplattform, ressursar, og leiing

og kvalitetssikring. Kvar av desse hovudområda er så inndelt i fire til fem fokusområde, som igjen er inndelt i to til fire temaområde med konkrete spørsmål som skal besvarast av tilsette i skulen. Spørsmåla skal besvarast ut frå fire kriteria som er tilpassa kvart hovudområde. Summen av svara på det konkrete plan er tenkt å kunne seie noko generelt om temaområdet, summen av svara på temaområda er tenkt å seie noko generelt om fokusområde, og summen av svar på fokusområda skal til slutt gje eit mål på det aktuelle hovudområdet.

Barometeret er utvikla for å kunne setje mål på mange sider ved skuleutvikling, og er såleis ein svært omfattande spørsmåldatabase. Det er imidlertid ikkje lagt opp til at skulane skal svare på alle spørsmål kvar gong verktøyet takast i bruk, men at dei til ein viss grad sjølv kan trekkje ut interessante fokus- og temaområde.

3.2.1 Prosjektet sine vurderingar av Kvalitetsbarometeret

Kvalitetsbarometeret var den mest sentrale inspirasjonskjelda for skulane i Fase 2 av prosjekt "Ungdomssteg i Rogaland", og mykje av innhaldet i Kvalitetsbarometeret vart lasta ned frå nettsidene til Oslo kommune, sendt til skulane i starten av prosjektet, og brukt i utforminga av eigne spørsmål. Parallellane til Kvalitetsbarometeret er difor ganske klåre. Den openberre styrken til Kvalitetsbarometeret, og som er forsøkt ivaretatt i dette prosjektet, er arbeidsmengda og vilkåra for å påverke evalueringsarbeidet for den enkelte.

Ettersom verktøyet er tenkt som ein felles mal for alle skulane i kommunen, er såleis vilkåra gode for å samanlikne seg med andre dersom det er ønskjeleg. Andre utfordringar som følgjer med å samanlikne og offentleggjere skuleresultat, er ikkje eit tema i denne rapporten.

Kvalitetsbarometeret var i tida fase 2 varte, under utvikling så prosjektet sine vurderingar av verktøyet vert på bakgrunn av dette først og fremst stilt i spørjeform;

- 1 **Mangfald og identitet:** I kva grad er det mogeleg å innlemme eigne spørsmål omkring lokale prosjekt i datastrukturen i kvalitetsbarometeret?
- 2 **Tilbakemelding:** Kor lang tid går det frå skulen har gitt sine vurderingar, til dei får oversikt over resultat og eventuelt samanlikning med andre relevante skular?
- 3 **Databehandlingskompetanse:** Er det berre Seksjon for kvalitet som tek seg av data analysen, eller er det tenkt at den einskilde skulen og skal kunne gjere dette sjølv?
- 4 **Drøftingskompetanse:** Er det tenkt at tilsette i skulane skal skolerast i å tolke og gjere seg bruk av statistikk?

Det har vore viktig for deltakarane i fase 2 at spørsmåla skal vere enkle og greie å svare på, og at det skal ikkje ta for mykje tid å gjennomføre undersøkinga. Det er og viktig at ein til ein viss grad kan tilpasse spørsmåla til lokale forhold, og kunne gjere seg bruk av verktøyet i evalueringa av prosjekt internt på skulen. Kvalitetsbarometeret sitt fokus har imidlertid i større grad vore å gje skulane eit mål på kor gode dei er i forhold til andre

skular, enn på å tilføre kollegiet raske og pålitelege data til bruk i utviklinga av skulen. Prosjektet føler dermed at det framleis er for mykje uthenting av data, enn det er tilføring av pålitelege drøftingsgrunnlag til skulane.

3.3 Nord 2 modellen

Nord 2 modellen er utvikla i samarbeid med Høgskulen Stord/Haugesund og består i korte trekk av eit nettverk av skuleevaluarar. Desse evaluarane er erfarne lærarar på skular i det aktuelle området, har erfaring med skuleevaluering og har i tillegg gått gjennom ei særleg tilpassa opplæring ved Høgskulen i Stord/Haugesund. Evaluarane i nettverket skal ikkje stå for gjennomføringa av evalueringa, men snarar bistå skulen i arbeidet. Det er opp til skulane sjølv å ”bestille” hjelp til evalueringsarbeidet, og dei mange utfordringane som ligg i slikt arbeid. I modellen vert evaluarane omtala som vurderingsrettlearar.

3.3.1 Prosjektet sine vurderingar av Nord 2 modellen

Nord 2 modellen har ein litt anna innfallsvinkel enn både Bergensmodellen og Kvalitetsbarometeret. Modellen tek utgangspunkt i alt avdekka utviklings- og utbeiringsbehov hos den enkelte skule i nettverket, og vurderingsrettlearane kjem først inn som Sokratiske fødselshjelparar i ytterlegare fordjupingar/vurderingar. Desse skal og medverke til utvikling og oppfølging av aktuelle tiltak. Modellen føreset dermed ein langt meir motivert, og dermed mottakeleg, oppdragsgjevar. Utfordringane med legitimiteten til vurderingsprosessen og resultatata av denne som både Bergensprogrammet og Kvalitetsbarometeret står overfor, er dermed truleg meir overkommeleg. Kombinasjonen av at ein rettlear utanfrå både er aktiv lærar sjølv og har opplæring og erfaring med vurderings- og oppfølgingsarbeid, og at rettleararen kjem inn i biletet først når skulen sjølv ber om råd, må difor sjåast som ein styrke. Nettverket av rettlearar gjev og grunnlag for konstruktiv meiningautveksling blant skulane.

Elles har Nord 2 modellen litt av den same utfordringa som dei to andre i forhold til tida mellom avgjevne vurderingar til presentasjon av resultat. I og med at modellen er såpass personavhengig vert det sikkert og spørsmål omkring kven som har/ikkje har hatt innverknad på resultatata/presentasjon av resultat, men dette er ting det til ein viss grad går ann å få hjelp til gjennom dei andre rettlearane i nettverket.

For Fase 2 er nok Nord 2 modellen i ein litt anna fase i utviklingsprosessen enn det fokus for prosjektet var. Nord 2 modellen oppfattast difor først og fremst som ein implementerings- og oppfølgingsmodell i endringsprosessen, men er likevel litt i tråd med det teoretiske perspektivet som ligg bak fase 2 (sjå kap.2). Fokuset i dette prosjektet har imidlertid utvikla seg til å bli korleis ein best kan servere kollegiet med pålitelege, konstruktive og meir eller mindre kontinuerlege tilbakemeldingar/innspel, og som igjen kan vere med på å korrigere den retninga skulen går i. Så medan Nord 2 har satt ”timing” og motivasjon på dagsorden i forhold til eksterne evalueringar, manglar det framleis noko på fundamentet for dei interne evalueringane. Det er først og fremst interne evalueringar og skuleutvikling fase 2 prøver å ta tak i.

3.4 Samla vurderingar av inspirasjonskjeldene

Vurderingane som er gjort av dei tre inspirasjonskjeldene til fase 2 er ikkje gjort på noko forskningsmessig grunnlag. Vi føler likevel at utfordringane med evaluering og skuleutvikling slik det kom fram under dette prosjektet, er såpass sentrale på den skulepolitiske arenaen at det må takast på alvor. Dette og sett i forhold til det arbeidet som gjerast for å lansere Kvalitetsbarometeret som eit nasjonalt verktøy (sjå pkt 1.3) . Vi etterlyser difor eit meir heilskapeleg studie av konsekvensane av det auka presset på evaluering som er lagt på skulane. Tema som må greiast ut er i kva grad resultatet av evalueringar kjem til nytte på lokalt nivå, og i kva grad evaluering hemmar utviklingsarbeidet på skulen (sjå figur 2.3.1).

Basert på framstillingane av Bergensprogrammet, Kvalitetsbarometeret og Nord 2 Modellen, er eit utval fordeler og ulemper ved dei tre inspirasjonskjeldene skjematisk framstillast i tabell 2.5.1. Tabellen gjev raske vurderingar av kva temaområde på skulen modellane omfattar, kor lang tid det går mellom avgjeving av data/vurderingar og presentasjonen av resultatata for kollegiet, kor mykje arbeid som må gjerast, kva tid det tek, om det går ann å tilpasse innhaldet i modellen til lokale tilhøve, kva krav som stillast til dei tilsette (både i gjennomføringa av arbeidet og i tolking/bruk av resultatata) og kor legitime resultatata av undersøkingane kan oppfattast i kollegiet. Sistnemnde er kanskje vel så mykje eit ope spørsmål som ein fastsett storleik.

Tabell 3.4.1

	Bergensprogrammet	Kvalitetsbarometeret	Nord 2 modellen
Tematisk omfang	Breitt	Breitt	Breitt
Kontiguitet	Lang tid – Noko tid*	Noko tid	Lang tid – Noko tid*
Arbeidsmengde	Stor**	Liten	Stor**
Tidsbruk	Mange timar**	Få timar	Mange timar**
Lokal tilpassing	Gode vilkår	Mindre gode vilkår	Gode vilkår
Kompetansekrav	Stort	Få	Stort
Legitimitet	God***	Middels	God***

* Avhengig av metodeval, kvalitativ eller kvantitativ

** Avhengig av avgrensing og talet på personar i arbeidsgruppa

*** Personavhengig

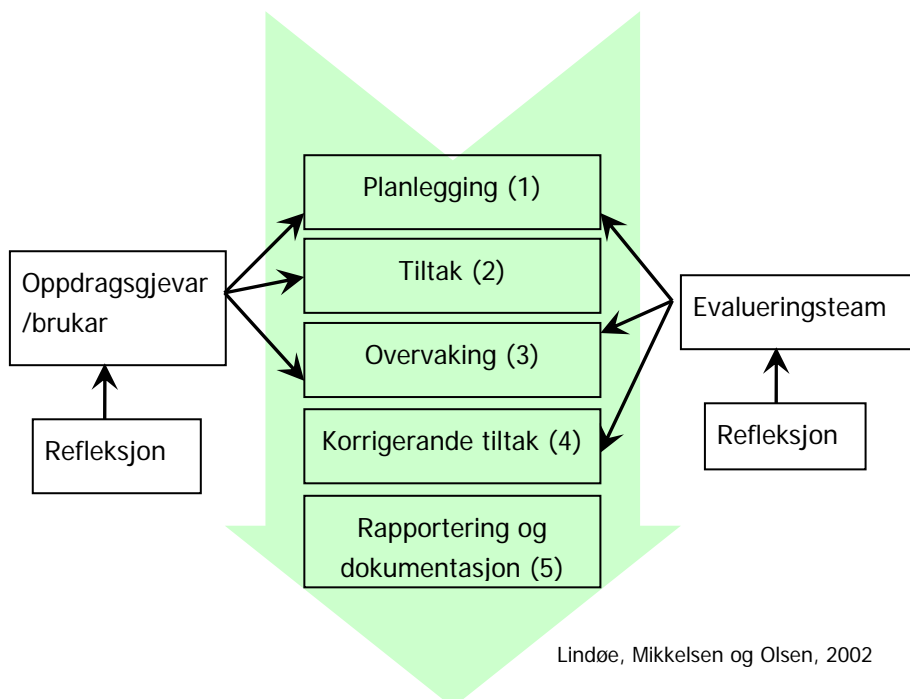
4 Metode

I prosjektet Ungdomssteg i Rogaland, fase 2, har vi benytta oss av ein følgjeforskningsmodell. Følgjeforskning er ein relativ ny disiplin i norsk samanheng, og har sitt utspring i kryssingspunktet mellom evalueringsforskning med vekt på det formative (Guba og Lincoln, 1989), og aksjonsforskning (Lewin & Nilssen, 1991). Modellen er likevel noko klårare på å skilje mellom rollene som endringsagent og evaluatør (Lindøe 2002). Vi skildrar modellen kort i det følgjande.

Retninga har fått karakteristikken av å vere ein formativ dialogbasert prosess der ein legg vekt på å etablere ein konstruktiv dialog mellom dei som har interesser i programmet som skal iverksetjast. Forskarteamet sjåast her som katalysatorar for endringsprosessen utan å vere deltakarar i iverksette tiltak. Forskarane sin kompetanse som tilretteleggar og prosessrådgjevar/prosesskonsulent er dermed sentralt i designet.

Rollene som både tilretteleggar og prosessrådgjevar gjer det nødvendig å skifte mellom teoretisk refleksjon og handling, og i dette vekslinga må forskaren vere medviten om sin eigen posisjon/rolle og kva påverknad denne har i prosjektet. Som deltakar er forskaren verksam i planlegginga av tiltak med forskarteamet, val av design og klårgjering av resultatkrav, indikatorar osv. Som tilskodar er forskaren berre verksam i tilsettinga av tiltaka, men i forhold til den formative delen av evalueringa skal forskaren og medverke til at det skjer erfaringslæring undervegs i prosessen. Dette rollebytte illustrerast i den følgjande figur.

Figur 1: Følgjeforskning som prosessmodell



4.1 Rollene i prosjektet

Disiplinen følgjeforskning er framleis ope for ein viss debatt i forskningssamanheng, særleg med tanke på den nære bindinga metoden har til aksjonsforskninga. RF vel difor i dette prosjektet å ta endå eit steg vekk frå aksjonsforskninga ved å fysisk skilje mellom rolla som forskar og rolla som endringsagent. Dette medfører at Olav Befring (forskar), med IKT-støtte frå Amund Junge (forskar), står som endringsagenten i prosjektet, medan Sverre M. Nesvåg (forskingssjef) tek på seg rolla som evaluatør.

5 Gjennomføringa av prosjektet

Dei fem skulane som opphavelig var med i prosjektet vart alle invitert til RF den 13.3.2003, og førelagt prosjektet og arbeidsoppgåvene som måtte gjerast. I drøftingsdelen av møtet med skulane i prosjektet kom det fram at dei i første rekkje var opptatt av å forenkle og forbetre evaluerings- og dokumenteringsarbeidet på skulane. Arbeidet skulle difor først og fremst dreie seg om utvikling av eit IKT-basert evalueringsverktøy til bruk i det interne utviklingsarbeidet. Verktøyet kunne gjerne gjerast tilgjengeleg for fleire dersom det er ønskeleg, men då var ein meir over på nasjonale evalueringsverktøy, og kanskje i ferd med å "finne opp krutet på nytt". Verktøyet skulle difor primært fungere som eit styrings- og kompetanseutviklingsverktøy internt i skulen, og berre sekundært som grunnlag for samanlikning skulane seg i mellom.

Den sentrale avveginga i dette scenariet var altså i kva grad ein skulle leggje grunnlaget for utvikling av eit lettfatteleg evalueringsverktøy der skulane sjølv kunne leggje inn eigne spørsmål og raskt grafisk framstille resultata av undersøkingane, og i kva grad ein skulle "shoppe" spørsmål frå ein nasjonal database og så kunne samanlikne seg med andre relevante skular. At valet av dataverktøy i dette prosjektet falt på It's:learning (sjå pkt 1.4), er til ein viss grad tilfeldig, men ettersom det er innkjøpt av fleire av kommunane i Rogaland, var det eit lett tilgjengeleg og kjent verktøy for deltakarane i prosjektet. Verktøyet har innbygd ein enkel spørjemodul, som vi kunne gjere oss nytte av. Om dette verktøyet, eller andre alternativ, skulle kunne vidareutviklast til å fylle dei behov skulane har på lengre sikt, vil imidlertid måtte takast vidare i ein eventuell fase 3 av prosjekt "Ungdomssteg i Rogaland". Det set og litt andre krav til den statistiske kompetansen til tilsette i skulen, og må såleis bli underlagt nærare granskingar enn det er sett av ressursar til i fase 2 av prosjektet.

5.1 Arbeidspress og timing

Fleire av skulane i prosjektet gav uttrykk for stort arbeidspress i samband med avsluttinga av eit treårig samarbeidsprosjekt med Læringscenteret og Senter for Adferdsforskning (SAF) ved Høgskulen i Stavanger (no Universitet i Stavanger). Det vart difor semje om at den mest arbeidskrevjande delen av prosjektet utsettast til haustsemesteret. Ein del formelle oppgåver skulle det likevel la seg gjere å gjennomføre for å sikre ei viss framdrift i prosjektet:

1. Skulane skulle etablere arbeidsgrupper på skulane bestående av 5-8 personar. Arbeidsgruppene skulle ha tilgang til rådgjeving og oppfølging frå RF i utviklinga av sjølve evalueringsverktøyet.
2. Arbeidsgruppa skulle og kome med forslag til evalueringstema/område. Det var fordelaktig innafor dei rammene som prosjektet har at alle konsentrerar seg om det same tema, men skulane stod sjølvstøtt fritt til sjølv å velje.
3. Skulane skulle setje i gang med å skape forståing for, og nytte av eit slikt verktøy i kollegiet. Det vart sett som viktig å dra med seg dei som skulle bruke systemet i prosessen med å utvikle det. Dette ville gje ei medeigarkjensle som truleg vil lette innføringa av sluttproduktet.

RF tok deretter turen rundt på skulane, etterkvart som dei var klare, for å forklare og vise ulike tilnærmingar til innhaldet i eit databasert evalueringsverktøy. Kvalitetsbarometeret frå Oslo kommune vart nytta som døme på spørsmålsutforming. RF informerte samstundes om dei ulike sidene ved å bruke kvantitative evalueringsmetodar, versus meir kvalitative.

I tråd med den opphavslege arbeidsplanen for prosjektet skulle altså arbeidsgruppene;

- a) vere ansvarleg for å velje ut eit tema/ein del av skulen som kan evaluerast ved hjelp av eit databasert evalueringsverktøy,
- b) bestemme seg for korleis ein ville ha resultat presentert for at dei skulle kunne oppfattast som legitime bidrag i utviklinga av skulen, og,
- c) kartlegge kommunikasjonsformene og – innhaldet på skulen

For å finne fram til kva område ved skulen deltakarane ville sjå nærare på, skulle ansvarlege på skulane;

- a) kartlegge eller utvikle arenaer for erfaringsutveksling/presentasjon av resultat
- b) utvikle ein strategi for korleis ein skal utvikle kommunikasjonsformene og - innhaldet på skulen, og etablere interne og eksterne erfaringsutvekslingsnettverk.

5.2 Fråfall

Som det ofte er med utviklingsprosjekt, og for så vidt livet elles, så står ikkje verda stille medan prosjektet går. Så også med dette prosjektet. Fire av dei fem skulane i prosjektet hadde som nemnd overfor vore inne i eit 3-årig evalueringsprosjekt i regi av Læringscenteret og Senter for Adferdsforskning (SAF) ved høgskulen i Stavanger, og det kom til å vise seg at for tre av skulane vart arbeidsmengda i samband med dette prosjektet, litt i meste laget. Det var og andre årsaker til fråfallet, men det kjem vi ikkje nærare inn på her. Her er det tilstrekkeleg å nemne at det berre var Bore og Håvåsen som ved tidsfristen sitt utløp, hadde klart å jobbe fram eit utkast for gjennomføring på sine respektive skular.

5.3 Val av temaområde

Dei tema som vart vald vart gjort på bakgrunn av drøftingar i kollegiet ved dei einskilde skulane omkring område ved skulen ein ønskte å setje fokus på. Dette vart gjort utan bistand frå RF utover formidlinga av alternative innfallsvinklar brukt i Bergen, Oslo og Stord/Haugesund.

5.3.1 Bore ungdomsskule

Arbeidsgruppa ved Bore ungdomsskule kom i samtale med resten av kollegiet fram til at dei ville ta utgangspunkt i hovudområde 3 i Kvalitetsbarometeret, ”Læringssyn, arbeidsmåtar og planar”. Rektor la og fram eit dokument frå kommunen sentralt, og som kunne vere eit utgangspunkt. Arbeidsgruppa bestod hovudsakeleg av leiinga ved skulen. I første møte med arbeidsgruppa kom vi fram til ei førebels oppdeling der ein såg Læringssyn som eit resultat av meir psykososiale faktorar som motivasjon, interesse, aktivitetsnivå og liknande, arbeidsmåtar som eit spørsmål om metode, og planar som eit spørsmål om omliggjande struktur. Arbeidet vidare bestod dermed i å nyansere (operasjonalisere) omgrepa ytterlegare og konstruere kriteria som dei tilsette skal evaluere i forhold til. Arbeidsgruppa var svært opptatt av at det endelege evalueringsverktøyet skulle kunne avdekkje skilnader mellom trinna på skulen, men var samstundes klar over kva utfordringar dette hadde i forhold til personvernet. Skulen hadde på dette tidspunktet 17 tilsette, og det sette klare avgrensingar på kva det var teneleg å behandle statistisk.

Bore ungdomsskule trengte litt meir tid enn det dei vart førespegla tidlegare, men lova eit utkast innan jul 2003. Endeleg utgåve av verktøyet skulle føreliggje seinast medio mars.

Bore enda opp med følgjande tematisk inndelte område ved skulen (sjå vedlegg 2 for det endelege utkastet frå arbeidsgruppa):

1. Læringssyn

- 1.1. Motivasjon
- 1.2. Aktivitetsnivå
- 1.3. Tilbakemelding, respons og vurdering
- 1.4. Tilpassa opplæring
- 1.5. Medverknad

2. Arbeidsmåtar

- 2.1. Metodar

3. Planar

- 3.1. Planlegging for læring

5.3.2 Håvåsen skule

Til skilnad frå dei andre skulane i prosjektet, stod Håvåsen skule litt i startgropa i forhold til det utviklingsarbeidet som var sett i gang av Læringscenteret (sjå pkt 5.1). Skulen følte difor at dei ville ha mest utbytte av å setje hovudfokus på dei strukturelle aspekta ved skulen. Slik ein kunne tolke både rektor og medlemmane i arbeidsgruppa, var skulen svært motivert for å ta fat i dette med evaluering og utviklingsarbeid. Arbeidsgruppa her bestod utelukkande av medarbeidarar ved skulen.

Skulen hadde ikkje innført trinninndelinga slik det var gjort ved dei andre skulane i prosjektet, og valde difor i sin modell å leggje til rette for å kunne skilje mellom kva fag ein underviste i. Skulen hadde på det tidspunkt undersøkinga skulle bli gjennomført, 27 tilsette.

Håvåsen skule enda opp med følgjande tematiske inndeling av sitt evalueringsverktøy (for det endelege utkastet frå arbeidsgruppa, sjå vedlegg 3):

4. Læring og undervisning

- 4.1. Halvårsplanar
- 4.2. Arbeidsplanar
- 4.3. Arbeidsmetodar
- 4.4. Skolen som arbeidsplass for elevane

5. Studietid

- 5.1. Rettleiing av elever

6. Struktur og rammer

- 6.1. Tid

5.4 Utprøving av evalueringsverktøya

Det vart sett av fem arbeidsdagar (måndag til fredag) for kollegiet på dei to skulane til å svare på undersøkingane, og så vart resultatane presentert for kollegiet på gruppemøta på høvesvis måndag og tysdag veka etter. Ideelt sett skulle kollegiet fått høve til å framstille frekvensfordelingar omgåande, men dette let seg ikkje gjere med det verktøyet vi baserte undersøkingane på. Vi trur likevel at dei tilsette ved skulen fekk eit visst innblikk i verdien av å få noko relativt umiddelbart att frå den tida dei hadde sett til side for å svare på spørsmåla.

Kvar tilsett ved skulen skulle altså vitja ei bestemt webadressa generert av spørjeverktøyet i It's:learning, og svare på spørsmåla som arbeidsgruppa hadde utforma innan utgangen av arbeidsveka. Undersøkinga vart gjennomført heilt anonymt. Så var det opp til RF å leggje fram resultatane påfølgjande vekestart. Det vart lagt opp til at denne presentasjonen samsundes skulle vere ei øving i tolking og bruk av statistikk.

Det er her ikkje sett av plass til presentasjon av resultatane frå dei to skulane, men det er heller ikkje intensjonen med rapporten. Rapporten skal berre sjå på prosessen med utvikling, gjennomføring og bruk av statistiske resultat, og er ikkje ei evaluering av dei to skulane slik sett.

5.4.1 Presentasjon og drøfting av resultat

Analysen av data vart frå RF si side halde på eit minimum og det var berre grafisk framstillinga av utvalde frekvensfordelingar på spørsmåla som vart lagt fram for kollegiet. Hovudårsaken til dette er firedeelt. For det første er det viktig for prosjektet at resultatane først og fremst blir brukt for å initiere drøftingar i kollegiet og ikkje som noko grundig analyse av tilstanden på skulen. Verktøyet er først og fremst tenkt som ein augeopnar og tilretteleggar for kompetanse- og skuleutvikling. For det andre er viktig at drøftingane kjem i gang så snart som råd etter at den enkelte har gitt sine vurderingar av det aktuelle tema (sjå og pkt 2.1). Avdekkja problemområde vert fort passerte stadium i ein levande skulekultur. For det tredje er det klare statistiske avgrensingar på kor små utval det er teneleg å bruke statistiske analyseverktøy på. I statistisk litteratur varierer talet for minste meiningsberande utval på mellom 30 og 60 respondentar (Judd, Smith et al. 1991; Hinkle, Jurs et al. 1998). Fleire av skulane vil dermed ikkje oppfylle dette kravet. Det er heller ikkje særleg konstruktivt å snakke om gjennomsnitt for færre enn til dømes fem personar, og dette er og eit spørsmål om personvern. For det fjerde og siste ville det og fort kunne bli eit svært langtekkeleg og krevjande møte med kollegiet å skulle presentere alle resultatane, på alle områda som er tatt opp. Det er betre å gje små og "ferske" innspel, enn store og altomfattande som tek meir tid å ferdigstille. På bakgrunn av dette vart det og opp til den enkelte skule å sjølv ta stilling til resten av undersøkinga og bruke dette i vidare drøftingar.

Kollegiet skulle innleiingsvis både ta stilling til utforminga av spørsmåla og til sjølve resultatane, og deretter drøfte desse i lys av eigne ambisjonar og målsetjingar. Det vart og gjeve rom for å kome med eigne vurderingar i bruk av kvantitativ statistikk i utviklingsprosessen. RF la og fram ulike syn på korleis ein på ein best mogeleg måte kan gjere seg nytte av kvantitativ statistikk i drøftingar i kollegiet.

6 Evaluering av prosjektet

I september/oktober 2004, det vil seie i semesteret etter utprøvinga av verktøyet for internevaluering ved Bore og Håvåsen, vart det gjort intervju om erfaringar med evalueringsverktøyet ved dei to skulane som fullførde prosjektet. Det vart i tillegg gjort intervju ved to av dei skulane som fall frå (sjå pkt 5.2). Alle intervju vart gjennomført av Sverre Nesvåg i rolla som evaluator i prosjektgruppa frå RF. Ved Bore ungdomsskule vart det gjennomført eit gruppeintervju med rektor, inspektør og ein lærar (trinnleiar). Ved Håvåsen ungdomsskule vart det gjennomført eit gruppeintervju med inspektør og ein lærar som var sentral i den arbeidsgruppa som prøvde ut evalueringsverktøyet. Ved Bryne ungdomsskule vart det gjennomført eit gruppeintervju med rektor, inspektør og ein lærar. Og ved Austbø ungdomsskule vart det gjennomført

eit intervju med rektor. Det vil seie at vi har høyrte erfaringar med evaluering og lokalt utviklingsarbeid frå ni tilsette ved dei fire skulane.

Nokre tema var med i intervjuet ved alle fire skulane;

- Status for det lokale utviklingsarbeidet ved skulane.
- Kva former for evaluering ein hadde fått pålegg om, enten frå nasjonale skulestyresmakter eller eigen skuleeigar (kommunen)
- Kva for vurderingar og evalueringar som ein sjølv hadde tatt initiativ til og gjennomført.
- Kva erfaringar skulane hadde med korleis dei ulike formene for evaluering hadde påverka lærarane sine diskusjonar og utvikling av eigen praksis.
- Korleis desse erfaringane hadde påverka det planmessige utviklingsarbeidet ved skulane.
- Kva for synspunkt ein hadde på korleis ein kan utvikle betre system for bruk av internevaluering i skulane sine strategiar for læring og utvikling. Dette siste punktet er omtala og drøfte i det siste kapittelet i denne rapporten.

Ved Bore og Håvåsen blei erfaringar frå utprøvinga av verktøyet for internevaluering integrert under dei ulike punkta ovanfor, og då ut frå spørsmål om og i tilfelle korleis dette verktøyet blei opplevd som ei annleis evalueringsform enn dei evalueringsformene dei elles har deltatt i.

6.1 Erfaringar frå tidlegare evalueringar

Tre av skulane hadde gjennomført ein tre års forsøksperiode med alternative måtar å organisere skulekvardagen på (sjå pkt 5.2). Ved Bryne Ungdomsskule var dei nå inne i sin andre periode som demonstrasjonsskule. Forsøksperioden var avslutta med ein eigen rapportering til sentrale skulestyresmakter. Skulane opplevde mange nye signal og krav, og dei var samde om at dette ville innebera at det lokale utviklingsarbeidet ville gå inn i ein ny fase, men dei var noko usamde om kva for ei utvikling dei nye krava ville innebera.

Så lenge den generelle delen av læreplanen ikkje vert endra, var dei samde om at læreplanen framleis ville støtta opp om dei verdiane for eit godt læringsmiljø som utviklingsarbeidet deira hadde vore tufta på. Dei var og samde om at det i utgangspunktet ikkje var nokon motsetnad mellom den generelle delen av læreplanen og ei større vektlegging på å styrke kjernefaga i skulen. Ved to av skulane var dei imidlertid skeptiske til om det ville vera mogeleg å leggja så stor vekt på læring i kjernefaga utan at dette etter kvart vil dreie skulen mot eit meir tradisjonelt kunnskapssyn. Særleg innføringa av nasjonale prøver meinte dei kunne dreie meir av undervisninga i retning av å ”trimme” elevane i forhold til å kunne skåre best mogeleg på testar (sjå meir om nasjonale prøver i avsnitta nedanfor).

Eit gjennomgåande trekk ved utviklingsarbeidet dei seinare åra, var at skulane no arbeider mykje meir etter langsiktige planar. Årsplanar og tre-års-planar definerer både overordna verdiar og mål, val av fordjupingstema og arbeidsmåtar. Planane definerer og arbeidsperiodar i forhold til ulike mål og tema, og dermed tidspunkt for å samle og drøfte erfaringar med arbeidet. Planarbeidet er forankra i ei fastare organisering og kommunikasjonskanalar mellom leiinga ved skulane, plan/leiargrupper, trinnleiarar og team på dei einskilde trinna. Såleis ligg det godt til rette for at ulike former for monitorering og evaluering skal kunne nyttast på ein systematisk måte i skulane sitt utviklingsarbeid.

Ved dei tre skulane der ein har hatt periodar med forsøk, har ein vore, og er framleis ”utsett” for ei lang rekkje eksterne undersøkingar og evalueringar. Desse undersøkingane kan delast i tre kategoriar.

For det første har forsøksverksemda tiltrekt seg fagmiljø av ulike slag som har bedt om å få undersøkt ulike sider ved skulane sitt arbeid. Det har gått på læreformer i forhold til læringsutbytte, organisering både i forhold til elevane sitt læringsmiljø, dei tilsette sitt arbeidsmiljø og vilkår for fagleg utvikling, og på leiarorganisering og relasjonane mellom leiarar og tilsette på ulike nivå.

Erfaringane med desse eksterne undersøkingane har vore svært ulike. Nokre undersøkingar vart opplevd som svært distanserte både når det gjaldt forholdet til dei som utførte undersøkingane, og til dei teoretiske perspektiva og begrepa dei nytta i sine analysar. I eit høve førte ei slik undersøking til stor harme hos dei lærarane som vart undersøkte. Dei vart opprørte over dei resultatane som blei gjort offentlege om deira arbeid, og dei var svært usamde og stilte seg til dels uforståande til det teoretiske perspektivet som var lagt til grunn for analysen. Sjølv i dag vil nokre av desse vere svært skeptiske til eksterne fagmiljø som vil ”forske på dei”.

Andre undersøkingar har fungert meir positivt ved at dei eksterne forskarane har hatt ein mykje tettare kommunikasjon med både leiing og tilsette. I slike undersøkingar har dialogen både under datainnsamlinga og analysearbeidet ført til ein meir tillitsfull relasjon mellom dei eksterne fagmiljøa og skulane.

Den andre forma for evaluering av skulane sitt arbeid, er dei undersøkingane som skuleeigarane (kommunane) har gjennomført. Desse har og ulik karakter. I ein kommune er dette ein del av grunnlaget for det som vert kalla balansert målstyring, der brukarundersøkingar og medarbeidarundersøkingar er to sentrale datakjelder. I alle kommunane er ulike typar brukarundersøkingar ein del av kommunen sitt system for kontroll av kvaliteten på eiga verksemd.

Slike kommunale undersøkingar er utforma slik at dei skal kunne famne heile breidda av kommunane sin tenesteproduksjon, og er dermed mest retta mot i kor stor grad brukarane (for skulen sitt vedkommande, oftast foreldra) er nøgde med kvaliteten på tenestene og kommunikasjonen med tenesteproducentane, utan å kunne vera særleg spesifikke i spørsmålsformuleringane. Skulane meiner då og at desse undersøkingane har vore meir distanserte frå skulane sitt arbeid, både i forhold til utforminga av undersøkingane, i gjennomføringa og i formidling av resultatane.

Den tredje kategorien av undersøkingar er dei som sentrale skulestyresmakter krev at skal gjennomførast. Etterkvart har dette utvikla seg til å handle om ei rekke undersøkingar og prøver for å måle både læringsmiljøet og læringsutbytte ved kvar enkelt skule. Læringsmiljøet blir til dømes undersøkt gjennom ei nettbasert undersøking der elevane sjølve vurderer sitt læringsmiljø ("elevinspektørane"), medan læringsutbytte har blitt undersøkt på fleire måtar. Først vart resultat frå sentralt administrerte eksamenar lagt ut offentleg. Så kom det undersøkingar av kunnskapsnivået i forhold til lesing, og no er det i tillegg planlagt tilsvarande i forhold til andre kjernefag. Det siste er gjennomføringa av nasjonale prøver i enkeltfag på utvalte trinn. Resultata frå alle desse undersøkingane vert samla og lagt ut offentleg gjennom www.skoleporten.no.

Ved dei fire skulane var det noko ulike syn og erfaringar med eksterne undersøkingar frå dei sentrale skulestyresmaktene. Felles for alle skulane var at dei såg verdien i å bli sett i korta frå eksternt hald. Dette gjev ein peikepinn på korleis ein står i forhold til andre skular, og dermed og grunnlag for diskusjonar om kva forhold ved elevmassen og skulen som kan forklare resultatata og den relative plasseringa av skulen i forhold til andre skular.

Dei fleste var imidlertid kritiske til dei mange innspela og krava om evaluering og testing. Ein innvending som gjekk igjen var at prøver og undersøkingar ofte er dårleg førebudde, vert gjennomført utan kontroll med korleis og i kva samanheng svara vert avgjevne (gjeld spesielt Elevinspektørane), og at resultatata vert lagt ut utan analysar og kvalitetssikring av innkomne data. Fleire meinte og ein kunne ha introdusert dei nye prøvene og undersøkingane som godt støtta forsøk ved einskilde skular, og så nytta erfaringane frå desse til å utvikla både metodikk og innhald, før ein køyrer dei ut som krav til alle skulane.

Det er og vanskeleg for skulane å innpasse resultatata frå slike evalueringar i eigne strategiar for utvikling, både for den einskilde elev og for skulen samla. Det vert mest til at ein gjer det ein får krav om, og så kjem resultatata ofte for seint og presentert på måtar som er lite eigna for å dekkje skulen sine behov for tilbakemeldingar på eige arbeid. Til dømes vart resultatata frå dei nasjonale prøvene på 10. trinn, som vart gjennomført våren 2004, ikkje tilgjengelege før på hausten, og lenge etter at dei elevane dei gjaldt var ferdige ved skulen. Då får prøvene meir karakter av kontroll med skulane, enn grunnlag for vidare læring for, og om, dei elevane det gjaldt. Eit anna døme er dei kommunale brukarundersøkingane som i liten grad gjev grunnlag for vidare analyse og refleksjon, og som ofte er uaktuelle for dei som har svart, når resultatata endeleg kjem.

I tillegg til dei mange eksterne evalueringane og undersøkingane som skulane har vore, og er "utsette" for, kjem ulike former for intern evaluering som skulane sjølve driv med. Dei formene for evaluering som er mest integrert i skulane sitt daglege arbeid, er elevloggar, elevsamtaler og foreldre/elevsamtaler om eleven si utvikling, og evalueringssmøte knytte til spesifikke tidspunkt i forhold til skulen sitt planarbeid.

I tillegg driv fleire av skulane med eigne testar og undersøkingar om eiga verksemd. Ein skule har utvikla ein lesetest saman med eit læremiddelforlag, knytt til det dei kallar eit lesestudio, og ved fleire av skulane er det gjennomført trivselsundersøkingar blant elevane, undersøkingar med elevar og foreldre sine erfaringar med og meiningar om læringsmiljø, arbeidsformer og organisering av skuledagen mv.

Ved Bryne Ungdomsskule er det ei vurderingsform som kjem i tillegg til det som er nemnd her. Som demonstrasjonsskule har dei krav på seg om både å ta i mot ei rekkje besøk, og sjølv vera aktive i utoverretta formidlingsarbeid. Både leiinga, dei tilsette og elevane er aktive i dette arbeidet, og dei må vera svært medvitne om sitt eige arbeid; korleis dei arbeider, kvifor dei arbeider slik, og kva for erfaringar dei til ei kvar tid gjer seg i arbeidet. Sidan så mange er involverte i dette formidlingsarbeidet, legg dei og stor vekt på at alle som deltek, skal vera godt informerte og samkøyrede. Dermed må dei stadig drøfte med kvarandre kva for grunngevingar dei skal presentere for det dei gjer, og kva for erfaringar dei har gjort seg. Nå kan jo dette og representera ei forteljing som meir uttrykker korleis ein skulle ønska at tinga var, heller enn korleis dei faktisk er. Men saman med dei mange andre undersøkingane og evalueringane, som kan korrigera ei slik forteljing, fungerer det i alle høve som ei bevisstgjerjing og ”italesetting” av eige arbeid. I kva grad ein faktisk kan skildre tinga sin tilstand som noko som er, framfor å skildre det som ein kontinuerleg konstruksjon og rekonstruksjon (Berger and Luckmann 1966), tek vi ikkje vidare her.

6.2 Erfaringar frå utprøvinga av det interne evalueringsverktøyet

I denne situasjonen med omfattande eksterne og interne evalueringsaktivitetar, var det så ideen om å utvikla ein ny metodikk for intern evaluering, vart introdusert. Mange gav uttrykk for at dei nok var ganske mette på evaluering, men likevel verka dette interessant. To skular, Bore og Håvåsen, gjekk i gang og gjennomførde eit forsøk slik det er gjort greie for tidligare i rapporten. Det som særleg verka interessant var tanken om å knytte ein metodikk for intern evaluering tettare til spesifikke tema i det interne utviklingsarbeidet ved skulen. I den vidare framstillingar vil vi formidla kva for erfaringar ein har gjort seg i forhold til dette formålet og kva for moglege forbetringar ein no ser i forhold til metodikken og bruken av han i forhold til det interne utviklingsarbeidet.

Ved begge skulane arbeidde dei intenst med val av tema og utvikling av det spørjeskjemaet dei ville nytte i utprøvinga av verktøyet. Det var eigne grupper med inspektørar og interesserte lærarar som sto for det meste av arbeidet. Forsøket med den tekniske løysinga, med bruk av it's:learning, kravde og ein innsats frå arbeidsgruppene.

Arbeidsgruppene gjorde seg ein interessant erfaring då dei forsøkte å trekke dei andre lærarane med seg i utviklinga av spørjeskjemaet. Før undersøkinga vart gjennomført var det liten respons frå dei andre lærarane, men når dei skulle til å svare på skjemaet, kom det mange reaksjonar.

Ved Håvåsen vart det mest engasjement rundt eit tema som arbeidsgruppa valde å ikkje ta med. Det galdt oppsettet av timeplanen og organiseringa av arbeidsdagen. Dei andre lærarane vart rett og slett overgidde over at temaet ikkje var tatt med, sjølv om dei altså hadde hatt mange høve til å komma med eigne innspel tidleg i prosessen. Dette var eit tema som dei meinte dei hadde brunne inne med sine meiningar om i tre år, og så fekk dei heller ikkje denne gongen høve til å kome fram med sine meiningar. Resultatet av dette vart likevel svært interessant for dette prosjektet. Det at temaet ikkje var prioritert,

skapte så sterke reaksjonar at leiinga ved skulen fann at dette likevel var høvet til å diskutera temaet på ein skikkelig måte. Diskusjonen førte igjen til viktige og raske endringar i skulen sin praksis, ved at lærarane alt før skuleslutt det året vart trekt inn i arbeidet med neste års timeplan. Diskusjonen gjorde og lærarane meir klar over at timeplanen, slik han hadde vore sett opp, gav dei meir fleksibilitet enn dei tidlegare hadde trudd. Alle var særst fornøgdde med resultatet. Dermed fekk ein altså den paradoksale effekten at utviklingsprosjektet gav best resultat for skulen i høve til eit tema som ein hadde valt å **ikkje** prioritere i undersøkinga. Frå vårt teoretiske perspektiv (sjå pkt 2.2) er dette likevel eit godt døme på at kunnskapsproduksjon ikkje kan styrast, men i beste fall tilførast ”næring” gjennom ulike innspel i drøftingane i kollegiet.

Den generelle slutninga ein kunne trekkje av dette var følgjande: Dei tilsette er så vande med å ikkje skulle ha noko å seie for kva ein spør etter i både eksterne og interne evalueringar, at sjølv når dei fekk sjansen til å påverke, så greip dei han ikkje. Dei såg rett og slett ikkje opninga for å kunne påverke. Men med det same dei så vert bedne om å svare og etterpå drøfte resultatata frå undersøkinga, hadde dei mange synspunkt på både prioritering av tema og val av spørsmålsformuleringar. Dette må det vere mogeleg å utnytte ved at ein raskt går i gang med ein ny runde med intern evaluering med utgangspunkt i dei reaksjonane dei tilsette kjem med i første runden. Dei som sjølv var med i arbeidsgruppene hadde eigentleg noko av den same erfaringa. No ser dei fleire nye tema som metoden ville vore svært eigna til å ta opp, og dei ser korleis spørsmål kan stillast for å få fram dei tilsette sine erfaringar og meiningar på ein god måte.

Generelt kan erfaringa formulerast slik: Dei som skal kunne utnytte ei intern evaluering på ein aktiv måte, må først erfare resultatata frå ei undersøking for å sjå kva for tema som kunne vore prioritert og korleis spørsmål kunne vore stilt. Det er først når ein er brakt inn i ei læringssløyfe ein kan bli ein deltakar i denne sløyfa.

På Bore snakka dei om skiljet mellom teljing og forteljing som to former for informasjon om eiga verksemd. I vårt høve ser vi korleis dei to formene for informasjon kan nyttast saman og styrke kvarandre. Dei tema ein vel ut og korleis ein spør for seinare å kunne telje, må ha referansar til deltakarane sine forteljingar om det skal verte meningsfullt. Og forteljinga kan utvikle seg vidare om den får næring frå teljingar av deltakarane sine erfaringar og meiningar, om dei tema som forteljinga handlar om.

Om denne vekslinga mellom teljing og forteljing skal fungere godt, må det og stillast krav om at resultatata frå teljingane kan bringast inn i forteljinga når tema framleis er aktuelle og relevante. Det er her så mykje av den eksterne og interne evalueringa sviktar; deltakarane opplever at dei alt er på ein ny stad med nye aktuelle tema når resultatata frå evalueringane endelig ligg føre. Då vekker ikkje resultatata nokon interesse.

Dette var det og lagt for lite vekt på i utprøvinga av det aktuelle evalueringsverktøyet. Det meste av engasjementet vart knytt til temaval, spørsmålsformuleringar og den tekniske løysinga for å gjennomføre spørjeskjemaundersøkinga. Det vart lagt for lite vekt på å organisere den ”læringssløyfa” som undersøkinga skulle inngå i. Samstundes ser både dei som deltok ved skulane og oss ved RF kor stort potensiale denne forma for internevaluering kan få for skulane sitt lærings- og utviklingsarbeid.

6.3 Vidareutvikling av metodikken for internevaluering

Ut frå erfaringane til dei som deltok i arbeidet ved skulane og våre egne erfaringar og refleksjonar, kan vi gje fem råd til korleis potensialet for databasert internevaluering kan utnyttast:

1. Ein bør ha avklart korleis ein kan ta initiativ til å starta ei undersøkingsrunde, kven som kan ta slike initiativ og korleis dei skal følgjast opp og organiserast. Initiativ til å gjennomføra ein runde med denne typen internevaluering kan ein tenka seg kan kome på minst fire måtar:
 - For det først vil skulane kunne definere milepelar i sine planar der ein vil sjekke resultat av eige arbeid.
 - For det andre vil enkelthendingar ved skulen kunne vekke uro eller interesse for kva hendinga skuldast eller er eit uttrykk for (på same måten som ulukker eller nesten-ulukker gjev grunnlag for undersøkingar om årsakssamanhengar).
 - For det tredje vil ein i ein travel kvardag kunne ønskje å stoppa opp å spørje seg: kva er vi nå midt oppe i (det ein i oljeindustrien har institusjonalisert gjennom uttrykket "take two minutes")
 - Og for det fjerde vil ein enkelte gonger kunne oppleve uventa små eller store suksessar som kan og bør vekke like stor interesse som feil og fiaskoar i høve til læring og utvikling.
2. Undersøkingane bør rette seg mot deltakarane (her dei tilsette, men like gjerne elevar og foreldre) sine aktuelle erfaringar, opplevingar og meiningar om dei tema som ein har valt ut. Undersøkingane kan ein nytte faste indikatorar, egne korte spørjeskjema eller nokre få opne spørsmål i kvar runde. Det er langt betre å køyre fleire undersøkingsrundar, heller enn å gape over for mykje i kvar runde.
3. Tilbakemelding frå monitoreringa bør skje på to nivå. Det første nivået er å kunne gje deltakarane enkle resultat (svarfordelingar, opplistingar) med det same den siste deltakaren har gitt sitt svar. Dette ligg inne som programmerte rapportar i det programmet vi nytta i dette forsøket. Det andre nivået er å kunne gjennomføre og formidle resultatata frå analyser på dei svara som er gitt (samanhengar, utvikling over tid - samanlikna med tidlegare svar osv.). Dei beste hypotesane for slike analyser vil ein truleg kunne utvikle saman med deltakarane i drøftinga av dei enkle resultatata.
4. Undersøkingane bør vere eit ledd i ei organisert læringsløyfe. Ei slik læringsløyfe bør innehalde desse stega:
 - Utforming og gjennomføring av sjølv undersøkinga.
 - Fastsette tidspunkt for første tilbakemelding og drøfting av resultatata.
 - Ei fastsett ordning for vidare analyser og drøfting av resultatata frå slike analyser.
 - Ei fastsett ordning for oppfølging i forhold til eigen praksis.
 - Ei avtale om når og korleis ein kan ta neste initiativ til ei ny læringsløyfe.

5. For å utvikle ein lærande arbeidsorganisasjon er det viktig at dei tilsette (og elevar/foreldre?) får utvikle sine deltakarroller i heile læringsløyfa. Det vil seie at ein må få prøve seg både som initiativtakar, den som utviklar og står for gjennomføring av undersøkingar, svarar på undersøkingane, drøfter resultat, får delta i vidare analyser, og får vere aktiv i vidare oppfølging og endring av praksis.

Om desse punkta vert arbeidd vidare med i nye rundar av intern evaluering, vil den metodikken som er utprøvd i dette prosjektet kunne gje ein viktig stimulans og støtte for skulane sitt interne utviklingsarbeid. Det vil og kunne ha to andre viktige effektar. For det første vil det kunne gjere det mogeleg for skulane å integrere resultatata frå eksterne evalueringar i sitt eige utviklingsarbeid ved at slike resultat kan verte følgt opp av skulane med eigne undersøkingar eller ved at dei kan integrere resultatata i sine eigne organiserte læringsløyfer. For det andre vil skuleeigarane (kommunane) kunne støtte skulane i deira utviklingsarbeid, både ved å legge teknisk (og økonomisk) til rette for å slike undersøkingar og ved å spele på skulane sin evalueringskompetanse når dei sjølve har behov for å gjennomføre sine brukar- og medarbeidarundersøkingar.

7 Avsluttande kommentarar

Dette prosjektet illustrerar på god veg dei fleste dilemma skulane står overfor i forhold til kravet om kvalitetssikring av eiga verksemd gjennom interne og dels eksterne evalueringar, nemleg legitimitet (sjå pkt 2.2.3), relevans (pkt 2.1), lokale versus sentrale styringsverktøy og timing (sjå pkt 3.4). Det grunnleggande dilemmaet politikarane må ta stilling til omhandlar likevel kor mykje tid og krefter ein i skulen skal bruke på tiltak for dokumentering/kvalitetssikring, og kor mykje tid dei skal bruke på læring og utvikling (sjå pkt 2.3). Desse to tinga heng tett saman så det er ikkje her snakk om anten utvikling eller evaluering, det er snarare snakk om "både og". Ein må difor i større grad vere bevisst dei ulike sidene ved ein evalueringsprosess, bruke rett verktøy til rett arbeid og med rett omfang, og ha fokuset på tilrettelegging for utvikling i større grad enn mot dokumentering av dei dels tilbakelagde stadia.

Den verkelege utfordringa i skuleutvikling ligg slik dette prosjektet viser, altså i å optimalisere gevinsten skulane har av å drive evalueringsarbeid for å tilfredstille styresmaktene sine krav til resultat. Prosjektet har prøvd å **forenkle og effektivisere** den interne evalueringa ved hjelp av elektroniske evalueringsverktøy, og prøvd å **auke tilbakemeldingsverdien** av evalueringar ved å korte ned på tida mellom innhenting av data og presentasjon av resultat på kollegiale drøftingsarenaer (sjå 2.1). Dette er dels felles med intensjonane med Kvalitetsbarometeret i Oslo kommune, men skilnaden ligg her i lokal versus sentral forankring, og i vilkåra for eigne innfallsvinklar. Sentralstyrte verktøy gjev litt andre utfordringar i forhold til til dømes legitimitet og eigarskap (sjå pkt 2.2.3.1).

Erfaringane frå dette prosjektet er altså at ein må bruke rett verktøy til rett jobb, og samstundes leggje større vekt på tilrettelegging for utvikling gjennom raske tilbakemeldingar til dei som er vurdert, og mindre vekt på omfattande og tidkrevjande evalueringar. I praksis betyr det at kommunane og sentrale styresmakter i staden for å

forenkle sine arbeidsoppgåver ved å overlate det til skulane, må bli dyktigare i hente ut nødvendige styringsdata, og dermed frigjere større delar av skulane sine utviklingsressursar (Dale 1999). Det handlar difor om å utvikle ein evalueringstreiskap som kjem **i staden for** det evalueringarbeidet som gjerast "manuelt" i skulane i dag, ikkje i tillegg til, og som var med på å forhindre tre av skulane i dette prosjektet å frigjere ressursar til utvikling.

Den enkle løysinga på denne utfordringa for kommunane og sentrale styresmakter, er den elektroniske. RF trur det ville ha stor gevinst for skuleutviklinga å utvikle ein database med spørsmålsmodular som både kan brukast i den interne evalueringa og i den eksterne. Til skilnad frå Kvalitetsbarometeret som har ferdig oppsette målekriteria og spørsmål, vil skulane i ein slik modul og sjølv kunne leggje inn spørsmål dei vil ha svar på til ei kvar tid, og sjølv gjennomføre enkle analysar med forslag til samanhengar mellom ulike fenomen. Modulen kan og innehalde alt ferdige spørsmål. Alt dette kan programmerast inn i verktøyet. Når så skuleeigar ønskjer å hente ut data, kan kommunen sjølv gå inn i databasen og hente ut det dei er interessert i, eller konstruere nye spørsmål og be personalet sette av dei minutta som dei treng for å gje sine svar i eit elektronisk svarsystem. Det sentrale er å redusere arbeidsmengda med evalueringar i skulen, og i tillegg synleggjere, og dermed aktualisere urovekkande fenomen/utviklingar på den einskilde skulen.

På den andre sida kan det og sjå ut til at det er rom for å gjere nokre grep for å **auke kompetansen innan kvantitativ statistikk** i lærarkollegiet. RF tenkjer her dels på kompetanse i å utvikle gode spørsmål (validitet og reliabilitet), og dels på innsikt i enkle analytiske grep. Men kanskje særleg tenkjer vi på kollegia sin kompetanse i korleis ein på ein best mogeleg måte kan gjere seg nytte av resultat i drøftingar i kollegiet. Det er snakk om å "ufarleggjere" kvantitativ statistikk som verktøy for å skildre ein arbeidskvardag eller arbeidssituasjon, men og realitetsorientering i forhold til omfang. Ein må og ta stilling til i kva grad det let seg gjere å styre drøftingar (pkt 2.2), og kva som skal ha prioritet i drøftingane, oppsette mål eller kollegiet sine preferansar (sjå pkt 6.3).

Ei eventuell **vidareføring** av erfaringane frå dette prosjektet må og ta omsyn til, og leggje til rette for ei endring i det politiske perspektivet i forhold til skuledrift i Noreg. Den grunnleggjande vurderinga som må settast på dagsorden, må ta utgangspunkt i at både kommunale og sentrale styresmakter tek stilling til i kva grad dei skal vere tilretteleggarar for utvikling, og i kva grad dei skal vere kontrollørar. Kven skal ha det største utbytte av ein evalueringssprosess, er det skulen sjølv eller styresmaktene? Spørsmålet reiser og problemstillingar omkring kor omfattande ei evaluering skal vere. Di meir omfattande, di lenger tid mellom avgjevne svar og presentasjon av resultat. Og di lenger tid, di mindre tilbakemeldingsverdi for aktørane (Csikszentmihalyi 1991). Om omfattande evalueringar gjev større styringsverdi for skuleeigar og sentrale styresmakter er nok litt uklart, men det kan sjå ut til at den nødvendige byråkratiske organiseringa medfører lenger eit lengre tidsspenn og dermed ikkje legitim bidragsyting for lokal kreativitet. RF trur ikkje dette er eit "høna og egget" dilemma, men at kommunane og styresmaktene i større grad må overlata "styringa" av utviklinga til skulane sjølv. Utviklinga av nødvendige verktøy for å lette styringa er imidlertid kommunane og styresmaktene sine oppgåver, og det er dette som er hovudutfordringa

vidare. Erfaringane frå Håvåsen (sjå pkt 6.3), saman med det teoretiske perspektivet i dette prosjektet, stiller og spørsmål til i kva grad det er mogeleg å styre eller strukturere utviklinga i skulen, noko som igjen får konsekvensar for detaljeringsgraden av utviklingsmåla skulane set seg, og meir fundamentalt, kva ein eigentleg oppnår, eller legg hindringar for, ved å setje felles mål og operere med felles tankemodellar (Senge 1994). Dette gjeld særleg i forhold til oppretthalding av mangfald, men og i forhold til tilrettelegging for kreativ utfalding. RF tilrår på bakgrunn av dette at ein i ei vidareføring og ser nærare på kva verknad det har å leggje systemperspektivet til mykje av den rådande organisasjonsutviklingstankegangen (til dømes Senge 1994; Nonaka and Takeuchi 1995; Argyris and Schön 1996). Eit slik systemperspektiv har i det siste tiåret vore på full fart inn i norske kommunar. RF er ut frå erfaringane som er gjort i denne prosessen, kritisk til kva innverknad dette har på kreativitet (pkt 2.1), mangfaldet og kunnskapsproduksjonen (sjå pkt 2.2.3) i skulen.

8 Referansar

- Andersen, B. J. (2002). Undervisningsteori og læringspsykologi - to felt på én arena : et kritisk perspektiv på didaktisk relasjonsmodell, sett i lys av et utvalg læringspsykologiske teorier. Oslo, B.J. Andersen.
- Argyris, C. and D. A. Schön (1996). Organizational learning II : theory, method, and practice. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Berger, P. L. and T. Luckmann (1966). Den samfundsskabte virkelighed : en videnssociologisk afhandling. [København], Lindhardt og Ringhof.
- Bolman, L. G. and T. E. Deal (1991). Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler. Oslo, Ad Notam.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow : optimalopplevelsens psykologi. [København], Munksgaard.
- Dale, E. L. (1999). Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Hegel, G. W. F. and D. Østerberg (1999). Åndens fenomenologi. Oslo, Pax.
- Hinkle, D. E., S. G. Jurs, et al. (1998). Applied statistics for the behavioral sciences. Boston, Houghton Mifflin.
- Judd, C. M., E. R. Smith, et al. (1991). Research methods in social relations. Fort Worth, Tex., Holt Rinehart and Winston.
- Mead, G. H. (1962). Mind, Self & Society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago, The University of Chicago Press.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi (1995). The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York, Oxford University Press.
- Nonaka, I., H. Takeuchi, et al. (2004). Hitotsubashi on knowledge management. Singapore, Wiley.
- Senge, P. M. (1994). "The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization."
- Stacey, R. D. (2001). Complex responsive processes in organizations : learning and knowledge creation. London, Routledge.
- Storbritannia . The Scottish office and Scottish office education and industry department (1996). How good is our school : self-evaluation using performance indicators. Edinburgh, Scottish Office Education and Industry Department.
- Ålvik, T. (1993). Skolebasert vurdering : en innføring. [Oslo], Ad notam Gyldendal.

Vedlegg 1

Bergensprogrammet

Føremålet med skulevurdering i Bergensskulen er å sikre kvalitet og utvikling i opplæringa. Dette omfattar i første rekkje den enkelte eleven sin rett på eit godt læringsmiljø for fagleg og personleg utvikling, men og å setje skulane i betre stand til å; 1) vurdere eiga verksemd, 2) medverke til målretta ressursbruk, 3) framskaffe dokumenterte avgjerdsgrunnlag og 4) stimulere til kompetanseutvikling.

Innhald

Skulevurdering, slik omgrepet nyttast i Bergensprogrammet, inneber å gjennomføre ein systematisk prosess som endar ut i eit sett med verdiutsegn.

”Skolebasert vurdering foregår på og i regi av den enkelte skole eller institusjon. Dette innebærer at det er aktørgruppene i vedkommende institusjon som i samråd med hverandre bestemmer hvor søkelyset skal rettes, hvordan informasjonen skal samles inn og resultatene brukes (Ålvik 1993).

Programmet opnar og opp for innslag av ekstern vurdering dersom det frå skuleeigar si side kan fastleggast kva som skal vurderast, korleis det skal utførast og rapporterast, kven som skal delta og kva resultatata skal brukast til. Både prosess, resultat og eventuelt samanheng skal takast med i vurderingane.

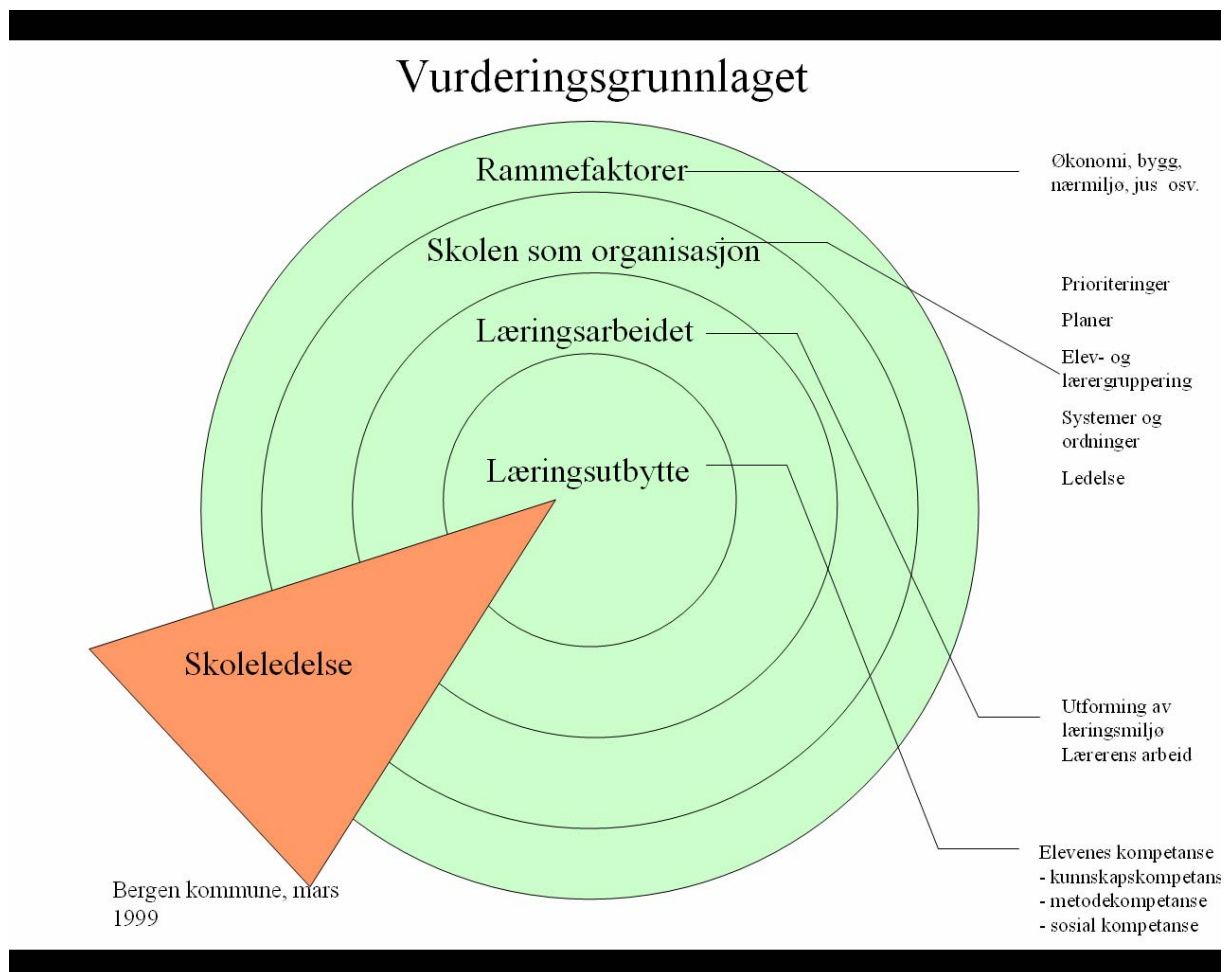
Det gjevast eit breitt utval av vurderingsgrunnlag (områder ved skulen som skal vurderast), og som alle tek utgangspunkt i ein modell for skulen si verksemd (sjå figur 1.22 nedanfor). Programmet gjev dermed ei oversikt over ulike fokusområde for vurderingsarbeidet, og eit sett felles kriteria som kjenneteiknar/skildrar ein ønska tilstand. Kriteria gjev dermed grunnlag for verdiutsegn og det er viktig at val av desse gjev rom for å kunne skilje mellom gode og mindre gode tilhøve. Kriteria kan tilpassast lokale forhold, eller ein kan ta kriteria frå andre delar av programmet dersom det er ønskeleg. Uansett bør kriteria vere så konkrete som råd er.

Følgjande område ved skulen er opne for vurdering ved hjelp av Bergensprogrammet;

- Læringsutbytte
- Læringsarbeidet
- Skulen som organisasjon
- Rammefaktorar
- Skoleleiing

I programmet finns det i tillegg til vurderingsgrunnlag og tilhørande kriterium, ei **brukarrettleiing** og eit **praksistilfelle** som skildrar ein konkret vurderingsprosess ved ein gitt skule.

Figur 0.1 Skulemodellen i Bergensprogrammet



Brukarmedverknad og opplæring

Bergensprogrammet føreset at nokon ved skulen tek ansvar for å leie prosessen, og at ei arbeidsgruppe på til dømes 2-3 personar kan setje av tid til arbeidet. Byrådsavdelinga gjev og bydelane tilbod om kompetanseutvikling og rettleiing i ”trygg i bruk av Bergensprogrammet”.

Programmet fokuserar på at ein er tydeleg i kommunikasjonen og formuleringa av formålet med å gjennomføre evalueringa overfor dei som vert råka av prosessen. Døme på dette kan, punktvis oppstilt, gå på;

- Styring og rettleiing i vurderingsprosessar.
- Informasjon om resultat av tiltak.
- Diagnostisering av noverande tilstand.
- Informasjon ut/dokumentasjon.
- Pedagogisk refleksjon.
- Dialog mellom grupper/involvering av tilsette.

Vurderingsgrunnlag

Bergensprogrammet inneheld som nemnd ovanfor ei skildring av fleire området ved skulen som ein kan vurdere, og alle desse er organisert under fire hovudoverskrifter. Kvart vurderingsfelt omtalar eit større felt, men det er imidlertid ikkje nødvendig å ta med alt på kvar side. Det er og råd å sy inn lokale tilpassingar. Ein kan og setje saman eit vurderingsgrunnlag ut frå element frå ulike sider i Bergensprogrammet, og velje vekk eller legge til deler ein er særleg interessert i. Det viktige er at vurderingsgrunnlaget som veljast har ein innverknad på elevane sin læring.

Datatilfang

Bergensprogrammet legg ikkje opp til at ein vel anten den eine eller den andre metoden for innhenting av data/informasjon for å kaste lys over problemstillingane som er valt. Programmet skildrar i staden ulike tilnærmingar og let det vere opp til kva enkelt å velje kva for nokre som passar deira behov. Programmet skildrar desse metodane ut frå kva kvar enkelt er best tilpassa å kaste lys over. Brukarane vert og oppfordra til å nytte fleire metodiske tilnærmingar samstundes for å på dette viset danne seg eit best mogeleg vedtaksgrunnlag.

- *Observasjon*
 - Brukast dersom ein vil skaffe seg innsyn i dagleg praksis og samspel. Observasjonar bør gjennomførast ope, avtalt og avgrensa.
- *Intervju*
 - Har sin styrke i at informanten kan grunngje og forklare sine synspunkt. Gruppeintervju krev at ein held god struktur i samtalen slik at dei som vert intervjuja får svare på spørsmåla først og etter tur. Gruppeintervju er ikkje eigna for spørsmål om den enkelte sine personlege oppfatningar.
- *Dokumentgjennomgang*
 - Utnytting av skriftlege kjelder som alt fins, og som kanskje er velkjente. Døme på dokument som kan være nyttige er: Planar på alle nivå, saklister, møterefater, rapportar, loggbøker, elevarbeid osv. Ikkje alle dokument er tilgjengelege, så klarering med "eigar" er nødvendig.
- *Spørjeundersøkingar*
 - Nyttige først og fremst for å skaffe fram informasjon frå store grupper, og/eller for å involvere mange i vurderingsprosessen. Ein må vere nøye med å utarbeide lettfattelege og gjensidig utelukkande svarkategoriar i spørjeskjema. Mellom fire og sju svarkategoriar er vanleg.

Analyse og tolking av data

I ein "forskningsprosess", lik den Bergensprogrammet legg opp til, er dette med analyse og tolking av data den mest omfattande og krevjande delen av oppdraget. Materialet

skal registrerast og redigerast slik at dei på førehand oppstilte problemstillingane kan granskast. Føremålet med analyse og tolking er altså å finne ut av i kva grad den verkelege situasjonen på skulen tilsvorar den ønskelege situasjonen, gjengjeven ved hjelp av dei valde kriteria, slik det er skildra ovanfor. I denne delen av prosessen skal det gjerast utval av kva data som skal sjåast som relevant, det skal gjerast tolkingar av data, gjerne kasta lys over frå ulike vinklingar, og stoffet skal setjast inn i ei fortolkningsramme. Arbeidsgruppa må i dette arbeidet vere nøye med å skildre kva metode som er brukt, kva utval ein hentar data frå, kva kjelder ein hentar sin informasjon frå (referansar) og med kva tyngde ein kan hevde dei ulike tolkingane i arbeidet. Analyse og tolking av resultat, gjev så grunnlaget for konklusjonane i vurderingsarbeidet.

Konkludering

Det er i denne delen av vurderingsprosessen arbeidsgruppa set ein slags ”karakter” på det aktuelle vurderingsområdet på skulen. Denne ”karakteren” skal gje eit mål på i kva grad skulen oppfyller dei ønska målsettingane. Der den verkelege situasjonen er i tråd med kriteria, vert konklusjonen positiv, medan der den ikkje heilt når opp, er konklusjonen negativ eller har eit utbetringspotensial som det og heiter. Rettleiinga i programmet gjev følgjande døme på alternative måtar å konkludere på;

1. Gjere alt innsamla og relevant materiale tilgjengeleg for alle
2. Skrive ein rapport som både oppsummerar innsamla data og gjev konklusjonar
3. Skrive ein rapport som berre presenterar konklusjonane
4. Setje opp konklusjonane skrifteleg i stikkordsform, og utfylle med ein munnleg presentasjon
5. Legge fram både data og konklusjonar munnleg

Vurderingskonklusjonane kan og innehalde forslag til utbetringar og påpeking av god praksis som bør vidareførast.

Kvalitet og vurdering

I bergensmodellen, heng vurdering og kvalitet tett saman. Programmet bruker difor tre ulike innfallsvinklar til tema, og som kort skisserast som;

- Strukturkvalitet
 - Omfattar skulen sitt læringsmiljø og den organisatoriske tilrettelegginga. Dei juridiske, økonomiske, fysiske og kulturelle rammene som skulen har til dispensasjon, vert ikkje omfatta av programmet
- Prosesskvalitet

- Omfattar den læringsprosessen eleven er i, og begrepet læringsarbeid blir brukt for å setje særleg fokus på læraren og læraren sitt samspel med elevane.
- Resultatkvalitet
 - Omfattar resultata av elvane sin verksemder i skulen, og inkluderar erfaringar, opplevingar, kunnskap, evner og haldningar. I programmet omtalast dette som læringsutbytte.

Alle desse tre innfallsvinklane skal takast med og kastast lys over i vurderingsarbeidet, uavhengig av kva metode ein vel for innsamling av data.

Kvalitetsbarometeret i Oslo kommune

I Oslo kommune har ein valt å ta ein kvantitativ tilnærming til evalueringsarbeidet i skulen. I samarbeid med Læringslaben AS, og som eit delprosjekt under omorganiseringssprosjektet i 2001, har skuleetaten difor utvikla eit IKT-basert evalueringsverktøy. Verktøyet er utvikla etter den skotske modellen ”How good is our school?” (Storbritannia . The Scottish office and Scottish office education and industry department 1996), og gjort tilgjengeleg for skulane i kommunen. Grovt forenkla er verktøyet eit spørjeskjema der dei tilsette skal kunne gå inn å gje sine svar/vurderingar av ulike område av skulen, etter ein firedelt ”karakterskala”. Resultata vert framstilt sentralt i Seksjon for kvalitet i Skuleetaten, og kan og samanliknast med andre skular dersom dette er ønskjeleg. Resultata er tilgjengeleg for tilsette i skulen, foreldre og elevar. Oslo kommune har overordna tilgang til databasen og kan sjølv hente ut den informasjonen dei treng for sitt arbeid. Prosessen kan og gjentakast fleire gonger slik at ein kan sjå utvikling over tid, både lokalt og kommunalt.

Innhald og oppbygging

Kvalitetsbarometeret består av seks hovudområde (per 15.6.2004):

1. Elevane sitt læringsutbytte og læringsresultat
2. Undervisning og læringsprosess
3. Støtte til elevane
4. Verdiplattform
5. Ressursar
6. Leiing og kvalitetssikring

Kvar av dei seks hovudområda er vidare delt opp i 4-5 fokusområde, og som igjen er delt opp i 2-4 temaområde med underliggende konkretiserte spørsmål. Alle spørsmål i programmet skal svarast på ut frå fire kriterium som er tilpassa kvart hovudområde, men der berre to av kriteria er eksplisitt definert for brukarane.

I utforminga av fokusområda, tema og kriteria har ein lagt vekt på;

- At kriteriesettet skal kunne brukast i heile den 13-årige skulen,
- At kriteriesettet skal gje rom for lokale tilpassingar/konkretiseringar, og at
- Kriteriesettet skal medverke til at kvalitative vurderingar kan sjåast i samanheng med kvantitativ informasjon om skulane.

Oppbygginga av IKT-verktøyet er og slik at ein kan gjennomføre ei overflatevurdering av eit eller fleire hovudområde og/eller fokusområde, og så ut frå resultatane frå dette bestemme seg for om ein ønskjer å gå djupare inn på utvaldet tema, og kva for nokre. Fokusområda er såleis summen av dei underliggande temaområda.

Offentleggjing og personvern

Publisering av resultat frå gjennomførte undersøkingar er i tråd med forslaget til rammeverk for eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring (NOU 2002:10), utarbeidd av kvalitetsutvalet, oppnemnt ved kongeleg resolusjon 5.10.2001.

Rammeverket er vidare delt inn etter dei same tre innfallsvinklane til kvalitet som i Bergensprogrammet;

- Ressurskvalitet
 - Tek utgangspunkt i elevane sitt utbyte av skulegangen
- Prosesskvalitet
 - Omfattar kvaliteten på dei faktorane som kan knytast til læringsmiljøet
- Strukturkvalitet
 - Tek utgangspunkt i rammene for opplæringsverksemda

Resultata av vurderingane skal synleggjerast i ulike typar rapportar, avhengig av kva som er vurdert og kven som har initiert vurderinga. Det skal og leggjast stor vekt på oppfølging av vurderingane, slik at desse inngår i den kvalitative utviklinga av Oslo-skulen. Kvalitetsbarometeret kan brukast til både intern og ekstern vurdering, og er såleis i samsvar med krava i forskrift til Opplæringslova.

Omfang og bruk

Kvalitetsbarometeret er som Bergensprogrammet potensielt sett eit svært omfattande verktøy, men det er heller ikkje her lagt opp til at skulen skal ta i bruke heile verktøyet kvar gong. Poenget er at det i første rekkje er skulen sjølv som skal bestemme kva for eit eller fleire område av skulen dei vil at dei tilsette skal gå inn i verktøyet for å gje si vurdering av. Det er imidlertid og opna opp for at skuleetaten, ut frå sitt ansvar som fagleg pådrivar, kan påleggje skulane å svare på eit eller fleire hovudområde/temaområde, slik at verktøyet inngår som ein del av plan- og rapporteringssystemet i kommunen. Byrådet kan og initiere ulike grader av fordjupa

vurdering på utvalte hovudområde, fokusområde og/eller tema i sitt årlige budsjettforslag.

Oppfølging

Eit av dei viktigaste elementa i kvalitetssikringssystemet i Oslo kommune er oppfølging og rettleiing, noko som og er vektlagt i omorganiseringa av Skuleetaten. Dert er difor og oppretta skulegrupper med kvar sin områdedirektør og ein flatast mogeleg struktur. Vidare er det etablert ein stabsavdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet, med Seksjon for kvalitet og Seksjon for prosjekt og utvikling. Seksjon for kvalitet er dei som skal analysere og tolke resultatata frå skulane, og som foreslår strategi og tiltak for vidare utvikling. Den aktuelle områdedirektøren er ansvarlig for å følgje dette opp for skulane i si gruppe.

Nord 2 Modellen

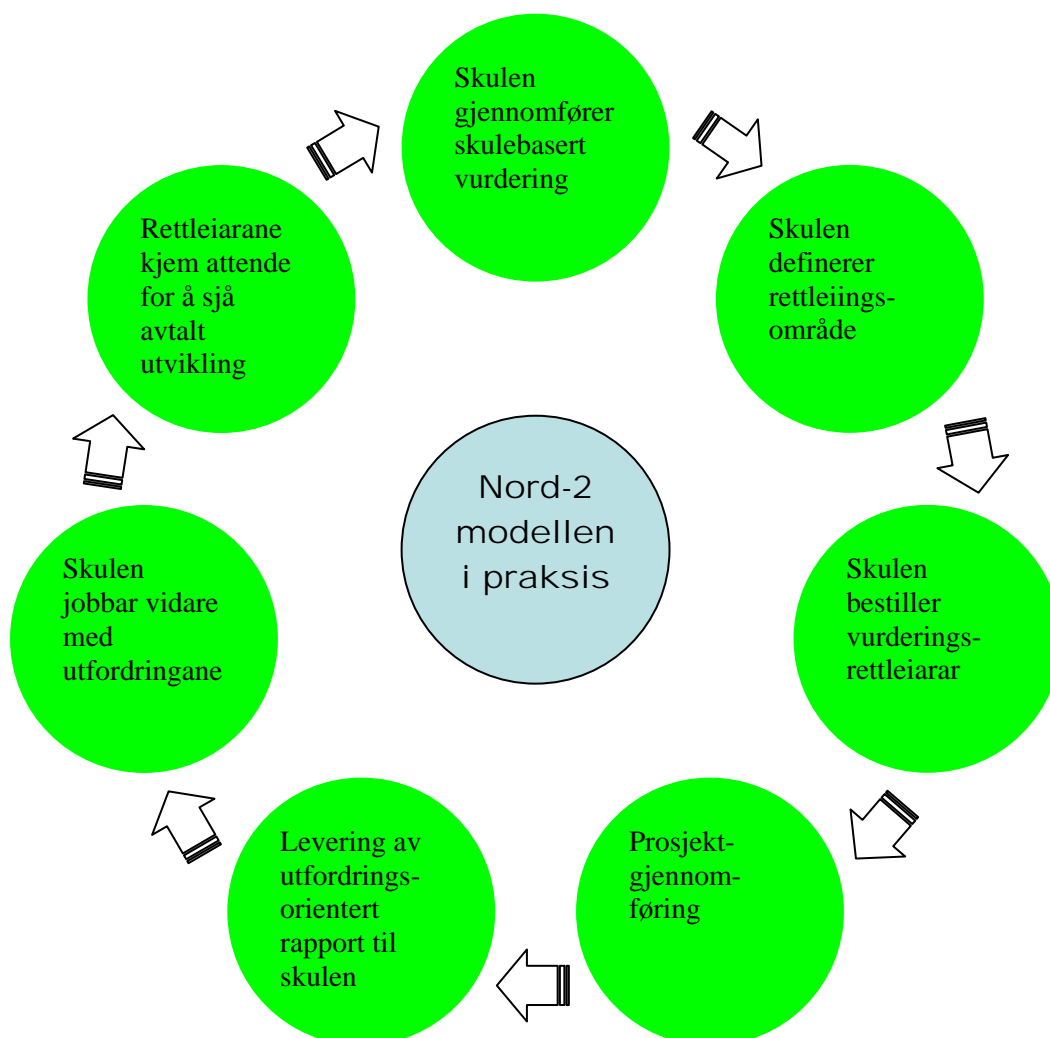
Nord 2 modellen er utvikla ved høgskulen i Stord/Haugesund, og det grunnleggande prinsippet i vurderingsmodellen er at ein organisasjon lukkast best med å bli betre når organisasjonen sjølv ønskjer å vidareutvikle seg. Dette ønskje må og eksistere side om side med eit ytre press i høve til at ein plikter å bli betre.

Nord 2 modellen ser vurdering som ein aktivitet som skal ende opp i verdiutsegn, og vurderingsarbeidet skal tydeleggjere desse verdiane for kollegiet gjennom;

1. Vurderingsgrunnlaget: Området ved skulen som skal vurderast/drøftast
2. Kjenneteikn på kvalitet: Uttalte uttrykk for ein ønska tilstand, og
3. Konklusjonen av vurderinga: Gjennom drøfting og refleksjon skal kollegiet kome fram til eigne svar, og som dei sjølv står ansvarlege for.

Den eksterne hjelpa består av eit nettverk av vurderingsrettleiarar, rettleiarar som sjølv er erfarne lærarar på sine respektive skular, og som har fått særleg opplæring innan skulevurdering, rettleiing, læreplananalyse og metodisk kompetanse på høgskulen i Stord/Haugesund. Desse rettleiarane leigast så ut, men ein vurderingsrettleiar kan ikkje ta oppdrag på sin eigen skule. Modellen kan grafisk framstillast på følgjande måte (sjå figur 1.4.1).

Figur 0.1 Nord-2 modellen



Rettleiarane skal altså kome til den skulen som har bedt om hjelp som kritiske vener, og byggjer sitt arbeid på observasjon, dialog og refleksjon. Alt etter kva det aktuelle oppdraget går ut på, skal rettleiarane så involvere rektor, lærarar og/eller anna personale, elevar og føresette. Rettleiarane skal ikkje sjølv gje svar på utfordringane skulen står overfor, men leggje til rette for at skulen sjølv skal kome fram til svara ved å:

- Stille gode spørsmål
- Gje tid og rom for refleksjon
- Utfordre, og
- Lytte

Rettleiarane har rapporteringsplikt overfor rektor.

Praktiske og administrative opplysingar

Kvart vurderingsrettleiingsoppdrag i Nord 2 modellen har ei ramme på 10 arbeidsdagar, men korleis tida skal brukast må avtalast mellom oppdragsgjevar og vurderingsrettleiar for kvart oppdrag. Vurderingsrettleiarane får sin vanlege månadsløn, og heimekommunen til vurderingsrettleiarane sender refusjonskrav til oppdragskommunen for medgåtte vikarutgifter. Reiserekning leverast til oppdragskommunen for utbetaling. Eit oppdrag vil totalt sett koste om lag 20-25.000 kr.

Vurderingsrettleiarane skal i løpet av oppdragstida, utarbeide ein rapport, og utkastet til rapporten skal gjennomgåast med dei involverte før den endelege rapporten vert lagt fram. Den skriftlege rapporten skal leverast til rektor og er skulen sin eigedom, men rektor skal levere kopi av rapporten til skulefagleg ansvarleg i kommunen

Vurderingsrettleiarane tek gjerne utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Andersen 2002), men i praksis står rettleiarane fritt til å endre tilnærming frå gong til gong, frå skule til skule og i høve eigen arbeidsstil. Opplæringa rettleiarane får frå høgskulen, retta spesielt mot dette arbeidet, er imidlertid den same.

Vedlegg 2: Endeleg utkast av evalueringsverktøyet ved Bore ungdomsskule

Hovudområde I, Læringssyn (Motivasjon)

Fokusområde 1.1

Tema:

- Interesse
- Læringslyst
- Arbeidsglede
- Belønning
- Arbeidsfellesskap

Vurder elevane sin motivasjon i lys av dei seks tema over. Vurder ut frå dei elevane du har ansvaret for til dagleg.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at svara dine aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Motivasjon)

Spørsmål: (1/11)				
Bakgrunnsinformasjon:				
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?				
<input type="radio"/> 1				
<input type="radio"/> 2				
<input type="radio"/> 3				
<input type="radio"/> 4				
<input type="radio"/> 5				
<input type="radio"/> 6				
<input type="radio"/> 7				
<input type="radio"/> 8				
<input type="radio"/> 9				
<input type="radio"/> 10				
Spørsmål: (2/11)				
Elevane mine viser fagleg interesse på skulen				
1	I få fag	3	I dei fleste faga	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (3/11)				
Elevane mine har lyst til å læra				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (4/11)				
Elevane mine uttrykker at dei trivst på skulen				
1	Eit mindretal av elevane	3	Eit fleirtal av elevane	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (5/11)				

Elevane mine arbeider betre i grupper enn individuelt				
1	Eit mindretal av elevane	3	Eit fleirtal av elevane	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (6/11)				
Eg, som lærar, får auka energi ved å ha positive, aktive og engasjerte elevar				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/11)				
Eg, som lærar, får auka energi ved å ha positive, aktive og engasjerte kollegaer.				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/11)				
Elevane mine er opptatt av vidare utdanning og arbeid				
1	Eit mindretal av elevane	3	Eit fleirtal av elevane	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (9/11)				
Utfordringane på skulen er tilpassa elevane mine				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (10/11)				
Karakterar aukar innsatsen i faga				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (11/11)				
Elevane mine treng positive tilbakemeldingar for å skapa gode sosiale relasjonar				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

Hovudområde I, Læringssyn (Aktivitetsnivå)

Fokusområde 1.2

Tema

- Lærarstyrte aktivitetar
- Deltaking i gruppa
- Sjølvstendig arbeid og ansvar for eiga læring
- Arbeid heime

Vurder elevane sin aktivitet i lys av dei fire områda som er nemnde over. Vurder ut frå dei elevane du har ansvaret for til dagleg

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at dine svar aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Aktivitetsnivå)

Spørsmål: (1/8)				
Bakgrunnsinformasjon:				
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?				
<input type="radio"/> 1				
<input type="radio"/> 2				
<input type="radio"/> 3				
<input type="radio"/> 4				
<input type="radio"/> 5				
<input type="radio"/> 6				
<input type="radio"/> 7				
<input type="radio"/> 8				
<input type="radio"/> 9				
<input type="radio"/> 10				
Spørsmål: (2/8)				
Elevane mine er ivrige og set pris på arbeid læraren tilrettelegg for				
1	Få	3	Dei fleste	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (3/8)				
Elevane mine er med og skaper eit positivt læringsmiljø				
1	Få	3	Dei fleste	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (4/8)				
Elevane mine er trygge på kvarandre				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (5/8)				
Elevane er flinke til å arbeida på eiga hand, og				

Hovudområde I, Læringssyn (Tilbakemelding, respons og vurdering)

Fokusområde 1.3

Tema:

- Uformell tilbakemelding/respons/vurdering
- Formell tilbakemelding/respons/vurdering
- Brukarmedverknad

Vurder form, grad og nytte av tilbakemelding, respons og vurdering i lys av dei tre områda som er nemde over. Vurder ut frå dei elevane du har ansvaret for til dagleg.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at svara dine aldri vil synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Tilbakemelding, respons og vurdering)

Spørsmål: (1/6)				
Bakgrunnsinformasjon:				
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?				
<input type="radio"/>	1			
<input type="radio"/>	2			
<input type="radio"/>	3			
<input type="radio"/>	4			
<input type="radio"/>	5			
<input type="radio"/>	6			
<input type="radio"/>	7			
<input type="radio"/>	8			
<input type="radio"/>	9			
<input type="radio"/>	10			
Spørsmål: (2/6)				
Eg nyttar varierte former for uformell tilbakemelding/respons/vurdering til elevane				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (3/6)				
Elevane mine får mange ulike muligheter til å koma med tilbakemelding/respons/vurdering av eige arbeid				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (4/6)				
Eg gir formell tilbakemelding/respons/vurdering som er godt begrunna ut frå krava i L97				
1	Sjeldan	3	Som oftast	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

tek ansvar for eiga læring					
1	Få	3	Dei fleste	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (6/8)					
Om nødvendig tek elevane mine påbegynt arbeid med heim og gjer det ferdig					
1	Få	3	Dei fleste	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/8)					
Elevane er nøye med å gjera pålagt heimearbeid					
1	Få	3	Dei fleste	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/8)					
Elevane mine utnyttar fleksibel studietid					
1	Få	3	Dei fleste	5	Har ikkje fleksitid
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Tilpassa opplæring)

Fokusområde 1.4

Tema:

- Eleven sine behov og interesser
- Informasjonsflyt
- Spesialundervisning
- Resultat og effekt

Vurder kvaliteten på skulen si tilpassa opplæring i lys av dei fire tema over.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at svara dine aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Tilpassa opplæring)

Spørsmål: (1/8)							
Bakgrunnsinformasjon:							
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?							
<input type="radio"/>	1						
<input type="radio"/>	2						
<input type="radio"/>	3						
<input type="radio"/>	4						
<input type="radio"/>	5						
<input type="radio"/>	6						
<input type="radio"/>	7						
<input type="radio"/>	8						
<input type="radio"/>	9						
<input type="radio"/>	10						
Spørsmål: (2/8)							
Spesielle tiltak i opplæringa vert sette i verk på bakgrunn av fagleg utgreiing og i samarbeid med elev og foreldre							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
Spørsmål: (3/8)							
Skulen følger systematisk opp elevresultat og effekt av tiltak som er sette i verk, og justerer innsatsen etter behov							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
Spørsmål: (4/8)							
Ekstern ekspertise blir trekt inn dersom det er nødvendig							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	

Spørsmål: (5/8)				
Eg tilrettelegg opplæringa ut frå kunnskap om læreplanane og elevane sine rettar til opplæring				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (6/8)				
Elevar som har, eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, får tilbod om individuell opplæringsplan				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/8)				
Eg bruker ei rekkje verkøy for å dokumentera effekten av opplæringa, t.d. kartleggingsprøvar, logg, observasjon, elevsamtale og bruk av mappe.				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/8)				
Eg får tildelt nok ressursar til å kunne gje ei tilfredsstillande tilpassa opplæring				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Medverknad og medbestemmelse)

Fokusområde 1.5

Tema:

- Medbestemmelse
- Demokratisk praksis
- Elevrådsarbeid
- Skilnader på trinna

Vurder elevane sin mulighet til medverknad og medbestemmelse ut frå dei fire tema over.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at dine svar aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde I, Læringssyn (Medverknad og medbestemmelse)

Spørsmål: (1/10)							
Bakgrunnsinformasjon:							
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?							
<input type="radio"/>	1						
<input type="radio"/>	2						
<input type="radio"/>	3						
<input type="radio"/>	4						
<input type="radio"/>	5						
<input type="radio"/>	6						
<input type="radio"/>	7						
<input type="radio"/>	8						
<input type="radio"/>	9						
<input type="radio"/>	10						
Spørsmål: (2/10)							
Eg vektlegg elevane sine egne vurderingar i saker som vedkjem deira læring og trivsel							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
Spørsmål: (3/10)							
Elevane mine er kjende med at dei kan koma med innspel som påverkar avgjerder knytta til læring og trivsel							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
Spørsmål: (4/10)							
Elevane mine har medverknad i høve til eigen arbeidsplan							
<input type="radio"/>	1	I liten grad	<input type="radio"/>	3	I stor grad	<input type="radio"/>	5
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Spørsmål: (5/10)						
Elevane mine er representerte i fora der skulen sine mål og prioriteringar vert vedtekne						
1	I liten grad	3	I stor grad	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Spørsmål: (6/10)						
Elevane mine viser i praktisk og teoretisk arbeid at dei kan respektera andre sine standpunkt						
1	I liten grad	3	I stor grad	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Spørsmål: (7/10)						
Elevane har evne til å setja seg i andre sin stad, og visa medkjensle med andre						
1	I liten grad	3	I stor grad	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Spørsmål: (8/10)						
Elevane mine får opplæring i elevrådsarbeid						
1	I liten grad	3	I stor grad	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Spørsmål: (9/10)						
Elevrådet behandlar saker som stort sett omhandlar sosiale arrangement						
1	2	I liten grad	3	4	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Spørsmål: (10/10)						
Elevrådet engasjerer seg i saker som vedkjem elevane si læring og trivsel						
1	I liten grad	3	I stor grad	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Fullfør

powered by: **it:solutions**

Hovudområde II, Arbeidsmåtar (Metodar)

Fokusområde 2.1

Tema:

- Kunnskap om og bruk av ulike arbeidsmetodar
- Vurdering av informasjon
- Bruk av IKT
- Kjennskap til kva andre trinn arbeider med

Vurder elevane sin metodekompetanse i lys av dei fire tema som er nemnde over. Vurder dei elevane som du har ansvaret for til dagleg.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at dine svar aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde II, Arbeidsmåtar (Metodar)

Spørsmål: (1/20)
Bakgrunnsinformasjon: Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?
<input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> 4
<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 6
<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 9
<input type="radio"/> 10
Spørsmål: (2/20)
Elevane mine har erfaring med ulike måtar å læra på
1 I liten grad 3 I stor grad 5
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Spørsmål: (3/20)
Elevane mine bruker den arbeidsmåten som passar best for dei oppgåvene dei skal løysa.
1 I liten grad 3 I stor grad 5
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Spørsmål: (4/20)
Eg har gitt elevane mine erfaring med prosjektarbeid
1 I liten grad 3 I stor grad 5
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Spørsmål: (5/20)

Eg har gitt elevane mine erfaring med drama				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (6/20)				
Eg har gitt elevane mine erfaring med førelesing				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/20)				
Eg har gitt elevane mine erfaring med bruk av visuelle hjelpemiddel (video, datapresentasjon)				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/20)				
Eg bruker forteljning				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (9/20)				
Eg har gitt elevane mine erfaring med Storyline				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (10/20)				
Eg har lært elevane mine å bruka ulike læringsstrategiar (tankekart, to-kolonnenotat, spørsmål/svar, o.a.)				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (11/20)				
I munnlege og skriftlege framstillingar viser elevane mine at dei kan bruka informasjon frå ulike kjelder på ein kritisk måte.				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (12/20)				
Elevane mine sin bruk av IKT fører til auka kvalitet i elevarbeid i fag og på tvers av fag				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (13/20)				
Eg har gitt elevane mine erfaring med IKT som arbeidsreiskap.				

1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (14/20)				
Elevane mine er i stand til å velja relevante program, og nyttar Internett for å løysa oppgåver i fag og på tvers av fag.				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (15/20)				
Bruk av e-post og anna nettbasert kommunikasjon viser at elevane mine følgjer nettetiske reglar.				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (16/20)				
Elevane mine sin utforskande bruk av IKT fører til nye og formessig spennande presentasjonar				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (17/20)				
Elevane mine bruker e-post og annan nettbasert kommunikasjon meir til underhaldning enn til læringsformål				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (18/20)				
Elevane mine (på trinnet) er kjende med arbeidsmåtar som blir brukte på dei andre trinna				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (19/20)				
Eg kjenner til arbeidsmåtene på dei andre trinna				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (20/20)				
Alle lærarane må kjenna til kva arbeidsmåtar trinna bruker (korleis trinna legg opp arbeidet for elevane)				
1	Lite viktig	3	Viktig	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

powered by: **it:solutions**

Hovudområde III, Planar (Planlegging for læring)

Fokusområde 3.1

Tema:

- Årsplanar, periodeplanar og arbeidsplanar
- Variert læring
- Organisering av elevar
- Vurderingsformer
- Kjennskap til arbeid på dei ulike trinna

Vurder kvaliteten på den planlegginga for læring som lærarar/lærargrupper utfører i lys av dei fem tema over.

Alle opplysningane du gir i undersøkinga, vil bli behandla konfidensielt og i tråd med retningslinjene for personvern etter norsk lov. Dette betyr at svara dine aldri skal synleggjerast eller brukast mot deg.

Neste

powered by: **it:solutions**

Hovudområde III, Planar (Planlegging for læring)

Spørsmål: (1/10)				
Bakgrunnsinformasjon:				
Kva trinn jobbar du hovudsakleg på?				
<input type="radio"/> 1				
<input type="radio"/> 2				
<input type="radio"/> 3				
<input type="radio"/> 4				
<input type="radio"/> 5				
<input type="radio"/> 6				
<input type="radio"/> 7				
<input type="radio"/> 8				
<input type="radio"/> 9				
<input type="radio"/> 10				
Spørsmål: (2/10)				
Eg er med og utarbeidar halvårsplanar som grunnlag for undervisninga				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (3/10)				
Eg er med og utarbeidar arbeidsplanar/periodeplanar for elevane				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (4/10)				
Planarbeidet er forankra i læreplanen				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (5/10)				
Planarbeidet er forankra med bakgrunn i				

samtalar med elevane				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (6/10)				
I planarbeidet mitt tar eg omsyn til at praktisk og teoretisk læring skal føregå på varierte måtar og i ulike læringssituasjonar				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/10)				
Saman med eleven droftar eg korleis opplæringa kan organiserast, slik at elevane kan arbeida sjølvstendig eller samarbeida på ulike måtar				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/10)				
I fellesskap kjem elevar og eg fram til vurderingsformer som er tilpassa arbeidsoppgåvene som skal utførast				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (9/10)				
Eg kjenner til planarbeidet på dei andre trinna				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (10/10)				
Eg ønskjer å kjenne til dei andre trinnplanarbeida				
1	I liten grad	3	I stor grad	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

powered by: **it:solutions**

Vedlegg 3: Endeleg utkast av evalueringsverktøyet ved Håvåsen skule

Page 1 of 1

Modeller for planleggingsarbeidet

Vi har utarbeidet noen modeller som kan nyttes i planleggingsarbeidet og kommet frem til en del hovedkategorier i spørreundersøkelsen.

Hovedkategorier

1. Læring og undervisning
2. Studietid
3. Struktur og rammer

Innledningsvis ønsker vi å dele inn spørreskjemaet i faggrupperinger. Dette er gjort for å få frem en eventuell forskjell i opplevelsen av skolehverdagen ut fra hvilke fag man underviser i.

Vi håper at denne undersøkelsen kan bli en del av grunnlaget for drøftingen av situasjonen på Håvåsen skule, både når det gjelder dagens situasjon og fremtiden. Hvor er vi, og hvor vil vi hen?

Vi garanterer at anonymitet blir sikret i presentasjonen av resultatene fra undersøkelsen!

Takk,
hilsen arbeidsgruppen

Neste

powered by: **it:solutions**

Modeller for planleggingsarbeidet

Spørsmål: (1/21)				
Kryss av for hvilke/-n faggruppe/-r du tilhører?				
<input type="checkbox"/> Humanistiske fag (samfunnsfag, KRL)				
<input type="checkbox"/> Språkfag (norsk, engelsk, tysk, fransk)				
<input type="checkbox"/> Realfag (matematikk, naturfag)				
<input type="checkbox"/> Praktisk/estetiske fag (musikk, gym, K&H, heimkunnskap, praktisk prosjekt)				
Spørsmål: (2/21)				
I. Læring og undervisning				
<i>Ia Halvårsplaner</i>				
I hvilken grad kjenner du målene i læreplanen (L-97) for dine fag?				
I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (3/21)				
Gjenspeiler dine halvårsplaner målene i læreplanen?				
I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (4/21)				
I hvilken grad opplever du halvårsplanen som et nyttig redskap i din daglige undervisning?				
I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (5/21)				
<i>Ib Arbeidsplaner</i>				
Er arbeidsplanen et nyttig redskap for:				
	Ja	Av og til	Nei	Vet ikke
Praktiske opplysninger i sammenheng med hjem/skole?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

At elevene tar ansvar for egen læring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Selvstendig arbeid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Å tilegne seg fagkunnskap?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Å lære samarbeid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
For deg som lærer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Spørsmål: (6/21)					
I hvilken grad føler du at dagens arbeidsplan er god nok når det gjelder:					
	I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
Åpne oppgaver?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temabaserte oppgaver?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tverrfaglig tenking?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan over en lengre tidsperiode?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan over en kortere tidsperiode?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skille mellom hjemme- og skolearbeid på planen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (7/21)					
lc Arbeidsmetoder					
Hvor ofte bruker du disse arbeidsmetodene (Undervisningstid)?					
	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Gruppearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskusjon/pararbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsgrupper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekskursjoner/ faglige turer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tavleundervisning/ Forelesning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjemmearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelt arbeid med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (8/21)					
Hvor ofte bruker du disse arbeidsmetodene(Studietid)?					

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Gruppearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskusjon/pararbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsgrupper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekskursjoner/ faglige turer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tavleundervisning/ Forelesning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjemmearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelt arbeid med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål: (9/21)

Hvilke læringsstrategier bruker du i din undervisning?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Læresamtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassediskusjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tankekart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan over en kortere tidsperiode?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål: (10/21)Dersom **Annet**, hvilke andre læringsstrategier bruker du i din undervisning?
Spørsmål: (11/21)

Hvor ofte bruker du disse vurderingsformene:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Individuell skriftlig prøve?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuell muntlig prøve?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parprøver?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppeprøver?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlig klassehøring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskusjonsbasert vurdering (debatt)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntlig fremføring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet skriftlig arbeid (rapporter, veggavis, osv.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremføring ved bruk av data?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mappevurdering?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (12/21)					
<i>Id Skolen som arbeidsplass for elevene</i>					
Med utgangspunkt i din klasse / dine elever - er Håvåsen en god skole for:					
	I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
Teoretisk sterke elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoretisk svake elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreative elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skapende/praktisk anlagte elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidende elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremmedspråklige elever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever med adferdsvansker?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever med spesielle behov?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (13/21)					
Hvor ofte opplever du at din klasse / dine elever:					
	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Stiller kritiske faglige spørsmål?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er faglig aktive muntlig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setter undervisningen i et samfunnsperspektiv?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spørsmål: (14/21)					
II. Veiledning av elever					
Hvor stor andel av dine elever mener du tar ansvar for egen læring i					

studietiden (Angi i prosent)?

Spørsmål: (15/21)

Hva mener du elevene bruker studietiden til?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuell læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoretiske oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktiske oppgaver (musikk, dans etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingenting fornuftig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål: (16/21)

Hva bruker du som lærer studietiden til?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ganske ofte	Ofte
Individuell veiledning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilpasset opplæring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver (skriftlig/muntlig)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppfølging av prøveresultater?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerstyrt undervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevsamtaler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjelpe til med praktiske oppgaver (kopiering, låse opp rom, osv.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planlegging/retting?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål: (17/21)

Dersom **Annet**, hva bruker du som lærer studietiden til?

Spørsmål: (18/21)					
III. Struktur og rammer					
Opplever du å få brukt dine evner / din kompetanse ved Håvåsen skole?					
I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Spørsmål: (19/21)					
En undervisningsøkt er 30 minutter. Hvor mye av denne tiden anser du som effektiv undervisning? Anslå antall minutter.					
Spørsmål: (20/21)					
I hvilken grad utnytter du fleksibiliteten i timeplanprogrammet?					
I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Spørsmål: (21/21)					
Føler du at du og dine kollegaer setter av nok tid til faglig samarbeid?					
	I svært liten grad	I liten grad	Sånn passe	I stor grad	I svært stor grad
I utarbeidelsen av arbeidsplan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I utarbeidelsen av timeplan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I utarbeidelsen av felles vurderingskriterier?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I planleggingen av prosjekt- og temaarbeid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På team?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På trinn?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fullfør

powered by: **it:solutions**