



Evaluering av ordningen med ekstern skolevurdering



Oxford Research er et nordisk analyseselskap. Vi dokumenterer og utvikler kunnskap gjennom analyser, evalueringer og utredninger slik at politiske og strategiske aktører kan få et bedre grunnlag for sine beslutninger. Vi kombinerer vitenskapelige arbeidsmetoder med kreativ idéutvikling for å tilføre våre kunder ny kunnskap. Vårt spesialfelt er analyser og evalueringer innen nærings- og regionalutvikling, forskning og utdanning samt velferds- og utdanningspolitikk.

Oxford Research ble grunnlagt i 1995 og har selskaper i Norge, Danmark, Sverige, Finland og Latvia. Oxford Research er en del av Oxfordgruppen og retter sitt arbeid mot det nordiske og det europeiske markedet.

Se www.oxford.no for mer informasjon om selskapet

Forsidebilde: Shutterstock

Oxford Research:

SVERIGE

Oxford Research AB
Box 7578
Norrländsgatan 12
103 93 Stockholm
Telefon: (+46) 702965449
office@oxfordresearch.se

FINLAND

Oxford Research OY
Heikinkatu 7,
48100, Kotka
Finland
GSM: +358 44 203 2083
jouni.eho@oxfordresearch.fi

NORGE

Oxford Research AS
Østre Strandgate 1
4610 Kristiansand
Norge
Telefon: (+47) 40 00 57 93
post@oxford.no

DANMARK

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20, 4. sal
2000 Frederiksberg C
Danmark
Telefon: (+45) 33 69 13 69
Fax: (+45) 33 69 13 33
office@oxfordresearch.dk

BELGIA

Oxford Research
c/o ENSR
5, Rue Archimède, Box 4
1000 Brussels
Phone +32 2 5100884
Fax +32 2 5100885
secretariat@ensr.eu

Tittel: Evaluering av ordningen med ekstern skolevurdering

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Prosjektperiode: Oktober 2014 – desember 2015

Prosjektleder: Rune Stiberg-Jamt

Forfattere: Rune Stiberg-Jamt (OR), Anne Berit Emstad (NTNU), Stine Meltevik (OR), Trond Hallgeir Buland (NTNU) og Susan Furrebø (OR)

Oxford Research (OR) og Program for lærerutdanning (PLU) ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT) ved NTNU har gjennomført evalueringen av ordningen med ekstern skolevurdering. Evalueringen er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Evalueringen viser at ESV i stor grad bidrar til skoleutvikling ved de skolene som følger opp vurderingen, og veilederkorpsets tilstedeværelse i etterkant kan bidra til at vurderingen følges opp i skoler som ikke har stor erfaringer med skoleutviklingsprosesser.

Forord

Oxford Research (OR) og Program for lærerutdanning (PLU) ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT) ved NTNU har gleden av å fremlegge denne rapporten fra evalueringen av ordningen med ekstern skolevurdering (ESV). Evalueringen er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Evalueringsteamet har bestått av prosjektleder Rune Stiberg-Jamt (OR), førsteamanuensis i skoleledelse Anne Berit Emstad (PLU/NTNU), senioranalytiker Stine Meltevik, og forsker Trond Hallgeir Buland (PLU/NTNU). Også analytiker Susan Furrebø (OR) har bidratt til rapporten, imidlertid i en mer avgrenset grad.

I arbeidet har vi fått bistand og hjelp av flere dyktige fagpersoner i Utdanningsdirektoratet, dette gjelder spesielt seniorrådgiver Ine Kjølstad Sander, som har vært prosjektkontakt, samt seniorrådgiverne Lone Lønne Christiansen og Håvard Lunnan som har særlig god kjennskap til ordningen med ESV. Imidlertid er det to andre grupper vi vil sende en ekstra takk til. Skoleledere og vurderere på skoler som har gjennomført ESV har i stor grad bidratt både gjennom en rekke intervjuer og besvarelse av spørreundersøkelser. Fire skoler har også inngått i våre casestudier, og således latt oss studere deres arbeid med ESV på nært hold. Det har vært avgjørende for å kunne gjennomføre evalueringen.

Evalueringen viser at ESV i stor grad bidrar til skoleutvikling ved de skolene som følger opp vurderingen, og veilederkorpsets tilstedeværelse i etterkant kan bidra til at vurderingen følges opp i skoler som ikke har stor erfaringer med skoleutviklingsprosesser.

Kristiansand, november 2015



Rune Stiberg-Jamt
Prosjektleder
Oxford Research AS

Innhold

Kapittel 1.	Sammendrag	7
1.1	Hva har blitt evaluert?	7
1.2	Hvordan er evalueringen gjennomført?	8
1.3	Evaluators vurdering	8
Kapittel 2.	Executive summary	11
2.1	What has been evaluated?	11
2.2	How is the evaluation conducted?	12
2.3	Evaluators' assesment	12
Kapittel 3.	Faglig utgangspunkt.....	16
3.1	Om ekstern skolevurdering	16
3.2	Skoleutvikling i en nordisk kontekst	19
3.3	Teoretisk rammeverk	20
Kapittel 4.	Evalueringsdesign og metode	21
4.1	Krav til oppdraget og problemstillinger	21
4.2	Fremgangsmåte	21
Kapittel 5.	Dokumentanalyse og eksplorative intervjuer.....	24
5.1	Dokumentanalyse	24
5.2	Eksplorative intervju	28
Kapittel 6.	Deskriptiv analyse av casestudien.....	31
6.1	ESV uten støtte i veilederkorps	31
6.2	ESV med støtte fra veilederkorps	35
6.3	Iverksetting av et offentlig virkemiddel	40
Kapittel 7.	Kjennetegn ved de eksterne vurdererne og vurderingsteamene	42
7.1	Sentrale kjennetegn ved de eksterne vurdererne	42
7.2	Opplæring og kompetanse	43
7.3	Oppsummerende analyse	45
Kapittel 8.	Organisering av ESV	48
8.1	Initiativ og oppstart	48
8.2	Valg av tema	49
8.3	Utarbeidelse av fremtidsbildet	49
8.4	Tillit	51
8.5	Gjennomføring	52

8.6	Veilederkorpsets rolle	53
8.7	Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ESV	54
8.8	Oppsummerende analyse	55
Kapittel 9.	Vurderingsrapporten og ESV som virkemiddel for skoleutvikling	58
9.1	Om vurderingsrapporten.....	58
9.2	Forankring og involvering i oppfølgingen.....	59
9.3	Valg av tiltak	59
9.4	ESV i et større skoleutviklingsperspektiv.....	62
9.5	Oppsummerende analyse	63
Kapittel 10.	Hovedfunn.....	65
10.1	Evaluering av ESV som virkemiddel i veilederkorpsets arbeid.....	65
10.2	Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ESV.	65
10.3	ESV som virkemiddel for skoleutvikling.....	66
10.4	Hvordan brukes funnene i vurderingsrapporten fra ESV av henholdsvis skoleeiere, skoleledere, lærere og foreldre?	67
10.5	Hva kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc.?	67
10.6	Suksessfaktorer.....	68
10.7	Utfordringer knyttet til videreføring og utvikling av ordningen med ESV	69
Kapittel 11.	Figurliste	72
Kapittel 12.	Litteraturliste.....	73
Kapittel 13.	Vedlegg.....	76
13.1	Spørreskjema til skoler	76
13.2	Spørreskjema til vurderere	93
13.3	Intervjuguide – nøkkelinformanter	106
13.4	Intervjuguide – casestudie.....	107

Kapittel 1. Sammenheng

1.1 Hva har blitt evaluert?

Ordningen med ekstern skolevurdering (ESV) har vært gjenstand for denne evalueringen.

ESV¹ er en vurdering av skolens praksis på et område som skolen velger selv, etter at den har gjennomført en analyse av utviklingsbehov. Skolens arbeid med ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen legger grunnlaget for ESV. Alternativt kan også skoleeier identifisere vurderingsområdet. Selve vurderingen gjennomføres av to eksterne vurderere fra en annen kommune enn den skolen ligger i (Christiansen 2012:70)². Disse eksterne vurdererne gjør et forarbeid med utvikling av skolens *Fremtidsbilde*, et skema som gjennom formulerte tegn på god praksis beskriver ønsket idealbilde av den skolen det gjelder. De eksterne vurdererne besøker skolen tre til fire dager, og leverer sin vurderingsrapport til skolen den siste dagen (Christiansen 2012:70)³.

Tilbakemeldingene skolen får fra denne prosessen skal bidra i kvalitetsutviklingen. I de tilfeller der veilederkorpsen er knyttet til ESV, skal Veilederkorpsen bidra med kunnskap, erfaringer og råd, slik at skoleeier og skolen både skal være forberedt til vurderingen og følge den opp i ettertid og komme i gang med utviklingsprosesser⁴.

I utlysningen av evalueringen står følgende krav til oppdraget⁵:

Krav til oppdraget

- Evaluering av hvordan ordningen med ekstern skolevurdering fungerer som virkemiddel for skoleutvikling for skoleeiere, skoleledere, lærere og eksterne vurderere (kapittel 9).
- Evaluering av ordningen som virkemiddel i veilederkorpsens arbeid (delkapittel 8.6).
- Bidrag til faglig grunnlag for videreføring og utvikling av ordningen med ekstern skolevurdering (delkapittel 10.7).
- Vurdering av Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ekstern skolevurdering (delkapittel 8.7).

Kilde: Konkurranses grunnlaget

I tillegg til disse kravene skisserer konkurranses grunnlaget opp følgende problemstillinger for evalueringen:

- Hvordan bidrar ordningen med ESV til skoleutvikling? (kapittel 9)
- Hvordan brukes funnene i vurderingsrapporten fra ESV av henholdsvis skoleeiere, skoleledere, lærere og foreldre? (kapittel 9)
- Hva kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc.? (kapittel 7)
- Hva er suksessfaktorene for en god ESV med hensyn til metodikken, bidraget til skoleutvikling, oppfølging av funnene i vurderingsrapportene og de eksterne vurderernes arbeid? (delkapittel 6.1.7 og 10.6)

¹ I det følgende vil vi bruke ESV som betegnelse på den modell for ekstern skolevurdering som utføres i regi av Utdanningsdirektoratet. Når vi snakker om «ekstern skolevurdering» vil det være i omtale av fenomenet på mer generelt grunnlag.

² Bedre skole nr. 3/2012

³ Bedre skole nr. 3/2012

⁴ Utdanningsdirektoratet 2015

⁵ I parentes er det henvist til hvilke deler av rapporten som primært belyser evalueringsspørsmålene.

1.2 Hvordan er evalueringen gjennomført?

I arbeidet med evalueringen har Oxford Research og NTNU tatt i bruk en rekke datainnsamlingsmetoder:

- Dokumentstudier
- Spørreundersøkelser
- Intervjuer med nøkkelinformanter
- Casestudie
- Læringsseminar

I sum har dette gitt oss et solid kunnskapsgrunnlag, da denne typen metodetriangulering sikrer at informasjon og data som fremkommer kan underbygges gjennom flere kilder. De ulike kvalitative datakildene har gitt oss dybdekunnskap, mens de kvantitative dataene beskriver omfanget av fenomenene vi har undersøkt.

1.3 Evaluators vurdering

1.3.1 De eksterne vurdererne og vurderingsteamene

Legitimitet er en forutsetning for suksess

Vurderinger som har utvikling og læring som mål forutsetter at skolene blottlegger sine svakeste sider, nettopp fordi det er her læringspotensialet er størst (Dahler-Larsen, 2006). Dette medfører at legitimitet blir en forutsetning for en vellykket evaluering for læring og utvikling. Her lykkes man i ESV.

Forventingene til de eksterne vurderernes kompetanse er høye. Samtidig ser det ut til at forventningene innfris; spørreundersøkelsen viser at skolerne har stor grad av tillitt til vurdererne.

De som utfører ESV fremstår som særdeles dyktige fagpersoner i sitt arbeid. Særlig oppleves deres praktiske skoleerfaring som viktig. Erfaringsbasert kunnskap får gjerne like mye eller mer tyngde i lærerkolleget enn f.eks. forskningsbasert kunnskap (Irgens, 2012). De eksterne vurdererne er i overveiende grad indre motivert for å gå inn i rollen og utføre eksterne skolevurderinger. Dette er en oppgave de tar på seg for å holde seg oppdatert og for å bidra til skoleutvikling. Både i de kvantitative studiene og i casestudiene, framstår de eksterne vurdererne som dedikerte. Et klart inntrykk fra våre studier, er at de eksterne vurdererne har høy grad av legitimitet, både hos lærere og ledere. Inntrykket er likevel at legitimiteten er sterkest hos skoleleder. Vurderernes lojalitet

kan også synes å være særlig sterk overfor skolelederne.

En rolle med makt og innflytelse

ESV fremstår som et potensielt svært potent virkemiddel. Hvis resultatene aksepteres som relevante og riktige av skolens ledelse, kan det få svært stor betydning for den videre utvikling av skolen. Dette gir også de eksterne vurdererne et stort ansvar, mht. til gjennomføring, analyse og presentasjon av sine resultater; man utøver stor grad av innflytelse og makt, gjennom å være vurderer. Rollen og modellen krever altså mye av de som utfører vurderingene, og må behandles med forsiktighet. Vi har grunn til å tro at de fleste vurdererne er bevisst dette ansvaret. Likevel mener vi å se at etiske, metodisk og faglig valg gjøres uten stor grad av refleksjon, i alle fall refleksjon som kommer eksplisitt til uttrykk. Vi stiller derfor spørsmål knyttet til metode og kompetanse på dette området, blant de eksterne vurdererne. Det er således også et innspill til Utdanningsdirektoratet og deres tilrettelegging og opplæring. Selv om det fra flere hold presiseres at dette ikke er forskning, mener vi at det kan være nødvendig å ha et noe mer reflektert forhold til validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og relevans knyttet til de data som innhentes som grunnlag for vurdering.

1.3.2 Organiseringen

En lineær modell?

Skolene opplever stort sett at tidsbruken til gjennomføring av vurderingene er akseptabel. Imidlertid går svært mye tid med til datainnsamling, mindre til kritisk analyse og fortolkning.

Modellen som følges for ESV, er tilsynelatende lineær: Ståstedsanalyse/organisasjonsanalyse gir grunnlag for valg av tema, deretter utarbeidelse av fremtidsbilde og videre utvikling av skolen i tråd med det rapporten sier. I enkelte tilfeller kan det likevel se ut som om valg av tema for den eksterne skolevurderingen er tatt i forkant av ståstedsanalysen. Skoleleder eller skoleeier ser konkrete utfordringer de ønsker hjelp til å løse. Ofte er dette knyttet til nasjonale føringer og satsinger. På denne måten kan ESV også forstås som iverksettingsredskap for nasjonal politikk, like mye som et redskap for skolebasert utvikling, med utgangspunkt i den enkelte skoles konkrete utfordringer. Ståstedsanalysen og andre analyseredskaper gjennomføres noen ganger dermed primært fordi det er en del av modellen for

skolevurdering, selv om temaet i utgangspunktet er klart. Ståstedsanalysen kan dermed være med å legitimere valg av vurderingsfokus, også der andre områder i skolen kan se ut til å by på like store utfordringer. Det er viktig å presiserer at det ikke er et motsetningsforhold mellom disse to perspektivene. Spørsmål handler om vekt; hva er viktigst? - Den enkelte skolens faktiske behov, eller de sentralt gitte signalene?

Standardtekster eller skreddersøm?

De aller fleste oppgir at de bruker standardtekster og maler når de produserer fremtidsbildet og vurderingsrapporten. Dette er også i overensstemmelse med en analyse av fremtidsbildene som ligger på websiden til Utdanningsdirektoratet. Det er i stor grad likhet mellom fremtidsbilder med samme tema. Samtidig sier alle at det er viktig eller noe viktig å tilpasse fremtidsbildet til den enkelte skole. Dette kan tolkes dit hen at skolene gjennom sin tilbakemelding til de eksterne vurdererne, ønsker å involveres og ha mulighet til å gjøre endringer på fremtidsbildet.

Involvering gir effektiv vurdering

Vår studie viser at for å gjennomføre effektiv skolevurdering er det viktig at kollegiet er koblet tett på arbeidet. Man må dra i samme retning i utviklingen, endringsagentene, ofte ledelsen, må bygge aktørnettverk rundt arbeidet som er sterke og varige nok til at det lar seg gjøre å arbeide felles. Uten slike solide nettverk, vil alternative virkelighetsforståelser og strategier hele tiden kunne vokse fram og dra i andre retninger enn det som er ønsket.

Utdanningsdirektoratets rolle

Studien viser at de eksterne vurdererne opplever at Utdanningsdirektoratet har en viktig rolle for utviklingen i vurderingsregionenes arbeid med ESV, gjennom samlingene som blir arrangert. Samlingene oppleves som en direkte link mellom Utdanningsdirektorat og de eksterne vurdererne.

Våre observasjoner viser at de eksterne vurdererne kjenner til og bruker nettressursene som er lagt ut på Utdanningsdirektoratets side i sitt arbeid. Vi ser også at skolene, uavhengig om de vurderes gjennom Utdanningsdirektoratet eller i vurderingsregionene, bruker nettressursene for eksempel når de skal velge tema for vurderingen.

Vi tolker funnene i evalueringen dit hen at Utdanningsdirektoratet har hatt en viktig rolle i organiseringen av ESV; gjennomføringen av ESV er lik i skolene som inngår i casestudien. Dette indikerer at Utdanningsdirektoratet gjennom sine samlinger ivaretar en viktig rolle for hvordan ESV skal gjennomføres og utvikles. Samtidig ser vi at Utdanningsdirektoratet har lite direkte påvirkning i den enkelte ESV. Direktoratets rolle er primært å være den sentrale premissgiver og den som har utformet og vedlikeholder modellen. Organiseringen følger på den måten en klassisk top – down-strategi, der et sentralt gitt virkemiddel iverksettes lokalt av lokale aktører, innenfor de rammer som direktoratet gir.

1.3.3 Bidrag til skoleutvikling

Vurderingsrapporten

De aller fleste eksterne vurdererne bruker maler når de skriver vurderingsrapporten. Flere skoler påpeker at rapporten brukes til det videre utviklingsarbeidet på skolen, herunder valg av satsingsområder/utviklingsområder og inn i utviklingsplaner/milepælsplaner/strategiplaner. Rapporten fremstilles også som en rettesnor eller veiviser, for det videre arbeidet, og som en kilde hvor skolene kan sikre at de er på rett spor. Det er videre særlig skoleledelsen og lærerne som er involvert i oppfølgingsarbeidet.

ESV fører til endring – men hvilken?

Funn i både spørreundersøkelse og casestudier viser at skolene opplever at ESV fører til endringer i prosess og struktur, men opplever i mindre grad at det fører til endring i elevresultater.

Skoleledelsen er sentral med tanke på å forstå hva som videreføres og ikke. De funn og forslag som støtter opp under den strategi skoleledelsen har valgt, vil ha størst sjanse for å bli omsatt til faktisk handling. Funn som bryter med denne virkelighetsforståelsen, vil i større grad bli nedprioritert. Dette er helt i tråd med eksisterende forskning på feltet.

«Fakta» får en stemme

ESV kan være et kraftfullt redskap for skoleutvikling. En måte dette skjer på, er at vurderingen, blant annet i kraft av sin «forskningslikhet» og de eksterne vurderernes legitimitet, blir en viktig «alliert» for den som vil utvikle skolen. Innenfor den såkalte

aktør-nettverks-teorien (Se f.eks. Latour 1987), opererer man med begrepet ikke-menneskelige aktører, eller aktanter. Aktørnettverks-tilnærminger analyserer/forklarer endring som et resultat av aktørers konstruksjon av heterogene aktørnettverk rundt scenarier eller virkelighetsbilder. Slike nettverk omfatter både tradisjonelle menneskelige aktører, og det Latour et. al. omtaler som ikke-menneskelige aktører eller aktanter. Koblet til skolen kan slike ikke-menneskelige aktører være f.eks. forskrifter, rettleiinger, læreplaner, strategiplaner, arbeidsplaner, pensumlitteratur, fagbøker og forskningsresultater. Menneskelige komponenter i nettverkene kan være lærere, elever, foreldre, skoleledere, forskere, politikere, ansatte i Utdanningsdirektoratet, skoleeier etc.

For å kunne realisere et prosjekt, bygger aktører slike nettverk rundt et bestemt scenario, en fortelling eller et narrativ om en ønsket virkelighet eller framtid, veien dit og hvordan skolens ulike aktører kan bidra til å nå felles mål. ESV og rapporten fra den prosessen, kan dermed forstås som en ikke-menneskelig aktør eller aktant, en alliert i arbeidet med å utvikle skolen i en bestemt retning.

De eksterne vurdererne og vurderingen får stor «makt» i kraft av å tolke og målbære «fakta», de synser ikke, de bare forteller fakta, dvs. at de oversetter og fortolker fakta, de er talspersoner for «fakta», (og fakta kan ikke benektes eller motsies!). Gjennom de eksterne vurdererne og rapporten får «fakta» en stemme, og på veien dit er det en betydelig grad av subjektivitet i utvelgelse og presentasjon av fakta. Dette er ikke nødvendigvis problematisk, men det krever betydelig bevissthet, siden de som gjennomfører vurderingen blir talspersoner eller tolker for sannheten.

1.3.4 Suksessfaktorer

De mest vesentlige suksessfaktorene synes å være:

For det første ser vi at skolene opplever de eksterne vurdererne som legitime og troverdige. Sentralt i dette ligger at de har nødvendig praktisk erfaring fra skolen – at de med andre ord kjenner skolen gjennom egen erfaring.

For det andre er det viktig for skolene at vurderingen oppleves som praksisnær og at de kjenner seg igjen i resultatet. Man må ta tak i forhold som ligger den enkelte lærer nær; utfordringer som oppleves av mange i skolehverdagen. Man må se at vurderingen handler om forhold som er viktig i skolehverdagen,

at vurderingen setter lyset på elementer som mange ser vil bidra til at deres hverdag blir bedre, og de bedre blir i stand til å utføre sine primære oppgaver knyttet til elevers læring.

Videre indikerer casestudiene at lærerne opplever det mer meningsfylt å bli eksternt vurdert når de opplever å være involvert. Diskusjoner på grunnlag av gjennomført ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, og andre data skolen har, bidrar til økt forankring i kollegiet.

Det er viktig for skolene at vurderingen munner ut i handlinger der man i praksis kan se resultater/endring i løpet av kort tid. Kortreiste resultater, «low hanging fruit», er viktig her som så ofte ellers. Kollegiet må relativt raskt se at tidsbruken står i forhold til resultatene. Derfor er det viktig at man tenker en blanding av kortsiktige og langsiktige virkemidler; noe som gir resultater innenfor en kort tidshorisont, og noe som gir mer langsiktige effekter i skolehverdagen.

Modellens faktaorientering og forskningslikhet, etablerer et udiskutabelt utgangspunkt for skolens videre arbeid. Modellen i seg selv gir legitimitet, den er utprøvd i en rekke skoler og skolene er stort sett fornøyd med resultatene. Dette fordrer likevel at rektor og de som tar initiativ til vurderingen, klarer å selge inn dette til kollegiet, og at vurderingen faktisk blir fulgt opp. Vi har brukt begrepene «scenarier» og «narrativer» for å illustrere dette. Rektor må presentere et overbevisende bilde av skolens utfordringer, og hvordan skolevurderingen vil bidra til en utvikling de alle ønsker, mot et mål alle opplever som ønsket og legitimt.

De skolene som ikke har utviklingskompetanse må ha ekstern støtte inn i arbeidet etter vurdering (Emstad, 2012). Skolens kapasitet til å bruke resultatene er av stor betydning når vurdering skal følges opp (Schildkamp & Vissher, 2009). Denne støtten kan gis av skoleeier, men vi ser at veilederkorpset har hatt en viktig rolle å spille i etterkant av vurderingen. Dette fordi det er en krevende prosess å følge opp. Det fordrer at veilederkorpset innehar kompetanse, særlig innen analyse og evnen til teoretisering.

Kapittel 2. Executive summary

2.1 What has been evaluated?

The scheme of external school assessment (ESV) has been the subject of this evaluation.

ESV⁶ is an assessment of school practice in an area chosen by the school itself, after it has carried out an analysis of development needs. The school's work with the status analysis and organizational analysis forms the basis for ESV. Alternatively, school authorities can identify the assessment area. Two external evaluators from another municipality carry out the assessment (Christiansen 2012: 70)⁷. These external evaluators prepare the work for the development of the school's *Future Image*, a schema that through determined signs of good practice describes the desired ideal image of the school in question. The external evaluators visit the school for three to four days and deliver an assessment report to the school in the last day (Christiansen 2012: 70).⁸

The feedback the school receives from this process should contribute to the quality development. In cases where the Advisory Body is associated with ESV, it shall contribute with knowledge, experience and advice to school and school authority so that the school is prepared for the assessment, able to follow up the process and start with development.⁹

Following requirements were listed in the call for evaluation¹⁰:

Requirements from the Terms of reference (ToR):

- Evaluation of how the scheme of external school assessment functions as a policy instrument for school development for school authorities, school administrators, teachers and external evaluators. (see Chapter 7)
- Evaluation of the scheme as a policy instrument to guide the work of Advisory Body. (see section 4.2 and 6.6)
- Contributions to the scientific basis for the continuation and development of the scheme of external school assessment. (see section 10.7)
-
- Assessment of the role of the Directorate for Education and Training in the organization of the external school assessment. (see section 7)

In addition to the above mentioned requirements, the ToR addresses the following issues for evaluation:

- How does the ESV scheme contribute to school development?
- How are the findings in the assessment report from the ESV used respectively by school authorities, school administrators, teachers and parents?
- What characterizes the external evaluators and evaluation teams, including their background and skills, recruitment, training, supervision etc.?
- What are the success factors for a good ESV with regard to methodology, contribution to school development, follow-up of findings in the assessment reports and the work of external evaluators?

⁶ In the following, we will use ESV to designate the model for external school assessment conducted under the auspices of the Norwegian Directorate for Education and Training. When we talk about «external school assessment», we discuss the phenomenon on a more general basis.

⁷ Better school no. 3/2012

⁸ Better school no. 3/2012

⁹ Norwegian Directorate for Education and Training 2015

¹⁰ In parentheses we refer to parts of the report that primarily highlights the evaluation questions

2.2 How is the evaluation conducted?

In the evaluation work, Oxford Research and NTNU adopted a variety of data collection methods:

- Document studies
- Surveys
- Interviews with key informants
- Case study
- Learning seminar

In sum, this has provided a solid knowledgebase. This kind of methodological triangulation ensures that information and data from the evaluation are supported by multiple sources. Different qualitative data sources have provided in-depth knowledge, while the quantitative data describe the extent of the investigated phenomena.

2.3 Evaluators' assesment

2.3.1 The external evaluators and evaluation teams

Legitimacy is a prerequisite for success

Assessments with development and learning as an aim, presuppose that one exposes its weakest sides, precisely because this is where the learning potential is greatest (Dahler-Larsen, 2006). This means that legitimacy is a prerequisite for a successful evaluation for learning and development. Here one succeeds in ESV.

There are high expectations concerning the external evaluator's competence. However, the survey shows that expectations are met. The external evaluators have a high degree of legitimacy as well as trust in schools.

Those who undertake ESV appears to be skilled professionals in their work. Especially their practical school experience is perceived as important. Experience-based knowledge has the same or even more weight among teaching staff than for example: research-based knowledge (Irgens, 2012). The external evaluators are predominantly driven by internal motivation to go into the role and carry out external school assessment. This is a task they take on, in order to stay updated and to contribute to school development. Both the quantitative studies and case studies indicate that the external evaluators are dedicated to their task. A clear impression from our studies is that the external eval-

uators have a high degree of legitimacy, both among teachers and administrators. The impression is, however, that legitimacy is strongest with the school management. Evaluator's loyalty may also appear to be particularly strong toward the school management.

A role with power and influence

ESV appears as a potentially very strong policy instrument. If the results are perceived as relevant and appropriate by the school management, they have a great significance for further development of the school. This also gives the external evaluators a big responsibility, in respect to implementation, analysis and presentation of their results. One has a high degree of influence and power, when being an evaluator. The role and the model thus require that these assessments must be treated with caution. We have reason to believe that majority of evaluators are aware of this responsibility. Nevertheless, we believe to see that ethical, methodological and technical choices are made without a high degree of reflection, at least reflection that comes explicitly expressed. We therefore question methodology and expertise in this area, among the external evaluators. It is thus also an input for the Directorate for Education and Training, and the way they facilitate the education and training. Although, it is emphasized by several parties that this is not proper research, we believe that it may be necessary to adopt a more reflective approach to validity, reliability, generalizability and relevance as regards the data that is collected as a basis for assessment.

2.3.2 Organization

A linear model?

Overall timeliness when it comes to assessments is mostly perceived as acceptable in schools. However, a lot of time is used for data collection, less for critical analysis and interpretation.

The model followed for ESV, is apparently linear: status analysis/organizational analysis provides the basis for the choice of topic, then preparation of future image and further development of the school in line with what the report says. In some cases, however it might seem that the choice of topic for the external school assessment is made before the status analysis. Headmasters or school authorities see specific challenges they need help

solving. Often this is related to national guidelines and priorities. In this way, one can infer that the ESV can be understood also as a zeal setting tool for national policy, just as much as a tool for school development, based on each school's specific challenges. Status analysis and other analytical tools are thereby sometimes conducted primarily; given it is a part of the model for school assessment, although the topic is basically clear. Status analysis can thus help to legitimize the choice of assessment focus, even when other areas in school may seem to face the same big challenges. It is important to emphasize that there is a contradiction between these two perspectives. The question is about weight; what is most important? - The individual school's actual needs, or the centrally set signals?

Standard texts or tailoring?

The majority report that they use standard texts and templates when producing future image and working on the assessment report. This is also consistent with an analysis of future image located on the website of the Directorate for Education and Training. There is a high degree of equality between future images on the same topic. However, everybody says that it is important or somewhat important to adapt the future image of the individual school. This could be interpreted in the way that the schools experience of being involved, is based on the fact that they give feedback to the external evaluators in the process of adjusting the school's future image.

Involvement gives effective assessment

Our study shows that in order to conduct effective school assessment, it is important that the teacher staff is closely involved in the work. One must join efforts in the further development. Agents of change and school management must build a network of actors around the work that is strong and durable enough for enabling collaboration. Without solid networks, alternative perceptions of reality and strategies would be continuously developed and would push development in other directions than desired.

Role of the Norwegian Directorate for Education and Training

The study shows that the external evaluators perceive the Norwegian Directorate for Education and Training as having an important role for the development of assessment regions' work with ESV

through arrangement of meetings. Meetings are perceived as a direct link between the Directorate and the external evaluators.

Our observations indicate that the external evaluators know about and use resources being posted on the Directorate's website. We also see that the schools, regardless of whether they are assessed through the Directorate or the assessment regions, use the Internet resources, for example when selecting topics for assessment.

We interpret the findings of the evaluation to imply that the Directorate has played an important role in organizing the ESV; implementation of ESV is similar in schools that are part of the case study. This indicates that the Directorate through its meetings takes an important role of safeguarding the implementation and development of the ESV. However, we also see that the Directorate has little direct influence on individual ESV. Directorate's role is primarily to be the main responsible body that designed and maintains the model. The organization thus follows a classical top-down strategy, in which a central given policy instrument is implemented locally by local actors, within a framework centrally developed by the Directorate.

2.3.3 Contribution to school development

The assessment report

The majority of the external evaluators use templates when writing the assessment report. Several schools point out that the report is used for further development of the school, including the choice of priority areas/areas of development as well as for development plans/milestone plans/strategic plans. The report is also used as a guide for future work, and as a source for schools to ensure they are on the right track. It is particularly school management and teachers, who are involved in the follow-up work.

ESV leads to change - but what change?

Findings from both surveys and case studies show that schools' perception is that ESV leads to changes in process and structure, but changes regarding pupils' results are experienced to a minor degree.

School management is central in understanding what is to be followed up and not. The findings and proposals that support school management's chosen strategy will have the greatest chance of being converted into actual action. Findings that are not in accordance with this perception of reality will be mostly abandoned when it comes to further action. This is fully in line with existing research in the field.

"Facts" get a voice

ESV can be a powerful tool for school development given that the assessment, partly by virtue of its "research-similarity" and the legitimacy of external evaluators, can become an important "ally" for whoever wants to develop the school. Within the so-called actor-network theory (see eg. Latour 1987), one operates with the concept of non-human actors. Actor-network approaches analyse/explain change as a result of actors' construction of heterogeneous actor-network around scenarios or images of reality. Such networks include both traditional human actors, and those that *Latour et al.* describes as non-human actors. In relation to the school, such non-human actors can be e.g. regulations, guidelines, curricula, strategic plans, work plans, curriculum, textbooks, and research results. Human components of the networks can be teachers, students, parents, headmasters, researchers, politicians, employees of the Directorate for Education and Training, school authorities etc.

In order to realize a project, actors develop such a network around a particular scenario, a story or a narrative about a desired reality or future, how to get there as well as how the school's different stakeholders can contribute to achieving their common goals. ESV and the process report can be thus understood as a non-human actor, an ally in the effort to develop the school in a determined direction.

The external evaluators and the assessment receive great "power" by virtue of interpreting and propounding "facts", they do not present their opinions, they just tell what the facts say, i.e. they translate and interpret facts, they are advocates for "facts", (and facts cannot be denied or contradicted!). External evaluators give voice to "facts" and make selections. Hence, there is a significant degree of subjectivity in the selection and presentation of the results. This is not in itself problematic, but it requires significant awareness, since those

conducting the assessment are advocates or interpreters for truth.

2.3.4 Success Factors

The most significant success factors seem to be:

Firstly, we see that schools perceive the external evaluators as being legitimate and credible. Central to this is that they have the necessary practical experience from school – in other words, they know the school through own experience.

Secondly, it is important for schools to ensure that the assessment is perceived as practice oriented and that schools identify themselves with the results. It is crucial to address issues which are close to the individual teacher; challenges experienced by many in the school. It is necessary to point out that the assessment is about issues that are important in the school life. That will focus on issues that many will see as beneficial in their everyday life, and enable a higher performance in their primary tasks related to pupils' learning.

Furthermore, the case studies indicate that teachers feel that it is more meaningful to be externally assessed when they are involved. Discussions about conducted status analysis, organizational analysis, and other data that the school disposes of, contributes to increased anchorage among the teacher staff.

It is important for the schools that the assessment leads to a conduct where one can see the results/changes within a short period. The short-term results, "low hanging fruit" are important here. The teaching staff must relatively quickly see that timeliness stands in relation to the results. Therefore it is important to consider a mix of short- and long-term measures; which give results within a short-term horizon, as well as they lead to more long-term effects for the school.

The model's orientation to facts and its "research similarity", establishes an indisputable basis for school's future work. The model itself provides legitimacy, it is proven in a number of schools and the schools are largely satisfied with the results. This however, requires that the principal and those who take the initiative for the assessment, manage to "sell" this to the teacher staff, and ensure the follow-up of the assessment. We have used the terms "scenarios" and "narratives" to illustrate

this. The principal must present a compelling picture of the school's challenges as well as a picture of how school assessment will contribute to a development they all want, toward a goal all perceive as desirable and legitimate.

The schools that do not have development competences must have external support if they are to continue with the work after assessment (Emstad, 2012). The school's capacity to use the results is of

great importance when assessment is to be followed up (Schildkamp & Visscher, 2009). This support can be provided by school authorities, but we see that the Advisory body has had an important role to play in the aftermath of the assessment. This is because it is a difficult process to follow up. It requires that the Advisory body disposes of expertise, especially when it comes to analysis and the ability to theorizing.

Kapittel 3. Faglig utgangspunkt

3.1 Om ekstern skolevurdering

Som et faglig utgangspunkt, og for å knytte evalueringen til annen relevant forskning, vil vi i det følgende gi en kort beskrivelse av skoleutvikling og skolevurdering, herunder ekstern og intern skolevurdering.

3.1.1 Skoleutvikling

Historisk sett har utdanningspolitikk og skolereformer bidratt til at den norske skolen alltid har vært i utvikling (Telhaug, 1994). Nasjonale føringer har gjennom reformers perspektiver og intensjoner, skapt skoleutvikling med løsninger for sin tid (Bjørnsrud, 2009, s.206). Dalin (1986) ser på skoleutvikling som et overordnet begrep, der reformer er et av flere aspekter ved skoleutvikling. Andre aspekter er læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. OECD (Dalin, 1986) forstår begrepet slik:

Skoleutvikling er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt.

Denne forståelsen gir et bilde av skoleutvikling som en innovasjon som innebærer planlagte endringer, som har som mål å forbedre skolen. I dette ligger også reformer som bidrar til endringer og utvikling i skolen, men det ligger mer i begrepet enn bare politikk og reformer. Reformen gjelder nasjonale endringer, i lov, reglement, struktur, organisering og i pensum som er politisk motivert. Når det kommer til skoleutvikling som læreplanutvikling – er målet å vurdere skolens undervisningsplaner og fagplaner, for å gjøre eventuelle endringer i mål og innhold i fagplanen. Dette kan også skje i politiske grupper. Lokalt læreplanarbeid, som nå er presisert av Utdanningsdirektoratet, kan også knyttes til denne typen skoleutvikling. Pedagogisk utviklingsarbeid har til hensikt å forbedre skolens innhold og metoder innenfor rammen av læreplanene, og Dalin viser her til forsøk innen fagets innhold, metode og mål. Når det

kommer til skoleutvikling knyttet til organisasjonsutvikling, kan målet være å gi skolen som organisasjon økt problemløsningskapasitet, for å utvikle skolens miljø, ledelse og klasseromspraksis.

I gjennomføringen av denne evalueringen har vi lagt Dalins (1986) definisjon av skoleutvikling til grunn. Dette innebærer at skoleutvikling, uansett på hvilken måte det skjer, har som mål å skape en bedre skole for elever og lærere i praksis, og at der lærere og elever har opplevd forbedring, kan dette defineres som fornyelse eller innovasjon.

3.1.2 Skolevurdering

Skolevurdering ble formelt satt på dagsordenen på slutten av 70-tallet. Formålet var å vurdere hvordan skolen fungerte med tanke på mål og læreplan, og å danne grunnlaget for utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Etter hvert har skolevurdering blitt en del av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og et kontrollaspekt har kommet til. Siden 2003 har skolebasert vurdering vært forskriftsfestet, men dette er i mange norske skoler fortsatt ikke satt i system, og det er varierende kvalitet i arbeidet (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011). Rundt 42 prosent av de norske skolene gjennomfører årlige skolevurderinger, og de som får gjennomført en skolevurdering strever med å bruke det som verktøy for læring og utvikling i skolen (Nusche mfl., 2011; Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009). I norsk kontekst er skolevurdering ofte beskrevet som et redskap i skoleutvikling, med forbedring av skolens virksomhet som hovedhensikt (Haug, 2002; Lillejord, 2003; Nilsen & Overland, 2009; Tiller, 1993; Ålvik, 2003). Utvikling var hovedmålet med skolevurdering, slik det ble beskrevet på denne tiden. Dette kom også til uttrykk i Mønsterplanen i 1987, der skolevurdering blir nevnt som et viktig grunnlag for utvikling i skolen. M87 understreker at skolevurdering skal være en del av vurderingen av hvor godt skolen legger til rette for elevenes utvikling og læring.

Hensikten med skolevurdering må være at det man vurderer skal bli bedre, og derfor er det oppfølgingen av vurderingen som blir det viktigste.

Kilde: Lillejord, S. (2003:59). Ledelse i en lærende skole. Oslo: Universitetsforlaget.

En gjennomgang av litteratur, studier og rapporter om skolevurdering de siste 20 årene i norsk kontekst, indikerer at skolevurdering kan bidra til utvikling av kompetanse i skolen. Skoleleder blir sett på som en viktig bidragsyter i arbeidet, og det vises til at kritiske venner kan være nyttige for å få et eksternt blikk på skolen. Utfordringen gjennom alle disse 20 årene har vært, og er fremdeles, at mange av skolene mangler kompetanse til å forstå og følge opp vurderingen i etterkant. Videre pekes det på at det kan være vanskelig å skape tillit hos lærerne til å bruke skolevurderingen. De har en skeptisk holdning med tanke på hva det er som er den reelle hensikten med vurderingen. Til slutt kan rammer og strukturer for skolevurdering skape begrensninger. Det vises til at økt arbeidsbelastning og tidsknapphet fører til at skolevurdering for mange lærere føles som en ekstra byrde.

Intern og ekstern skolevurdering

Skolevurdering kan knyttes til både intern og ekstern skolevurdering. Intern skolevurdering er ofte synonymt med «egenvurdering» (MacBeath & McGlynn, 2002), og involverer lærere og skoleledere som bedømmer egen praksis på grunnlag av førstehåndskunnskap om hva som foregår i klasserommene og undervisningsarealene i skolen (s.15). Ekstern skolevurdering kan knyttes til eksternt innsyn eller ekstern kontroll av skolene som et resultat av innføringen av målstyring, og der den eksterne vurderingen er initiert av overordnede myndigheter (Lillejord, 2003). Den eksterne vurderingsmodellen som skal evalueres i oppdraget har som formål å støtte arbeidet med pedagogisk kvalitetsutvikling i skolen, og å oppfylle opplæringslovas krav om at kommunen tar ansvar for å sikre at skolene vurderer egen virksomhet jevnlig. Utdanningsdirektoratet definerer modellen som en mellomting mellom tradisjonell ESV, som ofte forbindes med kontroll, og en egenvurdering, som er mer utviklingsorientert og hvor hovedhensikten først og fremst er skoleutvikling. Vurderingen gjennomføres av likemenn, det vil si vurderere som selv har erfaring fra skolen. Utdanningsdirektoratet mener at denne modellen kan brukes til å etterfølge lovverket, og blant annet danne grunnlaget for rap-

portering til skoleeier – som er pålagt etter opplæringsloven. Utdanningsdirektoratet beskriver videre modellen som et verktøy som skal bidra i starten av et utviklingsarbeid. Skolevurderingen skal hjelpe til å forankre endringsprosesser i kollegiet, slik at hele skolen tar del i utviklingsarbeidet. MacBeath og McGlynn (2002) ser på ekstern og intern vurdering som to sider av samme sak; begge er nødvendige, og gode evalueringssystemer kombinerer intern og ekstern skolevurdering, slik at de kompletterer hverandre. Intern evaluering kan inngå i samspill og motspill med de eksterne vurderingene; fra å reflektere over og lære av egen praksis, til å kunne lære av hele lærerprofesjonen og skoleverdenen som ett kunnskapsfelt (Dahler-Larsen, 2006).

Nyere forskning på bruk av ekstern skolevurdering som redskap for skoleutvikling, indikerer at dette kan danne et grunnlag for forpliktelse til utviklingsarbeidet og bidrar til at lærere og ledere i skolen gjennom bruk av resultatene har endret både holdninger og handlinger (Emstad, 2014). Betydningen for skoleutvikling påvirkes av måten vurderingen følges opp, og hvordan lærerne involveres (Forss mfl., 1994; Mathews, 2010, Shildkamp, Vanhoof, Van Petegem og Visscher, 2012). Å sette av god tid til tolkning og refleksjon over resultatene av den eksterne vurderingen, ser ut til å kunne legge til rette for kollektiv læring, der informasjonen i vurderingsrapporten kan bli omdannet til handlingsrelevant kunnskap (Nilsen & Overland, 2009; Roald, 2010, Emstad & Robinson, 2011). Nilsen og Overland (2009, s. 65) betegner dette som «læringsmuligheter i den kollektive dialog». I en vurderingsrapport ligger det mye informasjon som kan bidra til at skolen kan lære om seg selv og hvordan de lærer. Det ligger en mulighet til å reflektere over egen praksis og hva som ligger til grunn for de valg som er gjort tidligere. I en ny norsk studie kommer det frem at i skoler der lærere klarer å lære av hverandre og sammen, lykkes de i større grad i skolebasert utviklingsarbeid (Postholm mfl, 2013). Irgens (2014) peker på den samme studien, og sier:

I noen skoler var det større grad av læring mellom lærerne, arbeidet var systematisk og målrettet, nye undervisningsformer og metoder ble utprøvd, det var observasjon av og refleksjon over undervisning, og lærere og ledere møttes og reflekterte over erfaringer og mulige konsekvenser. Det var avsatt fellestid på timeplanen, og i noen skoler sørget rektor for at lærerne leste faglitteratur før de møttes, slik at de hadde et felles begrepsapparat og forskningsbasert kunnskap å speile erfaringene opp mot.

Dette betyr at det er mange faktorer som spiller inn når evaluering av ESV skal gjennomføres. Vår forståelse av oppdraget er at evalueringen skal bidra til å se om ESV bidrar til skoleutvikling, og at skoleutvikling skal føre til læring både på individnivå og skolenivå. Hovedmålet er bedre tilrettelegging for elevens læring og utvikling.

3.1.3 Kort om ESV

ESV er en vurdering av skolens praksis på et område som skolen velger selv, etter at den har gjennomført en analyse av utviklingsbehov. Skolens arbeid med Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen legger grunnlaget for den eksterne skolevurderingen. Alternativt kan også skoleeier identifisere vurderingsområdet. Selve vurderingen gjennomføres av to eksterne vurderere fra en annen kommune enn den skolen ligger i (Christiansen 2012:70)¹¹.

De eksterne vurdererne gjør et forarbeid med utvikling av skolens *Fremtidsbilde*, et skjema som gjennom formulerte tegn på god praksis beskriver ønsket idealbilde av den skolen det gjelder. De eksterne vurdererne besøker skolen tre til fire dager, og leverer sin vurderingsrapport til skolen den siste dagen. (Christiansen 2012:70)¹².

Et hovedpoeng er at skolevurderingen skal utføres av «likemenn». Det vil si at det er skoleledere, lærere eller skolefaglig ansvarlige med god systemforståelse som er ment å utføre vurderingen. Vurderingen er ment som en utviklingsorientert prosess som skal bidra til å gi skolen felles forståelse, fart og retning i utviklingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til opplæring av nye vurderingsgrupper i flere

regioner, og ønsker at de verktøy som er utviklet skal brukes av skoler, kommuner og regioner

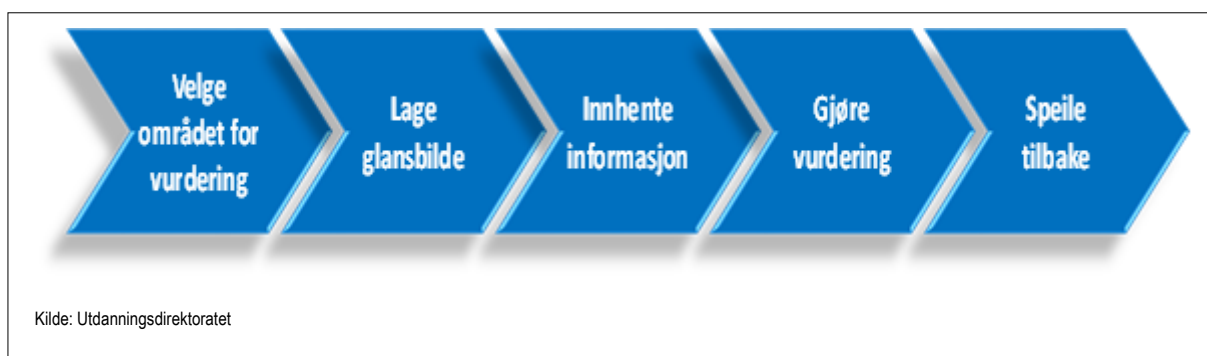
Modellen for ESV består av fem trinn og er fremstilt i figuren nedenfor. Tilbakemeldingene skolen får fra denne prosessen skal bidra i kvalitetsutviklingen. I de tilfeller veilderkorpsset er involvert i ESV, vil de kunne bidra med kunnskap, erfaringer og råd, slik at skoleeier og skolen skal komme i gang med utviklingsprosesser¹³.

¹¹ Bedre skole nr. 3/2012

¹² Bedre skole nr. 3/2012

¹³ Utdanningsdirektoratet 2015

Figur 1: Ekstern skolevurdering (ESV) – modell i 5 trinn



3.2 Skoleutvikling i en nordisk kontekst

I det følgende vil vi kort skissere hvordan skoleutvikling i den svenske og danske skolen har utviklet seg i senere tid.

3.2.1 Lokal skoleutvikling i den svenske grunnskolen

De senere årene har svensk skole vært preget av reformer, hvor det blant annet er innført individuell utviklingsplan for elever med skriftlig vurdering (2008), en ny skolelov (2011), utvidede nasjonale prøver (2009/2010) og nye læreplaner for grunnskolen (2011/2012). Det svenske utdanningssystemet har gått fra å være ett av de mest sentraliserte, til å bli ett av de mest desentraliserte, for så igjen å bli sentralisert.

Rundt millenniumskiftet utviklet Skolverket nasjonal oppfølging og evaluering som et ledd i mål- og resultatstyringen. Dette innebar at det lokale handlingsrommet suksessivt ble mindre. Med den nye Skolinспекtionen har styringen og kontrollen over skolen blitt forsterket og staten har tatt tilbake evalueringsmakt fra kommunene. Skolenes kvalitetsrapporter, som ble innført på slutten av 1990-tallet, skal nå inneholde en vurdering av om de nasjonale målene for utdanningen er oppnådd, noe som erstatter den tidligere oppfølgingen mot lokale mål. Det har også skjedd en forskyvning av styringen av skolen fra direkte til indirekte og informative styringsinstrumenter, hvor blant annet kvalitetsgranskning og evalueringsstyring inngår.

Det finnes imidlertid en viss frihet i forhold til hvordan kommunene arbeider med skoleutvikling og evaluering/vurdering. Mange kommuner engasjerer

eksterne vurderere og driver med lokale skoleutviklingsprosjekter. For eksempel har Gøteborg etablert Center för Skolutveckling, som styres av byens utdanningsutvalg. Senteret arbeider med systematisk skoleutvikling og kvalitetsarbeid for å oppnå økt måloppnåelse og likeverdighet mellom førskoler og skoler i hele Gøteborg. I Stockholm tilbys alle frittstående skoler ekstern skolevurdering uten kostnad med det samme formål.

3.2.2 Lokal skoleutvikling i den danske folkeskole

Evaluerings har gjennom en årrekke vært en sentral del av den danske folkeskolen. Herunder inneholdt den store reformen av folkeskolen i 2014, dels klare nasjonale mål for folkeskolens utvikling som dokumenteres og følges opp, og dels regelforenkling med større frihet for kommuner og skoler.

Nasjonalt nivå

Implementeringen av folkeskolereformen følges via en rekke initiativer på nasjonalt og lokalt nivå, herunder evaluerings- og oppfølgingsinitiativer. Et større følgeforskningsprogram inngår blant annet her. De nasjonale målene som inngår i reformen, følges blant annet via tre sentrale verktøy til systematisk og løpende evaluering av folkeskolen; digitale elevplaner, nasjonale tester av elevenes faglige utbytte samt trivselsmålinger.

Lokalt/kommunalt nivå

De enkelte kommunene har samtidig stor frihet til – innenfor folkeskolelovens rammer – å gjennomføre lokale utviklings prosjekter, kurs, mv. De skal kun "spørre" departementet, hvis det innebærer en dispensasjon fra folkeskoleloven å gjennomføre

disse. Dette kan eksempelvis være særlige temakurs, temaskoler, dataprojekter eller lignende, som ofte utføres i samarbeid med University Colleges, i samarbeid med private virksomheter som Lego eller Danfoss eller med fond som for eksempel Egmont Fonden eller A. P. Møller Fonden (som i 2013 donerte 1 mrd. dkr. til prosjekter på folkeskoleområdet).

Kommuner kan i sammenheng med de lokalt iverksatte utviklingsprosjektene inngå avtaler med eksterne konsulentfirmaer om undersøkelser og evalueringer.

3.3 Teoretisk rammeverk

Vurdering bør føre an og være en integrert del av utviklingsarbeid i skolen. Noen gjennomgående konklusjoner som støttes i forskningen på dette området, viser til at det er vanskelig få til endringer i skolen, til og med i et enkelt klasserom, uten å endre hele skolen som organisasjon – samarbeid mellom lærere og støtten av ledelsen er også nødvendig (Holly & Hopkins, 1988). Dette er krevende. En utfordring i skolen i dag, er nettopp evnen til å lære sammen, slik at ny kunnskap ikke følger individet, men blir en del av skolens kollektive kunnskap. Forbedring handler derfor om mer enn endring i et klasserom, men også om å tilrettelegge og bygge kapasitet for endring på alle nivåer i skolen, også på det institusjonelle nivået. Derfor danner teorier om organisasjonslæring, lærers læring og elevens læring,

rammeverket for evalueringen. Skoler som lykkes i sitt kontinuerlige arbeid med å forbedre elevenes læringsmiljø, blir i litteraturen ofte beskrevet som Profesjonelle læringsfelleskap (PLF). Sentralt for PLF er skoler der lærere samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering av praksis ved å gjennomføre systematiske undersøkelser og kritisk reflektere over egen praksis. For oss bygger dette på et syn om at kunnskapen er situert i lærernes daglige erfaringer, der lærerne gjennom felles kritisk refleksjon over egen praksis bedre kan forstå sine erfaringer (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Evalueringen baserer seg også på studier og teori om bruk av vurdering. Ulike typer bruk av vurdering er blitt beskrevet i litteraturen, og det skilles ofte mellom instrumentell bruk, symbolsk bruk, konseptuell bruk og prosessuell bruk av vurdering. Både konseptuell og prosessuell bruk er nært knyttet til læringsorientert bruk, og vi vil knytte deler av evalueringen mer spesifikt til teori om vurdering som verktøy av, for og som forbedring av skolen som læringsarena.

I analyse og forståelse av våre data, har vi også hatt nytte av den såkalte aktørnettverkstilnærmingen hentet primært fra samfunnsvitenskapelige studier av samfunn og teknologi (se f.eks. Latour, 1987), men også benyttet studier av iverksetting av offentlig politikk (se f.eks. Buland, 1996). Dette perspektivet gir et godt redskap for å forstå hvordan aktører bygger nettverk bestående av både menneskelige og ikke-menneskelige enheter/aktører for å realisere et mål. Dette gir oss et godt grunnlag for å forstå bruken og betydningen av ESV i konkret skoleutvikling.

Kapittel 4. Evalueringsdesign og metode

4.1 Krav til oppdraget og problemstillinger

I konkurransegrunnlaget fremkom krav til oppdraget og problemstillinger som evalueringen bygger på.

Krav til oppdraget

- Evaluering av hvordan ordningen med ekstern skolevurdering fungerer som virkemiddel for skoleutvikling for skoleeiere, skoleledere, lærere og eksterne vurderere.
- Evaluering av ordningen som virkemiddel i veilederkorpsets arbeid.
- Bidrag til faglig grunnlag for videreføring og utvikling av ordningen med ekstern skolevurdering.
- Vurdering av Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ekstern skolevurdering.

Kilde: Konkurransegrunnlaget

I tillegg til disse kravene skisserer konkurransegrunnlaget opp følgende problemstillinger for evalueringen:

- Hvordan bidrar ordningen med ESV til skoleutvikling?
- Hvordan brukes funnene i vurderingsrapporten fra ESV av henholdsvis skoleeiere, skoleledere, lærere og foreldre?
- Hva kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc.?
- Hva er suksessfaktorene for en god ESV med hensyn til metodikken, bidraget til skoleutvikling, oppfølging av funnene i vurderingsrapportene og de eksterne vurderernes arbeid?

I tillegg til problemstillingene skissert i konkurransegrunnlaget, har Oxford Research lagt til en problemstilling knyttet til organiseringen av ESV.

4.2 Fremgangsmåte

I arbeidet med å besvare disse evalueringsspørsmålene har Oxford Research og NTNU tatt i bruk en rekke datainnsamlingsmetoder:

- Dokumentstudier
- Spørreundersøkelser
- Intervjuer med nøkkelinformanter
- Casestudie
- Læringsseminar

I sum har dette gitt oss et solid kunnskapsgrunnlag, da denne typen metodetriangulering sikrer at informasjon og data som fremkommer kan underbygges gjennom flere kilder. De ulike kvalitative datakildene har gitt oss dybdekunnskap om konsepter og problemstillinger, mens de kvantitative dataene beskriver omfanget av fenomenene vi har undersøkt.

I det videre gir vi en utdypende beskrivelse av de ulike metodiske verktøyene som har blitt tatt i bruk.

4.2.1 Intervjuer

Det er gjennomført både eksplorative intervjuer og dybdeintervjuer i evalueringen.

Det ble gjennomført fire eksplorative intervjuer ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. Følgende aktører ble intervjuet:

- Ansvarlig for ESV i Utdanningsdirektoratet
- Representant ved skole som nylig har gjennomført ESV
- 2 aktører i veilederkorpset

Intervjuene ble gjennomført på telefon/skype.

Dybdeintervjuer med nøkkelinformanter har utgjort en viktig datakilde i evalueringen. Det har blitt gjennomført dybdeintervjuer både som del av casestudien, og dybdeintervjuer som ikke er direk-

te knyttet til et case, men med nøkkelinformanter som har vært relevante for evalueringen på et mer overordnet nivå.

Intervjuene har blitt gjennomført på bakgrunn av en semistrukturert intervjuguide. En slik intervjuguide definerer hvilke hovedtemaer samtalen skal dreie seg om, samtidig som den åpner for at dimensjoner og elementer som dukker opp i intervjuet kan følges og utdypes.

Guiden har tatt utgangspunkt i samtlige evalueringsspørsmål som evalueringen dekker, men har blitt tilpasset den enkelte informant. Tilpasning har skjedd ut ifra rolle/funksjon/organisasjon som informanten representerte, samt relasjon og kjennskap til ESV.

Oxford Research har gjennomført 4 dybdeintervjuer med aktører fra følgende grupper:

- 2 aktører i Utdanningsdirektoratet
- 2 koordinatorene for arbeidet med ESV i regioner/kommuner som har dette

Av ressursshensyn og på grunn av tilgjengelighet ble intervjuene gjennomført over telefon og skype.

4.2.2 Dokumentstudie

Dokumentstudier er en sentral metode i oppstarten av et evalueringsprosjekt.

Gjennom våre samarbeidspartnere ved NTNU, fikk vi tilgang til, og oversikt over, relevant litteratur som har inngått i arbeidet, i tillegg til kilder slik som lover/forskrifter, vurderingspermer, rapporter fra eksterne skolevurderinger, relevant teori og forskningslitteratur etc. Det ble også innhentet en oversikt over antall eksterne skolevurderinger som har blitt gjennomført i årenes løp, og informasjon over hvem som har deltatt som eksterne vurderere, fra Utdanningsdirektoratet.

4.2.3 Spørreundersøkelser

Det har blitt gjennomført to spørreundersøkelser i forbindelse med evalueringen. En rettet mot skoler som har gjennomført ESV i sentral regi fra 2011-2014, hvor det var skoleledere som besvarte undersøkelsen, samt en rettet mot de eksterne vurdererne

som har vært involvert i de samme vurderingene.

Informasjon om hvilke skoler som har gjennomgått ESV, samt en oversikt over vurderere og veiledere er innhentet fra Utdanningsdirektoratet. Flere av veilederne som har deltatt i undersøkelsen har gjennomført flere vurderinger, men de har kun blitt spurt om å ta stilling til den siste vurderingen de gjennomførte, ved spørsmål som knytter seg til konkrete erfaringer.

De kvantitative dataene har først og fremst blitt benyttet til å underbygge og styrke de øvrige funnene i evalueringen, og må derfor ikke ses som en uavhengig og isolert analyse. Dataene fra spørreundersøkelsen har imidlertid gitt oss en bredde av informasjon, mens de kvalitative dataene har bidratt til en mer omfattende dybdekunnskap om temaet.

For gjennomføring av spørreskjemaundersøkelser har vi benyttet Enalyzer, som er et system for datainnsamling, prosessering og rapportering. Verktøyet støtter hele prosessen fra oppsett til rapportering. Gjennom Enalyzer har Oxford Research tilgang til en komplett plattform som dekker alt fra de enkle til de mest avanserte behov innen spørreundersøkelser. I tabellen nedenfor fremkommer en kort oversikt over antall utsendte spørreskjemaer, antall enheter og svarprosent.

Tabell 1: Oversikt- gjennomført spørreundersøkelse

	Antall utsendte	Antall svar	Svarprosent
Til skoler	80	35	44
Til vurderere	47	31	66

4.2.4 Casestudie

En casestudie er en empirisk studie som undersøker et fenomen i sin naturlige kontekst. Casestudiet bidrar til å utvikle innsikt og forståelse ved å gå grundig inn i alle sider i en spesifikk situasjon eller et fenomen (Stake, 1995). Casestudie innebærer at vi benytter flere metodiske fremgangsmåter for å kartlegge ett og samme case. En slik studie gir oss et helhetlig og dyptgående bilde av hvordan ESV virker.

Forskere fra NTNU har deltatt på gjennomføring av ESV ved to skoler, og sett hvordan de eksterne vurdererne arbeider. Ved ett tilfelle observerte

forskerne også møtet der vurderertemaet utformet fremtidsbildet for skolen hvor det skulle gjennomføres ESV. Under disse observasjonene har forskerne også hatt gjentatte samtaler/korte intervjuer med lærere, eksterne vurderere, ledere og andre ved skolen. I forbindelse med en av disse skolene, observerte forskerne også et møte der skolens ledelse og skoleeier diskuterte det videre arbeidet etter ESV. Videre er det gjennomført intervjuer med skoleledere ved to skoler som gjennomførte ESV for to år siden.

Proessen har altså blitt fulgt både fra oppstarten, hvor fremtidsbildet formes, til vurderingen er fulgt opp, og dermed sett hva slags resultater en ESV kan gi, med og uten veilederkorpsets støtte.

I tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærere og skoleledere ved to skoler som hadde gjennomført ESV to år tidligere. Hensikten med disse intervjuene var å få kunnskap om hvordan skolene hadde erfart ESV og forhistorien for vurderingen, gjennomføringen og hvordan resultatene har blitt fortolket og brukt i ettertid. Vi har også lagt vekt på å få ulike aktørers fortellinger om så vel gjennomføring som konkrete resultater i skolen. Her var det viktig å få et bilde av hvilke endringer vurderingen har utløst, og i hvilken grad skolen har gått videre som et resultat av vurderingen.

Som et supplement til intervjuer og observasjoner som inngår i casestudien, har evalueringsteamet studert dokumenter som bidrar til kontekstuell informasjon i studien. Dokumentanalysen bidrar også som en erstatning for de aktivitetene vi som forskere ikke kan observere eller fange opp. For eksempel har dokumenter om ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse og vurderingsrapporter bidratt til å få et nyansert og mer helhetlig bilde av konteksten og situasjonen.

Hensikten med et casestudie er ikke å gjennomføre en numerisk, generaliserbar studie, men å gå dype-

re inn og belyse ulike deler av problemstillingene. Det har derfor blitt gjennomført et strategisk, ikke tilfeldig utvalg av case-skoler. Ved utvalg av skoler var det viktig å velge noen som relativt nylig, i løpet av de siste 6 månedene hadde gjennomført ESV, og noen der dette lå 1-2 år tilbake i tid.

Ved utvelgelse av case søkte vi også å velge ulike skoler; for å dekke ulike skoleslag (1-7, 1-10- 8-10). Andre faktorer som det ble tatt hensyn til, i den grad det er mulig, var store og små skoler og skoler i urbane og rurale strøk. Utvalget ble gjort på bakgrunn av spørreundersøkelsen og samtaler med Utdanningsdirektoratet.

Deskriptiv analyse av casestudien

En deskriptiv analyse dreier seg om å strukturere datamaterialet, og går ut på å kode og kategorisere materialet (Postholm, 2010). Gjennom åpen koding og kategorisering ble datamaterialet i casestudien analysert, dette omtales ofte som konstant komparativ metode (Strauss & Corbin, 1998). Resultatet av den deskriptive analysen blir presentert i kapittel 5.

4.2.5 Vurdering av datamaterialet

En overordnet vurdering av datamaterialet er at det samlet gir et godt grunnlag for å evaluere ordningen med ESV. Imidlertid kan deler av materialet, og da særlig det kvantitative, preges av den samme relativt begrensede kritiske refleksjonen rundt ordningens innretning og resultater, som vi også finner og beskriver i casene våre. En evaluering som kun hadde støttet seg til intervjuer og spørreundersøkelses ville således trolig gitt et noe unyansert, positivt bilde. Casemetoden har således tilført et grunnlag for en mer reflekterende vurdering av ordningen, og derigjennom innspill til videreutvikling.

Kapittel 5. Dokumentanalyse og eksplorative intervjuer

Videre presenteres funnene fra dokumentanalysen som ble gjennomført i oppstarten av prosjektet. Analysen fokuserer på faktorer som er av særlig betydning for at skolevurdering skal bidra til skoleutvikling. Deretter presenteres et kort referat fra de eksplorative intervjuene som har bidratt til vinklingen av evalueringen.

5.1 Dokumentanalyse

Skolevurdering kan brukes på ulike vis, og det er mange faktorer som har betydning for hvorvidt skolevurdering følges opp i etterkant. Internasjonale studier viser at sannsynligheten for bruk og oppfølging øker når vurderingen anses som hensiktsmessig i tilnærming, metode og intensitet (Cousins og Leithwood, 1986). Det er også vesentlig at vedtatte beslutninger følges viktige for brukerne, og at anvendelse av data som er samlet inn anses som passende. Videre øker sannsynligheten for bruk når vurderingsfunnene er i samsvar med antakelser og forventinger hos brukerne. Dette betyr at rapporter og resultater som utfordrer eksisterende tro og antakelser som råder i skolen ofte ikke vil bli benyttet. Brukernes involvering i vurderingsprosessen vil også være av betydning, i tillegg til at det bør foreligge en forventning om at arbeidet vil medføre fordeler. Videre er det også av betydning at rapporten reflekterer brukernes problemer, og at resultatene er pålitelige og ikke strider imot andre kilder (Cousins og Leithwood, 1986).

Utdanningsdirektoratet beskriver ESV som et verktøy som skal bidra i starten av et utviklingsarbeid. Skolevurderingen skal bidra til å forankre endringsprosesser i kollegiet, slik at hele skolen tar del i utviklingsarbeidet. Med dette ligger to forhold til grunn for denne dokumentanalysen. Det første er en forståelse av at skoleutvikling skal føre til forbedring i skolen. Denne forståelsen bygger på Dalins (1986) definisjon og beskrivelse av hensikten med skoleutvikling. Han definerer skoleutvikling som et systematisk og vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene i skolen og peker på at skoleutvikling, uansett på hvilken måte det skjer, har en begrunnelse – å skape en bedre skole for elever og lærere – i praksis. Videre påpeker han at der hvor lærere og elever har

opplevd forbedring, defineres dette som fornyelse eller innovasjon. Lillejord (2003, s. 59) sier: «Hensikten med skolevurdering må være at det man vurderer skal bli bedre, og derfor er det oppfølgingen av vurderingen som blir det viktigste». Den andre antakelsen er at skolevurdering er et verktøy for skoleutvikling. Dette støttes i mange norske studier hvor skolevurdering ofte beskrives som et redskap for skoleutvikling med den hensikt å forbedre skolens virksomhet (Grøterud & Nilsen, 2001; Dalin, 1991; Haug, 2002; Lillejord, 2003; Nilsen & Overland, 2009; Tiller, 1993; Ålvik, 2003). Dalin (1986, s. 157) uttalte for over 25 år siden:

«Skolevurdering kan bli et meget viktig hjelpemiddel i skoleutvikling, dersom den ikke styres hierarkisk. En prosess som «eies» av skolen selv, der åpenhet om egne problemer er en norm, og som gjerne kan kombineres med ekstern «kollega»-vurdering, er en forutsetning for at skolen skal kunne mobilisere den energi som utviklingsarbeid krever».

Vurdering sees også på som en integrert del av utviklingsarbeid i skolen, og det er noen gjennomgående konklusjoner som støttes i forskningen på dette området:

«Å skape endring er i større grad implementering av ny praksis på skolenivå, enn bare det å bestemme seg for å adoptere ny praksis. Forbedring i skolen må planlegges og ledes over lang tid, forbedring er en prosess og ikke en happening. Det er vanskelig å få til endringer i skolen, til og med i et enkelt klasserom, uten å endre hele skolen som organisasjon – samarbeid mellom lærere og støtten av ledelsen er også nødvendig» (Holly og Hopkins, 1988, s. 223).

En utfordring i skolen i dag er å tilrettelegge og bygge kapasitet for endring på alle nivå i skolen. Dette innebærer evnen til å lære sammen, slik at ny kunnskap ikke følger individet, men blir en del av skolens kollektive kunnskap (Emstad, 2014).

I litteraturen er det beskrevet ulike typer bruk av vurdering. Skolevurdering kan brukes instrumentelt ved å foreta beslutninger om hva man skal gjøre videre (Weiss, 1998). Noen ganger brukes resultatene av vurderingen kun symbolsk, eller som et verktøy for å overtale. Her er hensikten å trekke opp-

merksomheten mot selve vurderingen, heller enn å følge opp resultatene (Fleisher & Christie, 2009). Konseptuell bruk innebærer at vurderingen får betydning for måten mennesker tenker på omkring et tema eller område (Forss, Cracknell & Samset, 1994; Weiss, 1998), i tillegg til at den gir kunnskap om et felt som går utover det programmet som ble vurdert (Weiss, 1998). Prosessuell bruk av vurdering kan knyttes til individuelle endringer i tenking og handling, samt organisatoriske endringer i prosedyrer og kultur, som oppstår som resultat av læring i selve vurderingsprosessen (Patton, 2002, s.203). Både konseptuell- og prosessuell bruk er nært knyttet til læringsorientert bruk. Når læring er hensikten med vurderingen er det særlig viktig å legge til rette for at kollegiet kan engasjerer seg i dialoger og refleksive samtaler rundt vurderingen. Dette kan knyttes til vurdering som forbedring, innebærende at kollegiet involveres både i gjennomføringen og i oppfølgingen av vurderingen (Preskill & Torres, 1998).

Holly og Hopkins (1988) viser til tre tilnærminger til skolevurdering, nemlig skolevurdering *av*, *for* og *som* skoleforbedring. Vurdering av forbedring kan knyttes til summativ vurdering. Det vil si en måling av måloppnåelse. Ut i fra verdier, rasjonalitet, effekt og implikasjoner blir det gjort konklusjoner innen området som er vurdert (Lander & Ekholm, 2005). Vurdering for forbedring er en formativ vurdering som skal stimulere og veilede de som forsøker å forbedre skolen (Holly & Hopkins, 1988). Når hensikten er vurdering som forbedring blir forbedringsarbeid og vurdering sett på som en integrert prosess, og skolevurderingen blir et verktøy for læring på både individ-, gruppe- og skolenivå (Goddard & Leask, 1992). Vurdering som forbedring har fokus på både prosessene og resultatene, og er samtidig en pågående og refleksiv prosess med utgangspunkt i organisasjonens praksis. Formålet vil her være å lære av både vurderingsprosessen og funnene (Holly & Hopkins, 1988).

Dokumentanalysen er konsentrert om vurdering *for* og *som* skoleutvikling, samt de gjennomgående faktorene som er av betydning for at skolevurdering skal føre til skoleutvikling. Dokumentstudiet viser at følgende faktorer kan knyttes til skolevurdering for og som skoleutvikling:

- Forankring i, og involvering av kollegiet
- Lederstøtte og prioritering
- Støtte fra skoleeier
- Kompetanse og kapasitet til å bruke resultatene

Vi vil videre gå nærmere inn på disse fire faktorene.

Forankring i, og involvering av kollegiet

Den første faktoren som har betydning er i hvilken grad skolens kollegium er deltakende i vurderingsprosessen. Flere studier peker på at involvering av personalet ser ut til å ha betydning i denne sammenhengen; jo større grad av involvering, jo større grad av bruk (Cosinus & Leithwood, 1986). Involvering av de som skal benytte seg av resultatene internt i skolen øker muligheten for at vurderingen blir brukt, samtidig som det er med på å styrke kapasiteten til skolens ansatte i undersøke og forbedre arbeidet på egen skole. I følge forskningen vil økt involvering øke muligheten for bruk, som igjen vil gi økt eierskap til vurderingen. Dette føre videre til mer positiv holdning når det gjelder vurdering og åpenhet for nye vurderinger (Emstad, 2014). Dette kan sees på som en selvforsterkende prosess. Positiv holdning til vurdering kan øke muligheten for at vurderingen blir fulgt opp, og brukt (William & Bank, 1984). I en studie som undersøkte hvordan ESV kan brukes som verktøy for skolevurdering indikerer funn at begrenset- eller manglende involvering av lærerne ved planlegging av vurderingen, samt ved tolkning av rapporten, ikke var avgjørende for lærernes involvering i utviklingsarbeidet i etterkant (Emstad, 2012). Rektorene benyttet vurderingsrapportene som argument for skolens behov, og lærerne ble engasjert i utviklingsarbeidet som fulgte. Dette kan forklares ved at lærerne anså arbeidet som nyttig og meningsfylt. Dette støttes av Timperley m.fl. (2007) som hevder at det ikke har betydning om krav om utvikling og forbedring kommer ovenfra eller nedenfra. Det som betyr noe er at lærerne på et eller annet tidspunkt engasjerer seg i utviklingsarbeidet, og slik opplever forpliktelse. Dette støttes også i en norsk studie som analyserte skolars bruk av skolevurdering. Dersom ledelsen hadde klart å skape forpliktelse blant lærerne for utviklingsarbeidet skjedde dette uavhengig av om lærerne deltok i skolevurderingen, analysen eller valg av utviklingsområder (Emstad & Robinson 2011). Vedung (1997) sier at vurderingen må spille en rolle for praktiske situasjoner i fremtiden.

Lederstøtte og prioriteringer

Et annet hovedfunn i Emstad (2012) sin doktorgradstudie var at rektor har betydning for, og hvordan skolevurderingen følges opp. Det har betydning hvordan rektor:

- prioriterer tid til oppfølging og bruk av vurderingen

- etablerer en hensikt og bygger en forpliktelse blant lærerne på utviklingsarbeid
- legger til rette for, og fremmer læringsprosesser.

Det er også fremtredende i internasjonale studier at grad av prioritering hos rektorene i dette arbeidet, samt deres evne til å engasjere og skape tillit blant lærere, er av betydning (Dahler-Larsen, 2006; Schildkamp & Vissher, 2009). Rektorene kan skape økt tillit ved å fremme sine egne synspunkter på en åpen måte, samtidig som de lytter til lærernes synspunkter (Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem & Visscher, 2011). Rektors deltakelse og støtte i arbeidet er viktig for at lærere skal føle motivasjon for arbeid med vurdering (Indrebø, 1999; Monsen, 2002).

Støtte fra skoleeier

Skolevurdering bør være en tosidig og gjensidig prosess der skolene og kommunen benytter den kunnskapen de har til å se på hvilke ressurser, kunnskap og støtte som trengs for å forbedre undervisning og læring i skolen (Stein, 2002). Flere studier påpeker manglende toveisprosesser mellom skoleeier og skole når det gjelder skolevurdering, og at hovedvekten ofte er på kontroll fra skoleeiers side (Elmore, 2008; Lander & Ekholm, 2002). I flere studier vises det til ulik grad av støtte fra skoleeier når det gjelder oppfølging av skolevurdering (Emstad, 2014, Mæland, 2013). Dette støttes i en OECD-rapport (2012) som hevder at det er store forskjeller når det gjelder kapasitet og kompetanse hos skoleeier hva angår støtte til skolene i arbeidet med skolevurdering. Elmore (2005) peker på at dersom det stilles krav om forbedring, så må ledelsen stille med de ressurser som er nødvendig for å kunne gjøre denne forbedringen. Det er med andre ord et ledelsesansvar å sørge for at det blir lagt til rette for å øke den nødvendige kompetansen for å forbedre undervisningen. Dersom disse ressursene ikke er til stede på skolenivå er det viktig at skoleeier kjenner til dette, og kan bidra med ressurser.

Kompetanse og kapasitet til å bruke resultatene

Flere studier, både nasjonalt og internasjonalt, peker på betydningen av at skolen har kompetanse og kapasitet til å bruke resultatene (Haug, 2002; Isaksen, 2008; Patten, 2003; Schildkamp & Vissher, 2009; Tiller, 1993). I flere studier kommer det frem at skolene mangler kompetanse for å nytte seg av vurderingsresultatene i praksis. Det pekes på at det er

mangel både på analytisk kompetanse, og kompetanse på å tolke resultater (Tiller, 1993, Grøterud & Nilsen, 2002; Mathisen 2003). Skolene etterlyser hjelp og støtte i arbeidet med å følge opp vurderingene. Nyere undersøkelser nasjonalt har sett nærmere på bruken av de nasjonale verktøyene som er utviklet, og som kan danne deler av datagrunnlaget i skolevurderinger. Det kommer frem at det er utfordrende for skoler å omsette data om læringsresultater til handlingsrelevant kunnskap (Skedsmo, 2011; Rolad, 2010; Ottesen, 2010). Mange skoler i Norge har fortsatt ikke satt vurderingsarbeid i system, og dermed er det ikke innarbeidet praksis i verken å gjennomføre skolevurdering systematisk, eller å følge opp resultatene i arbeid med skoleutvikling. En utfordring er også bruk av pedagogisk teori i arbeidet med analyse og tolkning av skolevurderingens resultater (Emstad, 2014; Tiller, 1993). Emstad (2014) etterlyser evnen til kunnskapsbasert refleksjon. Når skolene skal følge opp ESV og forsøke å forstå resultatene, pågår det i liten grad kunnskapsbasert refleksjon hvor formell kunnskap og teori trekkes inn i refleksjonen. Det brukes lite tid til refleksjon, og de handlingene som gjøres er ofte basert på lærernes og skoleledernes pedagogisk skjønn. Utfordringen er dermed ikke manglende data, men kompetanse til å tolke og omdanne data til handlingsrelevant kunnskap (Emstad, 2014; Ottesen, 2010; Roald, 2010). Dette har sammenheng med evnen til å lære sammen, og av hverandre.

Skal skolen utvikles, må det arbeides med måten lærerne jobber seg imellom. Det handler om å utvikle skolens læringsprosesser, og å styrke skolens organisasjonslæring. Skal man derimot utvikle et lærende fellesskap på skolen er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling et egnet tiltak (Postholm m.fl. 2013, s 151).

Studien peker på at evnen til å drive utviklingsprosesser er forankret i skolens kunnskaper om, og evne til å lære om egen praksis. Ledelsen på skolenivå er viktig for å få dette til. Dette kan tolkes dit hen at nøkkelfaktorer i utviklingsarbeidet er ledelsens betydning for om - og hvordan arbeidet følges opp i skolen, samt skolens evne til organisasjonslæring. Dette støttes av hovedfunnet i Emstad doktorgradstudie (2012), som indikerer at skoleleder er av betydning for om - og hvordan skolevurdering blir fulgt opp og brukt i skolens utviklingsarbeid (Emstad, 2012). Med andre ord kan lederstøtte ha betydning for om skolevurdering fører til utvikling eller ikke.

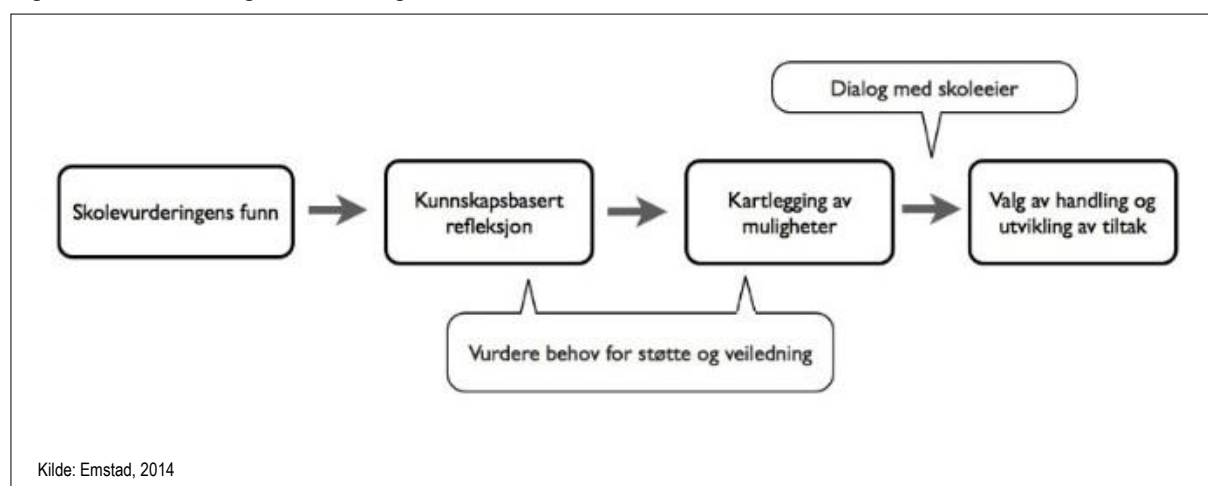
Et annet funn i Emstads (2012) doktorgradstudie, med betydning for om skolevurdering fører til skole-

utvikling, er skolenes evne til organisasjonslæring. Dette kan knyttes til evnen til kunnskapsbasert refleksjon. Når skolene ikke bruker nok tid på refleksjon kan oppfølgingen av skolevurderingen bli mer overfladisk enn når man hever nivået på refleksjonen i form av en kunnskapsbasert refleksjon (Emstad, 2014). Når en aktør skal håndtere problemer som er truende eller ubehagelige, kan deres resonnement og handlinger være beskrivende for et læringsmiljø som preges av det Argyris og Schön (1978) betegner som enkeltkretslæring. Kvaliteten i refleksjonen kan utgjøre forskjellen på om skolevurderingen bidrar til enkeltkretslæring eller til dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Enkeltkretslæring betegnes som læring som ikke stiller spørsmål ved de underliggende normene. Noen ganger er

riktignok enkeltkretslæring nok til å skape en forbedring, men andre ganger er det behov for endringer i forutsetningen som ligger til grunn for nåværende praksis. Det blir viktig å legge vekt på å få frem ulike syn og argumenter, og argumentasjon og klargjøring for de ulike synspunktene kommer frem. Man er åpen for læring og villig til å endre praksis. Dette kan betegnes som en modell som fremmer dobbeltkretslæring. I skoler der evnen til organisasjonslæring ikke er til stede, og hvor skolen har manglende analysekompetanser og manglende erfaring i å følge opp skolevurdering, bør det vurderes om det er behov for ekstern ekspertise for å utfordre handlingsteoriene (Emstad, 2014, Timperley, 2008).

Dette kan sammenfattes i følgende modell (Emstad, 2014):

Figur 2: Skolevurdering for forbedring, en tankemodell



Modellen viser at skolevurderings funn danner grunnlaget for en kunnskapsbasert refleksjon, der skolen reflekterer over hvorfor resultatene ble som de ble. Dersom skolen har lite erfaring med kunnskapsbasert refleksjon, ligger det i modellen at rektor og ledelsen vurderer om det er behov for ekstern ekspertise i denne fasen av arbeidet. Etter denne kunnskapsbaserte refleksjonen følger en kartlegging av ulike muligheter og alternativer, for ulike sider av skolens praksis, som skolen kan tenke seg å forbedre. Også i denne fasen av arbeidet er det viktig å vurdere om skolen har behov for støtte utenfra. Når skolen kommer frem til sine ønsker og muligheter for videre handling, presenteres disse for skoleeier. Presentasjonen bør også inneholde en oversikt over skolens eventuelle behov for ekstern ekspertise og ekstra ressurser for å kunne gå videre med de ulike

alternativene. Skole og skoleeier ser videre sammen på de alternativene skolen har skissert. Skoleeier ser på sine muligheter til støtte og eventuell bistand før skolen gjør sitt endelige valg av videre handling og utvikling av tiltak.

Utdanningsdirektoratet definerer modellen som en mellomting mellom tradisjonell ESV, som ofte forbindes med kontroll og egenvurdering, og som er mer utviklingsorientert og hvor hovedhensikten først og fremst er skoleutvikling. Vurderingen gjennomføres av likemenn, det vil si eksterne aktører som har erfaring fra skole. Lovverket pålegger skoler å drive skolebasert vurdering, og Utdanningsdirektoratet mener at denne modellen kan brukes til å etterfølge lovverket, og blant annet danne grunnlaget for rapportering til skoleeier – som er pålagt etter opplæ-

ringsloven; § 13-10. Ansvarsomfang. Loven sier blant annet:

Som ein del av oppfølgingsansvaret skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolane.

Imtec (2009) gjennomførte en analyse av metodikken som benyttes i ESV brukt i "Kunnskapsløftet fra ord til handling", og rapporten ender opp med noen konkrete anbefalinger. En anbefaling er knyttet til vurderenes kompetanse, og det rettes et spesielt fokus på de eksterne vurdererne sine kunnskaper om vurderingstemaet. Rapporten peker også på at det gjennomgående er mange kriterier og tegn. I en gjennomgang av Fremtidsbilder som ligger ute på Utdanningsdirektoratets nettsider, har vi gjort en liten analyse av kriterier og tegn på god praksis. Kriterier og tegn på god praksis danner utgangspunktet for hele vurderingen, og har dermed betydning for hvor fokuset rettes når skolene skal i gang med oppfølging av den eksterne vurderingen.

Kriteriene er gjennomgående relatert til elevnivå, lærernivå og skolenivå. Samt organisasjonslæring og skole-hjem samarbeid. Det har med andre ord skjedd en utvikling siden 2009, der det er blitt større likhet i rammen for Fremtidsbildet. I noen Fremtidsbilder knyttes det referanser til de ulike kriteriene som settes, og det vises gjerne til lovverk og læreplanverk. Tegn til god praksis er mer konkrete, og flere av tegnene er godt forankret i teori (selv om det ikke henvises til teori), mens andre tegne kan tolkes å tilskrives de eksterne vurderernes pedagogiske skjønn som ikke nødvendigvis har støtte i forskning. Imtec peker på utfordringen med de eksterne vurderernes forutinntatthet, og at kompetanse på feltet har betydning når kriterier og tegn utarbeides, slik at vurderingskriteriene og tegn på god praksis også er forskningsbasert. De eksterne vurdererne har ofte stor legitimitet ute i skolen viser både Imtec sin rapport, og studier om bruk av ESV (Emstad, 2012; Mæland, 2013). Med som Daler Lasen (2008) sier, det må være både myndighet og kyndighet dersom skolevurdering skal ha legitimitet også utover skolen.

Analysen gjort av Imtec anbefaler også en revidering av veilederheftet, slik at flere skoler kan ha støtte i heftet ved gjennomføring og oppfølging av ESV. Det henvises til forankring av Fremtidsbildet, behov for ekstern kompetanse til vurderingen og struktur for

oppfølging. Imtec på betydningen av ekstern blikk og ekstern støtte. Forrige del av dokumentanalysen forsterker dette bildet.

5.2 Eksplorative intervju

I det følgende oppsummeres hovedfunnene fra de eksplorative intervjuene. Det understrekes at dette er gjengivelse av informasjon gitt under intervjuer, og ikke nødvendigvis korrekt mht. omfang, systemer mv.

Om ordningen

ESV er basert på "likemannsprinsippet", et initiativ hvor eksterne aktører fra andre kommuner/fylke kommer inn i den enkelte skole og gjør en vurdering. Vurderergruppa består av rektorer, skolefaglige ansvarlige og lærere.

ESV kan enten være sentralt initierte eller lokalt initierte. Avhengig av nasjonal eller lokal forankring, kan det ligge ulike begrunnelser og hensikter bak vurderingen. Det lokale eierskapet er imidlertid tydelig og viktig.

Utdanningsdirektoratets rolle er å tilby et nettverk for vurderingsregionene, bidra til kompetanseutvikling for de eksterne vurdererne og kvalitetsutvikling av metodikken – samt bruke vurdererne i sentrale vurderinger i veilederkorpset.

Med utgangspunkt i en tidligere ståstedsanalyse av skolen, samt nasjonale satsinger, er det skolen selv som bestemmer hvilke tema de ønsker å bli vurdert på.

ESV innebærer en kartlegging av dokumenter, samt intervju av elever og lærere. Arbeidet gjennomføres i løpet av en uke, og i etterkant av vurderingen mottar skolen en rapport med tilbakemelding fra vurderingen. Selve ideen med ESV baserer seg på at et utviklingsarbeid må forankres og eies av de som skal utvikle seg. Hovedfokus må dermed ligge i å finne ut hvordan en kan bruke det man er god på, til å bli bedre på de områder hvor man opplever utfordringer.

Metodikken

Ved *sentralvurdering* blir skolen fulgt opp i veilederkorpssammenheng. Hensikten er at resultatene av vurderingen skal forankres gjennom et helhetlig utviklingsperspektiv for skolen og skoleeier. Det gjøres ca. 30 slike vurderinger hvert år. Ved *lokalvurdering* er det stor variasjon i hvordan den blir forankret i skolene. I mange lokalvurderinger er det skoler som har gått sammen og bestemt at de skal bruke dette i kommunene.

Utdanningsdirektoratet har utviklet bakgrunnsdokumenter og prosessbeskrivelser for å kvalifisere de eksterne vurdererne. Det er også utviklet maler for presentasjonen av vurderingen, noe som gir en effektivisering av tidsbruken. Tidsperspektivet har slik forandret seg til å bli mer målrettet og intensivt.

De eksterne vurdererne er med på å skape et «fremtidsbilde», hvor skolen får tilført et kunnskapsgrunnlag gjennom rapporten og prosessen underveis. Dette gir videre en mulighet for forankring av forskningsbasert kunnskap. Fremtidsbildet utarbeides i samarbeid mellom veileder og ekstern vurderer, og sendes så til den aktuelle skolen for innspill. Når fremtidsbildet returneres fra skolene utarbeider de eksterne vurdererne en samtaleguide og en plan for uken. Alt arbeid fra denne uka måles opp mot fremtidsbildet, som skal inkludere situasjonen både for eleven, foreldrene, lærerne og skolen. Det blir satt opp fire kriterier for hver gruppe. Målet er å trekke frem fire sterke sider og fire utviklingsområder for skolen. Formålet med rapportskrivningen er at rapporten skal være god å jobbe med etterpå.

Økonomi

Å gjennomføre en vurdering har kostnadsramme på ca. 50 000, hvorav frikjøp av de eksterne vurdererne utgjør den største utgiften (dette gjelder vurderinger gjennomført i veilederkorpset). Dette dekkes av utdanningsdirektoratet. Ved lokalvurderinger inngår skolene og kommunene i et spleiselag lokalt, der utgiftene fordeles etter noe ulike modeller. Når nye vurderingsregioner ønske opprettet, kan det søkes om stimuleringsmidler fra direktoratet, som innebærer et tilskudd på 80 000,- per nettverk, samt opplæringskompetanse. Totalt ble det brukt 1,5-2 millioner nasjonalt i 2013.

Stimuleringsstilskuddet tildeles ut i fra om Utdanningsdirektoratet opplever at arbeidet er forankret i kommunen, samt om det er utarbeidet en plan for

hvordan skolene skal starte opp arbeidet. I utlysningen stilles det også krav til samarbeid mellom kommuner. I fjor var det 6 søkere og 3 som fikk innvilget, mens året før var det 8 søkere og 6 som fikk innvilget.

Suksessfaktorer

Det er viktig at de eksterne vurdererne besitter ferdigheter innen kommunikasjon og relasjonsbygging, og at de selv har bakgrunn fra praksisfeltet, da gjerne innen skoleledelse. De bør også ha kompetanse innen skoleutvikling, samt innen fagområdet organisasjon og ledelse. Videre er det vesentlig at den eksterne skolevurderingen anses som et verktøy, og ikke som et mål i seg selv.

Utbyttet av vurderingen vil også være betydelig bedre når arbeidet er ønsket av de ansatte i skolen. Her vil det være viktig med en involvering av både kollegiet, elever og foreldre når prosessen skal tas videre.

Utfordringer ved ordningen

I de neste punktene påpeker evaluators utfordringer ved ESV som de eksplorative intervjuene har avdekket. Vi understreker at dette ikke er endelige funn eller konklusjoner – kun utfordringer identifisert på det datagrunnlaget evaluators etter eksplorative intervjuer hadde tilgjengelig, og som derfor påpeker viktige områder som evalueringen i det videre datainnsamlings- og analysearbeidet ser nærmere på.

- Effekten av ESV er noe usikker da veilederkorpset ikke selv (som hovedregel) er med i oppfølging av skolene i etterkant av vurderingen. For å sikre muligheten for ønskede resultater av vurderingsarbeidet burde ESV muligens også inneholdt en plan for hva skolen skal gjøre i etterkant, slik at skolene blir ledet gjennom de nødvendige prosessene. Her uttrykker en av informantene fra veilederkorpset en "missing link", ved at veilederkorpset er ment å følge opp skolen i etterkant av rapporten, men på grunn av at de ofte jobber på kommunenivå blir skolene likevel overlatt til seg selv når den eksterne vurderingen avsluttes.
- I noen tilfeller oppleves det kanskje som viktigere å ha gjennomført ESV enn faktisk å fokusere på effekten av det?

- ESV som tiltaket konkurrerer med en rekke andre prosjekter/tiltak i skolen – dette kan føre til at fokus i selve gjennomføringen minsker, og også at resultatene og effektene av ESV ikke tilskrives nettopp ESV, men andre prosjekter/tiltak.
- Er det de rette som driver med vurdering? Fokus er på likemannsprinsippet for å skape legitimitet blant lærerne, men det aller meste av dette krever legitimitet og strategisk forståelse på linje med skoleledelsen eller –eier. Likemenn trenger i seg selv ikke å bidra til faglig forankring, men at man forankrer det lokalt gjennom å ”jatte med” det lærerne lokalt selv mener er viktig, selv om forskning sier noe annet. Det fremkommer av de eksplorative intervjuene at det nødvendigvis ikke er likemenn i aktiv tjeneste som gjennomfører vurderingen, men aktører som har opprettet konsultentselskap eller er pensjonert/sluttet i skoleverket.
- Hvem produserer glansbildet/fremtidsbildet? Det kunne og burde kanskje vært produsert av skolene selv? Slik det er nå kan det lett havne opp i ”reproduksjon” av tekster. Det er jo ikke på målet man trenger faglig/ekstern bistand, men heller på hvordan man når dit?
- Utdanningsdirektoratet presiserer at ESV ikke inngår som tilsyn av den enkelte skole, men som en hjelp til å se seg selv utenfra. I henhold til en informant fra veilederkorpset anses imidlertid et økt fokus på tilsyn som en mulighet for å skape større grad av forpliktelse hos skolene, og burde gjerne vektlegges i større grad.

Kapittel 6. Deskriptiv analyse av casestudien

Casestudien utgjør en viktig datakilde i evalueringen. I dette kapittelet presenteres den deskriptive analysen av studien. Sentralt i denne formen for analyse, er å kategorisere og dermed redusere datamaterialer til enheter som gjør det mer håndterlig. I en slik fenomenologisk tilnærming, vil vi søke å finne essensen i studieobjektet.¹⁴

Først gir vi en kort presentasjon av de fire skolene som deltok i studien, deretter presenteres hovedkategoriene som fremtrådte i analysen. Kategoriene er:

- Forankring og eierforhold
- Forståelsen av fenomenet ESV
- Gjennomføring av vurderingen
- Oppfølging
- Suksessfaktorer

Dette kan altså forstås som en overordnet kategorisering eller begrepsfesting, nært knyttet til problemstillingene og datainnholdet, og bidrar altså til å framheve det sentrale innholdet i casene (Thagaard 2006, Postholm 2010).

Vi har gjennomført datainnsamlingen ved skoler som har gjennomført ESV både med og uten støtte fra veilederkorpset. Først presenteres analysen av skole A og B, som gjennomførte ESV uten støtte fra veilederkorpset, og deretter skole C og D som hadde veilederkorpset med. Funnene fra casestudien blir benyttet i de påfølgende kapitler, særlig under avsnittene «utdypende drøfting av funnene».

6.1 ESV uten støtte i veilederkorps

6.1.1 Om skolene

Skole A er en ruralt beliggende barneskole, med i underkant av 63 elever og 17 ansatte (inkludert assistenter, renholdere). Skolen befinner seg i en tre-nivåkommune. Skolen gjennomførte skolevurdering våren 2013. Det var skolens tredje runde med ESV. Skolevurdering er et tiltak som er en del av kommunens kvalitetsvurderingssystem. Vurderingen ble gjennomført i løpet av tre dager, av to erfarne eksterne vurderere. Tema for den eksterne skolevurde-

ringen var relasjonen lærer - elev, som blant annet var understøttet av at skolen lå under fylkessnittet på elevundersøkelsen når det gjelder «trivsel med lærere».

Skole B er en ungdomsskole, ruralt beliggende nær en større by. Skolen har ca 300 elever og 35 ansatte. Skolen ligger i en to-nivåkommune. Skolen gjennomførte sin tredje runde med vurdering, og vi fulgte de eksterne vurdererne fra den dagen de sammen begynte å utforme fremtidsbildet, og gjennom vurderingsuka frem til dagen de leverte rapporten. Vurderingen ble gjennomført av to erfarne eksterne vurderere, og i tillegg deltok en «lærling», altså en vurderer under opplæring. Vurderingens tema var vurdering for læring – undervisvurdering. Skolevurdering er politisk forankret i kommunen, og i en periode med nedskjæringer, ble det bestemt fra politisk hold at skolevurdering var et tiltak som skulle opprettholdes.

6.1.2 Forankring og eierforhold

ESV er forankret i politiske planer i begge kommunene, og gjennomføres hvert tredje år etter Utdanningsdirektoratets (Udir.) modell. Begge skolene ligger i kommuner som samarbeider interkommunalt om gjennomføring av ESV. Ingen eksterne vurderere vurderer skoler i egen kommune. Nye eksterne vurderere deltar som «lærlinger» sammen med erfarne vurderere for å lære metodikken, og på den måten rekrutteres nye vurderere til vurderingsregionen. De fleste eksterne vurdererne er skolelederne i vurderingskorpset, men det finnes noen få lærere i gruppa også.

Begge skolene hadde gjennomført ESV tidligere, og de fleste lærerne var kjent med hva som skulle foregå. Det ble ikke gitt uttrykk for motstand ved noen av skolene. I forkant av vurderingen understrekte skoleleder ved skole A for sine kollegaer, at vurdering er et arbeid som gagnar hele skolen og elevene. Rektor beskrives som en nøkkelperson i hele prosessen i skole A, fra forberedelse til oppfølging. En viktig rolle påpekte en lærer – dersom vurderingen skal brukes i videre arbeid. Rektor sier også selv at hun var svært bevisst egen rolle både i forkant og etterkant av vurderingen.

¹⁴ For en gjennomgang av fenomenet deskriptiv analyse, se f.eks. Postholm 2010

Vurderingstema i skole A ble valgt på grunnlag av ståstedsanalysen og elevundersøkelsen, der det kom frem at skolen scoret lavt på elevrelasjoner og elev-medvirkning. Hele kollegiet ble involvert i diskusjonene om valg av tema, og de kom sammen frem til at de ønsket vurdering på relasjonen mellom lærer og elev. Skoleeier var ikke involvert i diskusjoner rundt valg av tema. For skolen var det viktig at valg av tema var skolebasert. I denne runden med skolevurdering bidro forprosessen til forankring av tema, etter diskusjoner om tema og arbeid med fremtidsbildet følte det både riktig og viktig for skolen å ta tak i dette temaet.

Skole B gjennomførte en ståsteds- og organisasjonsanalyse som grunnlag for å finne skolens hovedutfordring. Temaet ble bestemt etter en omfattende prosess. Prosessen startet med et møte mellom skolens ledergruppe og en representant for den administrative skoleeier. Etter dette ble tema for vurderingen drøftet på to møter med personalet. Deretter ble innspillene og forslagene drøftet i skolens ledergruppe og rektor tok en endelig avgjørelse etter drøftingene. Vurderingstemaet som ble valgt var: Vurdering for læring - underveisvurdering. Temaet vurdering ble valgt fordi skolen sammen med skoleeier fant at vurderingsarbeidet var et område som utfordret skolen, spesielt på ungdomstrinnet.

6.1.3 Forståelse av fenomenet ESV

I begge skolene kom det til uttrykk klare forventninger om at skolevurdering er et verktøy for skoleutvikling. Rektor ved skole A hevdet at det i hverdagen er lite rom for faglige drøftinger, og sa at arbeidet med fremtidsbildet tvinger kollegiet til teoritenking. Skolen er klar på at det er oppfølgingen i etterkant som utgjør den viktigste delen av arbeidet, og at skoleleders rolle er viktig for at vurderingen skal bidra til skoleutvikling. Rektor var selv bevisst på at hun som rektor hadde en viktig rolle i etterkant skolevurderingen, skulle vurderingen få betydning for skolens videre utvikling måtte hun selv legge til rette for og lede dette felles arbeidet. Det ble i skole A lagt stor vekt på at hele kollegiet skulle involveres i hele prosessen.

I skole B ble temaet sett på som en naturlig forlengelse av skolens store utviklingsprosjekt Skolebasert kompetanseutvikling, der vurdering hadde vært et satsningsområde, særlig det siste halve året. Videre understreket rektor ved skole B at valget også var naturlig som et forarbeid til skolens kommende store utviklingsprosjekt – Vurdering for læring. Skoleledel-

sen ved skole B hadde en forventning om at rapporten skulle munne ut i råd om veien videre. Imidlertid sa de eksterne vurdererne at dette ikke lenger er en del av rapporten, men de påpekte at det ville ligge mange råd i det som står under tegn på god praksis, og praksis som kan bli bedre. Skolen ba om at de eksterne vurdererne likevel kunne komme med noen råd, fordi de hadde behov for støtte på veien videre.

6.1.4 Gjennomføringen av vurderingen

Fremtidsbildet med kriterier og tegn på god praksis ble utarbeidet av de eksterne vurdererne i både skole A og skole B. Begge rektorene la til rette for diskusjoner rundt fremtidsbildet både i kollegiet og i ledergruppa.

Skole A diskuterte fremtidsbildet på et fellesmøte for alle ansatte. I møtet ble fremtidsbildet drøftet opp mot opplæringsloven, og det førte til gode refleksjoner i kollegiet. Det ble vurdert som viktig for rektor at alle deltok i denne prosessen. Det ble presisert at skolen ikke skulle forberede seg noe annerledes til denne uka enn ellers, rektor formidlet til alle i kollegiet at det var hverdagen de skulle vise frem.

Skole A er en relativt liten barneskole, og de eksterne vurdererne var inne i alle klasserom og alle lærerne ble observert. Skolen beskrev dette som viktig. Vurderingen opplevdes som grei, det var ikke «skummelt» og de følte seg trygge på de eksterne vurdererne.

Både rektor og lærere følte de var blitt kjent med de eksterne vurdererne gjennom oppstarten første dag i vurderingen. Rektor hadde lagt vekt på å kommunisere at vurderingen var ufarlig, og lærerne var veiledet på at de skulle vise frem sin hverdag. De følte stor tillitt til de eksterne vurdererne, «det var en god stemning» sier en lærer, og de hadde inntrykk av at de eksterne vurdererne var godt forberedt. De var ikke belærende, men folkelige og ydmyke. De eksterne vurdererne uttrykte selv ovenfor lærerne at: «vi lærer jo så mye av dette vi også». Alle ved skole A kjente seg igjen i rapporten. Det var et syn utenifra, men alt var velkjent og rapporten bød ikke på overraskelser, men en del erkennelser. For eksempel så kom det frem at elevene ved skole A opplever at enkelte lærere behandler elever dårlig, at noen elever avvises og videre at lærere noen ganger er «sure». Under intervjuet kom det fram at dette var noe de tok til seg, og det kom til uttrykk allerede da rapporten ble lagt frem, at dette var noe de umiddelbart måtte ta tak i.

Under datainnsamlingen observerte vi hvordan de eksterne vurdererne i skole B utarbeidet fremtidsbildet. De hentet kriterier og tegn på god praksis fra lærerplan, opplæringslov, forskrift, ståstedsanalysen og tidligere fremtidsbilder. De eksterne vurdererne brukte vanligvis også skolens virksomhetsplan arbeidet med fremtidsbildet, men i skole B var det lite å hente der da skolen ikke hadde sendt virksomhetsplanen enda da arbeidet ble påbegynt. De eksterne vurdererne var opptatt av at kriteriene skulle være konkrete, og at innholdet ikke skulle være til å misforstå. «Da må de vite hva undervisvurdering er – ikke alle vet det». Det kom også fram en del antakelser om skolens utgangspunkt. «Her møter vi en skole som har hatt liten fokus på vurdering. Vi må legge oss litt på nivået deres.»

De eksterne vurdererne var gjennom hele prosessen opptatt av at det skal være en sammenheng på tvers av fremtidsbildet. Det var relativt lite diskusjon om dette, det kommer frem i observasjonen at vurdering er et tema lærerne kjente godt. De eksterne vurdererne hadde stor kunnskap om forskriftene, og de trakk ofte frem egne erfaringer. De var opptatt av å holde seg til føringer fra Utdanningsdirektoratet. For eksempel så står det ikke lengre henvisninger til hvor kriteriene er hentet fra. De forklarte: «Vi tar bort henvisningen til hvor kriteriene er hentet fra. Udir har bestemt dette. Veldig greit når det sto, det kunne sikkert stått, men det er bestemt at vi skal følge malen til Udir.» De eksterne vurdererne forklarte at de var tro mot metodikken. Utdanningsdirektoratet følger opp vurderingsregionene gjennom de sentrale samlingene, og i tillegg er noen fra regionene knyttet tett opp til Utdanningsdirektoratet, hvilket gir muligheten for direkte kontakt mellom vurderingsregionen og direktoratet. Informasjon kommer tilbake til regionen, og der følger de opp informasjonen, selv om «de svelger noe kameler».

I skole B ble de eksterne vurderernes forslag til fremtidsbildet diskutert i kollegiet. Der gikk rektor gjennom fremtidsbildet og deretter deltok kollegiet i et gruppearbeid med tilbakemelding til ledelsen fra hver gruppe. Tilbakemeldingene fra gruppene ble gjennomgått i ledermøtet og de ga en felles tilbakemelding til de eksterne vurdererne. Skolen ga noen innspill på noen små endringer. Blant annet ønsket ikke skole B at «Skolen har en felles og systematisk plan for undervisvurdering som fremmer læring» skulle stå som tegn på god praksis, men de eksterne vurdererne valgte å la det stå. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av fremtidsbildet. En skriver, mens de diskuterer hva som skal stå i intervjuguiden:

«Får du være med å lage vurderingskriterier, hvordan skulle vi spurt om det? Vi må etterspørre om elevene kjenner begrepene vi bruker».

Prosessten foregikk raskt uten diskusjoner og bar preg av at tema var kjent og at de sammen hadde gjort dette før. Det var i liten grad uenighet mellom vurdererne om hva som skulle stå i rapporten.

Lærerne ved skole B ga uttrykk for positiv holdning til vurderingen underveis i vurderingsuka, og vurdererne fikk beskjed om at de kunne gå inn i hvilket klasserom som helst. Underveis i prosessen spurte skolelederne om vurdererne følte seg velkommen blant lærerne. Vurdererne bekreftet dette og sa at intensjonen var å komme inn i klasserom uten å ta oppmerksomheten, og det hadde de erfart at gikk fint. Vurdererne observerte og tok notater av undervisningen. De fanget opp ulike tegn, både lærerstyrt aktivitet og fysiske spor etter vurdering for læring på oppslagstavler og vegger. De var spesielt opptatt av om alle lærerne hadde satt opp læringsmål på tavla, om ordensregler var synlige i alle klasserom og om lærerne oppsummerte timen med henblikk på læringsmålene. De prioriterte å få med seg hele timer, slik at de kunne observere både start og slutt på en undervisningsøkt.

Under intervjuene av elever og lærere, tok én hovedansvar for å lede intervjuet, mens den andre noterte stikkord fra intervjuene. De byttet på rollene fra intervju til intervju og lærlingen fikk også prøve seg i begge disse rollene. Det er forskjell på kvaliteten i intervjuene, for eksempel så er det liten grad av utdyping i enkelte intervju. Guiden ble fulgt, men muligheten til å gå i dybden på hvert svar ble ikke utnyttet.

Under lærerintervju var det mulig å observere en betydning av vurderernes kjennskap til skoleslag. Lærlingen var leder i en ungdomsskole, og hans kjennskap til særegenheter i ungdomsskolen ga ham mulighet til å stille utdypende spørsmål basert på denne kjennskapen.

Det ble også hentet inn data på et foreldremøte, som var lagt opp som en workshop. Foreldrene var delt i to grupper, og de svarte på spørsmål i gruppa, for så å presentere svarene i plenum. Dette fungerte godt, og mangfoldet i foreldrenes erfaringer med skolens vurderingsarbeid kom frem. De eksterne vurdererne hadde daglige møter med lederne, og fikk svar og avklaringer underveis. For eksempel stilte de spørsmål om vurdering var en del av deres

fokus i ungdomsskolesatsningen, og om relasjonen mellom team-tid og trinn-tid med mer.

Skole A er en mellomstor ungdomsskole, der de eksterne vurdererne hadde data som samlet sett bestod av 8 timer observasjon, 3 intervjuer med lærere, 6 gruppeintervjuer med elever, samtaler med ledergruppa, samt svært mye dokumentasjon i form av arbeidsplaner, virksomhetsplaner, fagplaner med mer. De hadde i forkant diskutert hvordan de skulle samle inn data slik at det ga nok informasjon om hele skolens arbeid. De eksterne vurdererne var hele tiden opptatt av at de kun skulle bruke det de har sett, hørt og observert når de skrev rapporten. Rapporten skulle representere fakta og ikke synsing. De fremstod som svært kritiske i fasen med rapport-skriving, og arbeidet systematisk med speiling av data opp mot tegn på god praksis. De markerte med grønt, gult og rødt etter hvert som de summerte opp sine data.

De eksterne vurdererne hadde en stor mengde data, og relativt liten tid til å analysere materialet. Dette preget arbeidet. Det de husket og lette opp i sine notater ble tatt tak i, men det var ikke tilstrekkelig tid til å gå gjennom alt datamaterialet, noe som påvirket kvaliteten i denne prosessen.

Tegn på god praksis, som skole B ikke ønsket skulle stå i fremtidsbildet, kommer i rapporten ut som et punkt under praksis som kan forbedres:

Skolen har en felles og systematisk plan for underveisvurdering som fremmer læring.

Vi kan ikke se, og vi får bekreftet i samtaler med elever, lærere og ledelse, at det ikke finnes en felles og systematisk plan for underveisvurdering som fremmer læring ved skolen.

Dette ser vi på som et viktig funn med tanke på hvilken betydningsfull rolle de eksterne vurderernes utarbeidelse av fremtidsbildet har. Hvilken kunnskap ligger til grunn for at en felles og systematisk plan for underveisvurdering er et tegn på god praksis, og i hvilken grad har skolen analysekunnskap nok til å vite om det er dette som er avgjørende for at de skal kunne utvikle en bedre vurderingskultur ved skolen?

6.1.5 Oppfølgingen

Skole A gjennomførte vurderingen for to år siden, og kunne vise til endring i praksis, som en direkte følge av vurderingsarbeidet. Rapporten ble liggende over

sommeren og ble tatt frem på planleggingsdagen ved oppstarten av skoleåret. Forbedringspunktene ble trukket frem og de ble diskutert i grupper. Rektor utarbeidet drøftingsoppgaver basert på kriterier, tegn og tilbakemeldingene, og lærerne arbeidet med disse oppgavene i felleskap. Noen tema var også tatt opp på fellestid. Hele kollegiet har vært involvert i disse prosessene. De forteller at rapporten blir henvises til i ettertid, og at den fremdeles holdes frem i diskusjoner der mer generelle tema diskuteres.

Skolen har opplevd en endring i hele prosessen rundt skolevurdering. Det har blitt en helhetlig prosess, der kollegiet nå i større grad blir involvert i forkant når valg av tema og diskusjon om fremtidsbildet kommer på agendaen. Rektor legger til rette for disse diskusjonen, og setter av tid. Skolen hevder at dette har bidratt til økt forankring av tema. Skolen fikk et forbedringspunkt vedrørende hvordan lærerne opptrer, og hvordan dette kan oppleves positivt og rettferdig av alle elever i ulike situasjoner. Kritikken av voksnes væremåte ovenfor elever ble tatt tak i og snakket om i kollegiet. Dette punktet gikk inn på flere, og holdes stadig frem som noe de ikke ville skulle bli glemt.

Rapporten etterspurte også hvordan de sterkeste elevene følges opp. Det har skjedd en når det gjelder til tilpasning, også til sterke elever, der skolen er blitt mer bevisst, og har innført tiltak med «styrk timer» som er et tilbud til både sterke og svake elever. Rapporten foreslo også å innføre en foreldreskole for nye foreldre hver høst. Dette har ført til en endring i foreldremøtene på første trinn. Endringen som skjedde på initiativ fra enkelte lærere, på bakgrunn av rapporten, men ikke på grunnlag av en kollektiv beslutning. Det er likevel en praksisendring som har skjedd to år på rad i etterkant, og som ser ut til å ha blitt forankret på 1.-4 trinn.

Et forbedringspunkt som først har blitt tatt tak i to år etter vurderingen, er elevmedvirkning. Punktet blir tatt opp når skolen skal begynne med vurdering for læring. Vi spurte i intervjuet om de hadde analysert den delen av rapporten som pekte på god praksis, for eksempel hvilke prosesser som lå til grunn når de lyktes. Svaret på dette var nei. De hadde fokusert på de punktene som var om forbedring.

Skole B fulgte opp rapporten umiddelbart på et fellesmøte og et ledermøte. Skole B skal gå i gang med sitt nye utviklingsarbeid, og på bakgrunn av rapporten diskuterte lederne hva som kunne være aktuelt å jobbe med.

På ledermøtet refererte rektor fra rapporten, og gjennomgikk prosessen i forkant av valg av tema. Rektor mente at punktet om en konstruktiv tilbakemelding til foreldrene ville kunne nåes gjennom arbeid med skolen som lærende organisasjon. Han fremholdt at hovedfokuset måtte være på skolen som lærende organisasjon og dernest involvering av elevene i planlegging av egen læringsprosess. Skolen burde blant annet arbeide konkret med hva det er som skal vurderes i de enkelte fag, og hvilke metoder som skal benyttes for å vurdere. Lederne kom frem til at de måtte arbeide for å utnytte tida de benytter til fagforum bedre, og at denne tiden i fremtiden må benyttes til deling av kunnskap og erfaring. Det kom videre frem tanker om at arbeid med Nasjonale prøver burde være sentralt i bruk av fagforumtiden. Skoleeiers representant på møtet foreslo at skoleeier ville delta i og lede dette arbeidet. Det kom også frem at skolen må vurdere å lage en plan for undervisningsvurdering. Herunder utviklingsamtaler, elevsamtaler og lignende. Her ser vi at vurderingspunktet som skolen i utgangspunktet ikke ville skulle stå, men som de eksterne vurdererne lot stå, får direkte betydning for skolens tanker om videre arbeid.

6.1.6 Hvordan omsettes dette i klasserommet, endring i praksis

Skole B hadde ikke kommet i gang med sitt utviklingsarbeid enda da casestudien ble gjennomført. Skole A derimot, kan vise til endring i praksis, som følger direkte fra vurderingsarbeidet. Kritikk av væremåte ovenfor elever ble tatt tak i, og snakket om. Det gikk inn på flere, og holdt frem som noe de ikke ville skulle bli glemt. Det har skjedd i tillegg en endring gjennomføring av foreldremøtene på første trinn, og en endring i forhold til tilpasning til sterke elever. Lærerne er blitt mer bevisst, og har innført tiltak som for eksempel "styrk timer" som gjelder både sterke og svake elever. Et forbedringspunkt som blir først tatt tak i nå, to år etterpå – er elevmedvirkning, som de skal ta tak i når de skal begynne med vurdering for læring.

Ved skole A har det i tillegg også skjedd en endring gjennom at skolevurdering etter hvert har blitt en helhetlig prosess, der kollegiet i større grad er blitt involvert allerede i forkant når valg av tema og diskusjon om fremtidsbildet er på agendaen. Rektor har lagt til rette for disse diskusjonen, og satt av tid. De hevder at dette har bidratt til økt forankring av tema.

6.1.7 Suksessfaktorer

Vurderernes legitimitet fremheves som viktig. Deres kjennskap til skolehverdagen, temaet og metodikken understrekes som viktig av skolene. Vurdererne bør være ansatt i skoleverket, kjenne til feltet, og ha undervist i klasserommet. Skole A etterspør flere lærere i vurderingskorpset. Gjerne en leder og en lærer sammen.

Vi observerte erfarne vurderere som hadde god kjennskap til både skole og tema. At skole B ber om å få direkte råd i rapporten, vitner også om stor tillit til de eksterne vurderernes kompetanse.

Vurderingen må føles nyttig og være praksisnær. Involvering av kollegiet i prosessen ved valg av tema er poengtert i både skole A og B, det øker muligheten for å finne et tema som føles viktig og riktig for hele kollegiet.

Skole A savner enda bedre verktøy for å velge tema, et verktøy som krever at man er litt kritisk i valg av tema.

Betydningen av skolelederes deltakelse og tilrettelegging før, underveis og etter fremheves som viktig. Leder i skole A legger stor vekt på betydningen av å ufarliggjøre vurderingen og forankre den i kollegiet. Hun understreket også at vurderingen skal speile hverdagen, og at ikke noe ekstra skal forberedes.

Rapporten gir legitimitet for handling, den betraktes som sannheten. Skolene gjenkjenner beskrivelsene. Det at andre har sett, at foreldre og elever har sagt – at det bygger på fakta – er viktig.

6.2 ESV med støtte fra veilederkorps

Vi har gjennomført to casestudier ved skoler som har gjennomført ESV med støtte i veilederkorps; skole C og D.

6.2.1 Om skolene

Vi vil i det følgende presentere to skoler som har gjennomgått ESV, og fått bistand fra veilederkorpset i forlengelsen av vurderingen. I skole C har vi deltatt som observatører i tre dager under gjennomføring av vurderingen, i skole D har vi gjennomført intervju

med ledelsen 2 år etter at vurderingen ble gjennomført.

Skole C er en ruralt beliggende 1.-10. skole, med i underkant av 200 elever og i underkant av 40 ansatte. Skolen befinner seg i en to-nivåkommune. Skolen gjennomførte skolevurdering våren 2015. Vurderingen ble gjennomført etter planen, i løpet av tre dager og av to eksterne vurderere. Den ene hadde lang erfaring fra eksterne skolevurderinger, den andre hadde ikke tidligere erfaring, men deltok fordi hun sitter i veilederkorpset og skulle følge opp skolens arbeid i etterkant av vurderingen. Vi var til stede og observerte under hele vurderingen.

Tema for den eksterne skolevurderingen var vurdering for læring. Skolen hadde ikke tidligere gjennomført ESV, men de hadde for ikke så lang tid tilbake hatt inn eksterne fagfolk knyttet til skoleutvikling.

Skole D er en ren barneskole, ruralt beliggende nær et større tettsted. Skolen har ca. 130 elever og totalt 14 lærere. Også denne skolen ligger i en to-nivåkommune. Tema for skolevurderingen i skole D var klasseledelse. Det var første gang skolen var med på ESV.

6.2.2 Forankring eierforhold, og forarbeid

Skole C opplyser at de hadde valgt tema for vurderingen, vurdering for læring, med bakgrunn i ståstedsanalyse og elevundersøkelsen. Når man ser på resultatene fra ståstedanalysen, er det åpenbart at også andre områder kunne blitt valgt da skolen har andre utfordringer som også peker seg ut. Helhetsvurderingen tilsa imidlertid at vurdering for læring ble tema.

I skole C var det rektor og ledergruppen som primært hadde tatt initiativ til og eide vurderingen, men med et klart påtrykk fra kommunen/skoleeier. Det ser ut som om dette er et resultat av en prosess skolen hadde vært gjennom tidligere. Flere så behov for videre skoleutvikling, med eksterne hjelp. Lærere vi snakket med ga uttrykk for at ESV var rektors valg og prosjekt, og husket ikke noen spesiell medvirkning knyttet til dette.

I skole C ga man i utgangspunktet uttrykk for at det ikke var kontroversielt med ESV nå. Vurdering for læring ble oppfattet som et relativt ufarlig område for vurdering. Det kan nok synes som om andre deler av skolens utfordringer kunne vært for vanskelig å

fokusere på, og at mange opplevde det som positivt å kunne fokusere på noe annet, noe faglig.

Skole C har relativt nylig vært gjennom en sammenstilling, og den felles identiteten er på mange måter ennå ikke helt på plass. Skolen er relativt åpne på at «Vi-følelsen» ennå kan være svak.

I fremtidsbildet var «Ledelsen og ansatte er lojale overfor vedtak som er fattet» formulert som et tegn på god praksis under avsnittet «Skolen er en lærende organisasjon». Dette spesifikke punktet opptok åpenbart mange. Flere lærere mente at man ved skolen ikke alltid var lojale mot vedtak, at vedtak ofte ikke ble fulgt opp, men også at det mange ganger var uklart hvilke vedtak som ble fattet. Ulike virkelighetsoppfatninger kunne åpenbart leve videre etter møter der saker var vedtatt ved skolen.

Samtalene med foreldregruppene bekreftet langt på vei dette inntrykket; foreldrene opplevde at skolen framsto som fragmentert, uten noe sterkt samlen-deelement. «*Skolen mangler et lim*», sa noen. Den ene foreldregruppen i gruppearbeidet de eksterne vurdererne organiserte, valgte så og si utelukkende å snakke om dette, og ikke om vurdering for læring.

I skole D startet prosessen med at kommunen søkte om å få være med i veilederkorpset, og underveis i den prosessen fikk to av skolene tilbud om ESV. Ledelsen husker to år etter ikke om to skoler bare ble plukket ut av kommunen. Skolen hadde imidlertid gitt uttrykk for at de ønsket en vurdering. I utgangspunktet ønsket skolen hjelp fra veilederkorpset i intern utvikling, og kjente ikke til muligheten med ESV. ESV kom imidlertid opp som et alternativ, noe skolen så nytten av. Det var ikke mye diskusjoner i kollegiet, plangruppa hadde lyst til å være med og fikk det de opplever som full tilslutning med en gang.

Det var nok noe skepsis ved skolen, forteller ledelsen, men ikke mye. Mange visste ikke hva EVS gikk ut på og hva som skulle vurderes. Noen opplevde nok det som skummelt, rett og slett fordi de ikke visste hva det dreide seg om, hva det ville si å bli vurdert, hva de skulle se på osv.

Tema for vurderingen (klasseledelse), ble klart litt etter hvert, skolen hadde ikke noen problemstilling klar i utgangspunktet. Ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen bidro til valg av tema for vurderingen. Skolen diskuterte valget med veilederkorpset. Valget ble også diskutert i kollegiet, i tillegg så skolen et tema som utpekte seg i resultatet av elevundersøkelsen; klasseledelse med vekt på felles praksis. Mye pekte i retning av at skolen hadde noe å hente her,

og ståstedsanalysen styrket dette. Mange i kollegiet følte dessuten at dette var noe de hadde behov for. Man jobbet derfor etterhvert mot et mål som ble oppfattet som nært og som angikk alle ved skolen. Det var stor enighet, og ingen skepsis da tema var på plass. Da rapporten forelå, ble dette styrket. Den pekte på forhold man kjente igjen, men det ga legitimitet og styrke til å arbeide videre, det stemte med den virkelighetsforståelsen de hadde i utgangspunktet. Et brudd med skolens egen opplevelse, altså at rapporten hadde pekt på overraskende og uventede elementer og forhold, ville gjort det vanskeligere å arbeide videre, mente ledelsen.

6.2.3 Forståelse av fenomenet ESV

I Skole C var det relativt stor enighet i kollegiet om at ESV kunne hjelpe dem med de utfordringene de står overfor, med tanke på å utvikle felles vurderingspraksis. Samtidig lå det en undertone hos flere, at skolens utfordringer ikke bare handler om vurdering for læring. Vi ser likevel at det å fokusere på vurdering for læring kan bidra til å løse bredere utfordringer knyttet til utvikling av fellesskap på skolen.

Et mindretall i kollegiet stilte seg litt åpne til hvordan ESV kunne hjelpe dem. Noen var også relativt tydelige i sin kritikk, også i fellesmøter med eksterne vurdererne. De fleste lærerne vi snakket med, også de som var kritiske, var likevel opptatt av at det var positivt å bli vurdert på denne måte. Utenfra-blikket var nyttig, i den forstand at det kunne bidra til å se kjente forhold på nye måter og dermed bidra til handling. Mange etterlyste også konkrete grep og tips til arbeidsmåter.

Det var en klar forventning fra ledelsen om at alle skulle delta aktivt både i vurderingen og i oppfølgingen. Likevel møtte vi enkelte som nok følte at de sto noe på siden.

De eksterne vurdererne var tydelige på at de ikke ville gi skolen konkrete råd, og visste ikke om det var forventet. De definerte ikke det å skulle foreslå konkrete handlinger som sin oppgave. De skulle hjelpe skolen med å sortere, peke på handlingsområder, men skolen måtte selv finne veien. «*Vi kan ikke handle for skolen*», sa de eksterne vurdererne.

I skole D var det stor enighet om at de hadde en utfordring med hensyn til å utvikle felles praksis rundt klasseledelse, og at et eksternt blikk ville være nyttig i dette. Den eksterne vurderingen kunne bidra til å bringe inn et nytt blikk på det de i utgangspunkt

tet kjente. Dette ga også motivasjon for å komme i gang med arbeidet og ga samtidig legitimitet.

I skole D ga man uttrykk for at det viktigste de hadde fått ut av vurderingen, var konkrete arbeidsmåter for å trekke alle lærerne inn i prosesser. Konkrete prosessverktøy de hadde fått fra veilederkorpset gjorde dem i stand til å realisere kollektive prosesser de før ikke hadde klart å håndtere. Dermed var skolen, etter ledelsens vurdering, i langt større grad enn tidligere, blitt en lærende organisasjon.

6.2.4 Gjennomføring av vurderingen

I skole C hadde vi et klart inntrykk av at lærerne hadde tillit til de eksterne vurderernes kompetanse og evne til å vurdere dem. Ingen ga uttrykk for mistillit til kompetansen.

Samtaleguidene for elever og lærere var basert direkte på fremtidsbildets tegn på god praksis. Vi observerte profesjonelle eksterne vurderere som stilte gode spørsmål til både barn og voksne. Tiden ble imidlertid knapp, og det var vanskelig å fange alt som kunne vært viktig. Til tider går man, som det ble sagt, med «harelab» over viktige tema, men det ligger i modellens natur at man ikke kan gå i dybden på alt. Særlig lærerintervjuene foregikk i store grupper, der mange fikk lov til å være relativt passive. Det ble lite rom for videre refleksjon rundt svar, og dermed heller ikke så store muligheter for å komme opp med uventede funn eller gå mer i dybden på tema som dukket opp.

Det ble notert fra intervjuene, på storskjerm i rommet, slik at de intervjuede også så hva som ble skrevet.

De eksterne vurdererne var svært bevisst på at de kun skulle innhente fakta. De var veldig tilbakeholdne med egne skriftlige vurderinger, selv om de bedrev mer av det de kalte «synsing» muntlig. Dette skulle imidlertid ikke prege rapporten, som de definerte som «fakta». De var også veldig opptatt av å holde seg strengt til temaet for vurderingen. Vi ser her hvordan de eksterne vurderernes kompetanse og holdninger blir viktige. Innenfor modellens rammer fanger man opp en betydelig mengde empiri i form av intervjuutskrifter, observasjonsdata og dokumenter. Mengden «fakta» er altså stor, alt for stor til å kunne analyseres fullt ut innenfor tidsrammene. De eksterne vurderernes valg av «fakta» som utgangspunkt for rapporten, blir dermed svært viktig,

og disse bevisste eller ubevisste valgene vil også avhenge av de eksterne vurderernes utgangspunkt.

Det var generelt en god tone mellom de eksterne vurdererne og skolens folk i løpet av de tre dagene, selv om tidspresstet av og til gjorde at vurdererne måtte gå fort fram. De eksterne vurdererne var til tider møteledere like mye som intervjuere, og det var dessuten tydelig at den ene vurdereren hadde mer erfaring med intervjuer enn den andre.

Observasjonene ble av og til litt korte, vurdererne besøkte de fleste klasser, men det dreide seg om alt fra 10 minutter til litt lengere opphold i klassen. Vurdererne observerte både oppstart og avslutning av timer, men ikke alltid i alle klasser. De eksterne vurdererne var flinke til å fange opp ulike tegn, både ulike relevante lærerstyrte aktivitet, elevaktiviteter og fysiske spor etter vurdering for læring på oppslagstavler og i elevarbeider. De ble notert fortløpende i observasjonsskjema, og oppsummert etterpå.

Lærere ga stort sett uttrykk for at ESV i liten grad ble opplevd som forstyrrende, men noen lærere mente at det tok mye tid akkurat når 10.trinn sto ved inngangen til eksamen. Man burde derfor kanskje ha gjennomført vurderingen i en annen periode.

I forkant av intervjuene ble det ikke sagt noe om anonymitet. I ett tilfelle observerte vi hvordan de eksterne vurdererne fortalte rektor om uheldige forhold knyttet til en konkret lærer i en klasse der de hadde observert, uten noen forsøk på anonymisering.

I skole C var det noen av personalet som ga uttrykk for at de hadde gruet seg litt. I pausen mellom to lærerintervjuer, ble det også sagt at det var som å gå opp til eksamen, av lærere som da var blitt intervjuet. Selv om stemningen var god, var det en viss undertone av uro under vurderingen. Også etter observasjon i time sa noen lærere at det hadde vært litt ubehagelig, at de fikk følelsen av å være litt oppe til eksamen. Opplevelsen av at dette også var kontroll, var altså til stede hos enkelte i kollegiet.

I samtale var også rektor åpen på at ulike forhold ved skolen hang sammen, og at samarbeidsproblemer også var utfordringen for skolen. Her delte vurdererne rektors syn langt på vei.

Samtidig var flertallet ved skolen også enige i behovet for å utvikle vurdering for læring videre; man erkjente at man hadde svakheter på området, særlig med hensyn til å utvikle tilstrekkelig lik vurderings-

praksis. Slik skolen fungerer i dag, er spriket i praksis relativt stort. Dette gjelder imidlertid ikke bare på området vurdering for læring. Skolen har ennå «fusjonssmerter», man sliter med å finne fram til et «vi», en felles kultur som forener de to tidligere enhetene. Fortsatt lever en «vi og dem»-kultur hos deler av kollegiet, og da særlig i ungdomsskoledelen av skolen.

Noe arbeid var åpenbart lagt ned i dette allerede. Dette arbeidet så ut til å ha vært relativt toppstyrt, og de en del lærere ga uttrykk for at de kjente lite til dette. Dessuten ga ingen av lærerne uttrykk for at de kjente skolens definerte visjon.

Kollegiet ga uttrykk for gjenkjennelse da rapportens konklusjoner ble presentert. Dette gjaldt også de delene av rapporten som berørte de vanskelige problemene rundt samarbeid direkte. Flere ga uttrykk for at det var nyttig å få dette påpekt. Dessuten var nok flertallet enige i at påpekingen på utfordringer knyttet til vurdering for læring også var riktig og viktig, og ga dem noe å arbeide videre med framover.

Noen i kollegiet var imidlertid også litt opptatt av å finne forklaringer på hvorfor de kanskje ikke var helt tilfredsstillende med hensyn til vurderingspraksis. Mangel på tid og rom ble påpekt av flere. Vi så i alle fall tilløp til alternative forklaringer av funn fra vurderingen.

I skole D mente ledelsen at de eksterne vurdererne ble opplevd som både dyktige og kompetente. De kjente skolen som system, framsto som profesjonelle skolefolk, med høy grad av tillit. Dessuten hadde de en væremåte som ga tillit.

De eksterne vurdererne opptrådte svært strukturert under besøket, sa ledelsen. Prosessen ble opplevd som oversiktlig og grei. I løpet av besøket observerte de eksterne vurdererne i alle klasser, og intervjuet elever, lærere, foreldre og ledelse. Selv om det tok en del tid, ble det ikke opplevd som noen alvorlig tidstyv i skolehverdagen. Hver enkelt lærer ble i begrenset grad bundet opp av prosessen.

Noen opplevde nok noe spenning ved å skulle få besøk i timen, men inntrykket var at de fleste opplevde det som ufarlig. De eksterne vurdererne ble ikke opplevd som en trussel. I utgangspunktet kunne det nok ha vært noen som opplevde at det var et kontrollaspekt i dette, men den følelsen forsvant i løpet av gjennomføringen, og ifølge ledelsen var følelsen borte i etterkant. Det ble også opplevd som

positivt at veileder, som skulle følge skolen videre i arbeidet, deltok i vurderingen.

6.2.5 Oppfølgingen

I skole C vet vi i øyeblikket lite om hva som faktisk blir grepet fatt i. Ved presentasjonen på vurderingens siste dag, ga skolens ledelse og kommunens representant imidlertid uttrykk for at de ville ta tak i det vurderingen påpekte, og initiere nødvendig utvikling. Rektor var ikke overrasket over rapportens innhold, ESV pekte åpenbart på elementer de hadde vært opptatt av en stund, utfordringer de hadde arbeidet med en tid.

Vi hadde ikke inntrykk av at ledelsen hadde så veldig klare forventninger med hensyn til resultater, i det minste ikke i form av konkrete råd. På mange måter opplevdes det som om initiativet kom utenfra, motivert av en ønske om å «gjøre noe» i en skole som hadde vært gjennom en turbulent periode. Dette fikk vi ikke bekreftet, men skoleeiers representant var åpenbart svært opptatt av å følge opp skolen framover.

Kanskje typisk nok, var det vurderingens utsagn som omhandlet andre utfordringer enn vurdering for læring, for eksempel lojalitet og utvikling av en større kollektiv enhet, som traff forsamlingen sterkest. Ledelsen snakket også om hvordan de ønsket å bli flinkere til å være tydelige på hva man var blitt enige om, utvikle bedre rutiner for møter og bli klarere på grensene for uenighet: «*Det er lov og viktig å være uenig, men når et vedtak er fattet, er vi lojale mot det.*»

I skole D utformet skolens plangruppe og veilederkorps et tiltaksliste. Denne ble drøftet på et felles personalmøte, der man brukte prosessmetoder de fikk fra veilederkorps. På denne måte mente ledelsen at man klarte å gi et bredt eierforhold til tiltakene i kollegiet. Alle fikk reell medbestemmelse i detaljutformingen av tiltakene.

Ledelsen legger i dag vekt på at det kanskje aller viktigste de fikk var prosessmetodikken. Dette var prinsipper og redskaper de ikke kjente til fra før, og opplevelsen var at de fikk et helt nytt nivå av medvirkning ut av det.

Vurderingen og prosessen i ettertid har etter ledergruppens vurdering hatt stor betydning for skolen på ulike nivå. Takket være denne prosessen har de fått på plass felles regler og praksis på en rekke områder,

og ledelsen tror at elevene absolutt merker forskjellen. Det er enighet i kollegiet om at ting fungerer mye bedre og mer oversiktlig. Felles kjøreregler er skriftliggjort i alle klasserom, og skolen bruker alltid tid på å gjennomgå det de har felles når nye skal starte i jobb ved skolen.

Skoleledelsen legger vekt på at arbeidet i forlengelsen av vurderingen ikke er det eneste utviklingstiltaket. Parallelt har skolen arbeidet med LP-modellen, og man ser dette og ESV som to sider av samme sak. Med de metodene de tilegnet seg gjennom oppfølgingen av vurderingen, er de mye bedre i stand til å skape forpliktelse og deltakelse hos alle, og overbevise alle om nytten. Etter ledergruppens vurdering, har de blitt langt bedre til å arbeide som en gruppe, som en konsekvens av vurderingen.

6.2.6 Hvordan oversettes dette i klasserom; endret praksis?

I skole C er det ennå for tidlig å se om resultatene av vurderingen vil endre praksis i klasserommet. Lærere vi snakket med under besøket, mente imidlertid at resultatet av vurderingen ville være et godt utgangspunkt for å utvikle mer felles vurderingspraksis. Situasjonen hadde vært preget av til dels stor ulikhet i praksis, men vurderingen ga noen rammer som med fordel kan implementeres. Samtidig stilte noen spørsmål ved hvorvidt vurderingspraksis kunne bli for lik; noen antydte at det kan være fruktbart med noe variasjon, ikke minst mellom trinn. God vurderingspraksis på 3. trinn er ikke nødvendigvis identisk med god praksis på 10. trinn. Her ser vi en utfordring vi ofte møter når det gjelder vurdering i 1.-10.skoler (Se f.eks. Sandvik og Buland, 2014). Ungdomstrinnet er på mange måter en annen verden, ikke bare fordi karakterer der kommer inn i vurderingen, men også fordi dette trinnet på mange måter har hatt sin egen tradisjon.

I skole D la man vekt på at man som et resultat av ESV hadde lært å bruke viktige redskaper som gjorde dem i stand til å gjennomføre prosesser med bred medvirkning på en måte de før ikke hadde klart. Dette hadde forandret skolen i vesentlig grad, og ledelsen mente at endringen var merkbar i klasseromspraksis. Dessuten ga det skolens ledelse et helt annet mulighetsrom enn før når det gjelder å drive skoleutvikling. Ledelsen opplever nå en dynamikk i dette arbeidet man ikke hadde tidligere; ledelsen er nå i stand til å identifisere nye utfordringer, se nye mål og bruke metodikken de har tilegnet seg videre på nye tema.

I følge ledelsen har skolen utviklet et langt sterkere fellesskap, men har blitt flinkere til å «se eleven, og det er stor forskjell i måten de driver skoleutvikling på nå, i forhold til før den eksterne vurderingen». Særlig gjelder dette involvering og deltakelse i slike prosesser. Delvis handler dette om de konkrete verktøyene, men ledelsen har også blitt mye mer bevisst på å tenke bred involvering. Rektor mente at de tidligere hadde en forestilling om at de var så få at man kunne involvere alle og jobbe sammen uten å ha noen særskilt plan eller gjøre spesielle grep. Vurderingen bidro ifølge rektor til at de hadde innsett at involvering uansett krever bevissthet og innsats.

Ett av punktene rapporten pekte på handlet om dårlig kommunikasjon mellom skole og skoleeier. Den påpekingen skapte konkrete endringer. Skoleeier har blitt mer involvert etter prosessen med veilederkorpset. Det er også etablert tydeligere rutiner og kanaler. Etter ledelsens vurdering har skolen blitt mye flinkere til selv å drive utviklingsarbeid, til selv å trekke opp områder de opplever at det er nødvendig å utvikle seg på. Skolen har blitt en mye mer selvstendig aktør i egen utvikling, ga ledelsen uttrykk for.

6.2.7 Suksessfaktorer

En sentral suksessfaktor i begge skolene er at de eksterne vurdererne blir oppfattet som troverdige. Våre informanter la vekt på at det er viktig at de eksterne vurdererne har skolebakgrunn, og at de altså kjenner skolehverdagen fra egen erfaring. Dette gjør dem bedre i stand til å se og forstå, enn det en vurderer med annen bakgrunn ville gjort. Vi ser også at det er en fordel med erfarne eksterne vurderere, som også har skoloring i og erfaring med for eksempel intervjueteknikk.

Det er viktig å presisere at ESV ikke er forskning. Likevel benyttes «forskningslike» metoder (observasjon, intervjuer, dokumentanalyse) og språk, det snakkes for eksempel om metodetriangulering.

Ved første blick, skiller ikke designet for ESV seg fra designet for datainnsamling i et forskningsprosjekt. Som vi skal se (se kapittel 8.3.1) opplever også et stort flertall både av skolene og de eksterne vurdererne at ESV er forskningsbasert. Dette er noe av det som gir vurderingen legitimitet og tyngde, som noe mer enn to personers vurderinger. Det er derfor nødvendig at de eksterne vurdererne har en viss kunnskap til den metodikken de benytter. Dette gjelder også forskningsetikk. Vi har som sagt obser-

vert forhold som det er mulig å stille etiske spørsmål ved, blant annet med hensyn til anonymisering og konfidensialitet.

I skole C tror vi at veilederkorpsets tilstedeværelse kan bli en suksessfaktor i det videre arbeidet. Skoleledelsen hadde og har åpenbart behov for ekstern støtte for å komme videre med de utfordringer skolen står overfor. Nå kan man støtte seg både på vurderingsrapporten og veilederkorpset framtidige deltakelse i dette arbeidet.

I skole D framhever ledelsen også de eksterne vurdererne som den viktigste suksessfaktoren. Deres opptreden under vurderingen er av stor betydning for å etablere nødvendig tillit. Det er dessuten nødvendig at de kjenner feltet skole godt, aller helst bør de være lærere.

Det bør også være stor grad av enighet om området for vurderingen på skolen. Lærerne bør altså ha vært involvert i valg av fokus. Dessuten bør det være noe som er konkret og oppnåelig. Det er viktig at man faktisk ser endring på forholdsvis kort tid. Ledelsen ved skole D legger vekt på betydningen av hvordan man selger vurderingen inn i kollegiet. Dette er helt avgjørende for hvilke resultater de oppnår i etterkant.

6.3 Iverksetting av et offentlig virkemiddel

Slik vi har observert organiseringen og gjennomføringen av ESV i fire skoler, tegner det seg et bilde av en relativt tradisjonell iverksettingsprosess. Et sentralt gitt virkemiddel iverksettes lokalt av utvalgte aktører. Sentrale myndigheter (Utdanningsdirektoratet) spiller en tilbaketrukket rolle i forhold til de konkrete ESV som gjennomføres. Deres rolle er å være premissgiver, den som utformer og vedlikeholder virkemidlet, skolerer de konkrete gjennomføringsagentene, de eksterne vurdererne som skal gjennomføre ESV, men direktoratet griper ellers ikke inn i gjennomføringen.

I tråd med mye forskning rundt iverksetting eller implementering av offentlig politikk, ser vi at det lokale resultatet kan ta ulike veier, til tider også på tvers av de sentrale intensjonene bak tiltaket. Virkemidlet formes i siste instans gjennom iverksettingen (Se f.eks. Sætren 1983). Jo lengere fra den sentrale politikktutformerne iverksettingen skjer, jo større vil de potensielle avvik mellom intensjon og praksis kunne bli.

I tilfellet ESV er denne avstanden på en måte stor. Direktoratet greiper ikke direkte inn i gjennomføringen, og etterprøver i liten grad det som skjer i den enkelte skole. Samtidig oppheves denne avstanden delvis gjennom en løpende, sentralt gitt skolering av de eksterne vurdererne, de mest sentrale agenter eller aktører i virkeliggjøringen av tiltaket. Dette sikrer en felles virkelighetsforståelse hos de som har ansvaret for gjennomføringen, og resultatet i de ulike skoler blir dermed også relativt ensartet.

Vi ser i noen av casene klart hvordan denne iverksettingen også kan bli påvirket av ulike interessentgrupper i skolene der det implementeres. Ulike aktører (f.eks. ledelse, lærere, skoleleder) vil ha ulike interesser, og det påvirker også hvordan ESV gjennomføres og hvilke effekter gjennomføringen får (Jfr. Pressmann og Wildawsky 1973). Det endelige resultatet vil dermed avhenge av i hvilken grad skoleledelsen klarer å etablere den nødvendige koalisjon av ulike aktører. (Særtren 1983, side 16). For å forstå denne koalisjonsbyggingen har vi blant annet lagt til grunn en aktør-nettverksfortolkning (Se f.eks. Latour 1987). Det sentrale her blir at iverksetting av politikk etter de intensjoner iverksettingsagentene har, avhenger av om man er i stand til å bygge de nødvendige nettverk av støttespillere. Dette gjøres blant annet gjennom konstruksjon av scenarier eller narrativer, som forteller hvor man ønsker å oppnå og på hvilken måte, og så innruller ulike aktører i arbeidet rundt dette.

I våre case har vi observert hvordan skoleledelsen i stor grad klarer dette arbeidet, og at den politikk

som iverksettes gjennom ESV i all hovedsak dermed sammenfaller med de sentrale premissgivernes intensjoner og signaler. ESV lokalt adskiller seg dermed i liten grad fra ESV slik det sentralt er utformet og tenkt.

Vi har likevel sett eksempler på hvordan aktører i enkelte skoler har vært skeptiske, og et stykke på vei også har utformet alternative virkelighetsforståelse/scenerier, blant annet mht. hva som er de egentlig intensjonene bak å gjennomføre ESV på skolen. ESV har blitt tolket inn i tidligere prosesser, og sett som en forlengelse av det. Hvorvidt dette vil påvirke den videre utvikling, og bruken av resultatene fra ESV, er det ennå for tidlig å si.

Kapittel 7. Kjennetegn ved de eksterne vurdererne og vurderingsteamene

I denne delen av evalueringen diskuteres hva som kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene.

Etter at skolen har valgt området de ønsker å bli vurdert på, tar de eksterne vurdererne over arbeidet med å lage fremtidsbilde, innhente informasjon/data og analysere, gjøre vurderinger samt skrive og presentere vurderingsrapporten. De eksterne vurdererne innehar dermed en sentral posisjon i hele vurderingsprosessen, og deres kompetanse, erfaring og arbeid vil sannsynligvis ha betydning på utfall og resultat av vurderingen. Vi har derfor gjennom spørreskjema og casestudier innhentet omfattende bakgrunnsinformasjon om de eksterne vurdererne og vurderingsteamene.

7.1 Sentrale kjennetegn ved de eksterne vurdererne

Som en del av evalueringens mandat inngår en kartlegging av de eksterne vurderernes kompetanse og bakgrunn. Sentrale spørsmål er; Hvilken utdanning har de eksterne vurdererne? Hvor jobber de nå, og hvor har de jobbet før? Christiansen (2012) og Imtec (2010) hevder vurderingen gjennomføres av «likemenn» og at dette er lærere, rektorer og skoleadministratorer, fra en annen kommune enn den skolen ligger i.

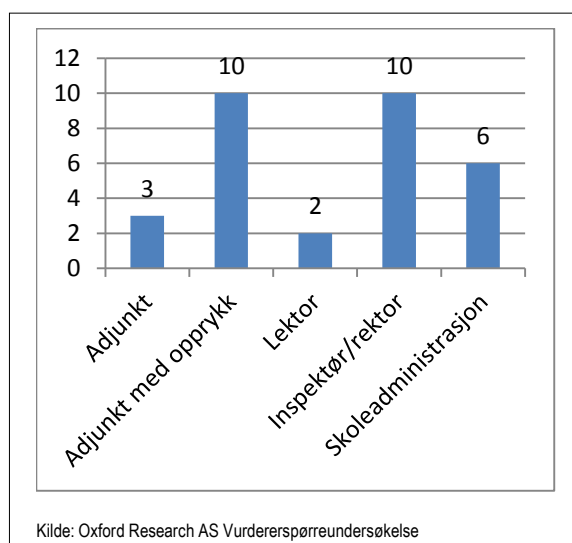
7.1.1 Kjønn og formell bakgrunn

Av utvalget på 31 vurderere, er 18 kvinner (58 %) og 13 menn (42 %). Gjennomsnittsalderen på de eksterne vurdererne er 56,1 år, hvorav den eldste respondenteren er 75 år og den yngste er 41 år.

På spørsmålet om de eksterne vurderernes primære yrkesstatus, svarer 22 at de er yrkesaktive i skolen, fire vurderere svarer at de har annen yrkesstatus, tre svarer at de er pensjonister og to er yrkesaktive utenfor skolen.

Skolebakgrunn som peker seg ut blant de eksterne vurdererne som har svart på undersøkelsen, er adjunkt med opprykk og skoleledelse med 20 respondenter (64 prosent). Seks vurderere svarer at de har bakgrunn fra skoleadministrasjon. Færrest har bakgrunn fra lavere lærerutdanning eller høyere lærerutdanning.

Figur 3: Skolebakgrunn - vurdererteamene (n:31)



Svarene viser at vurdererteamene i all hovedsak har både skoleleder- og lærerbakgrunn (31 av 35 skoler). Én skole har hatt vurdererteam med utelukkende skolelederbakgrunn og én skole har hatt vurdererteam med utelukkende lærerbakgrunn. To skoler har hatt vurdererteam med annen bakgrunn.

7.1.2 Erfaring med liknende arbeid?

For å gi en oversikt over hva som kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene, har spørsmål i spørreundersøkelsen som gikk til de eksterne vurdererne, vært utformet med sikte på å kartlegge hvilke erfaringer vurderer har fra tidligere arbeid med ESV. Sentrale spørsmål har da vært; har de eksterne vurdererne vurdert andre skoler før? Har de selv blitt vurdert tidligere? Hvilken kjennskap har de til skolen som vurderes?

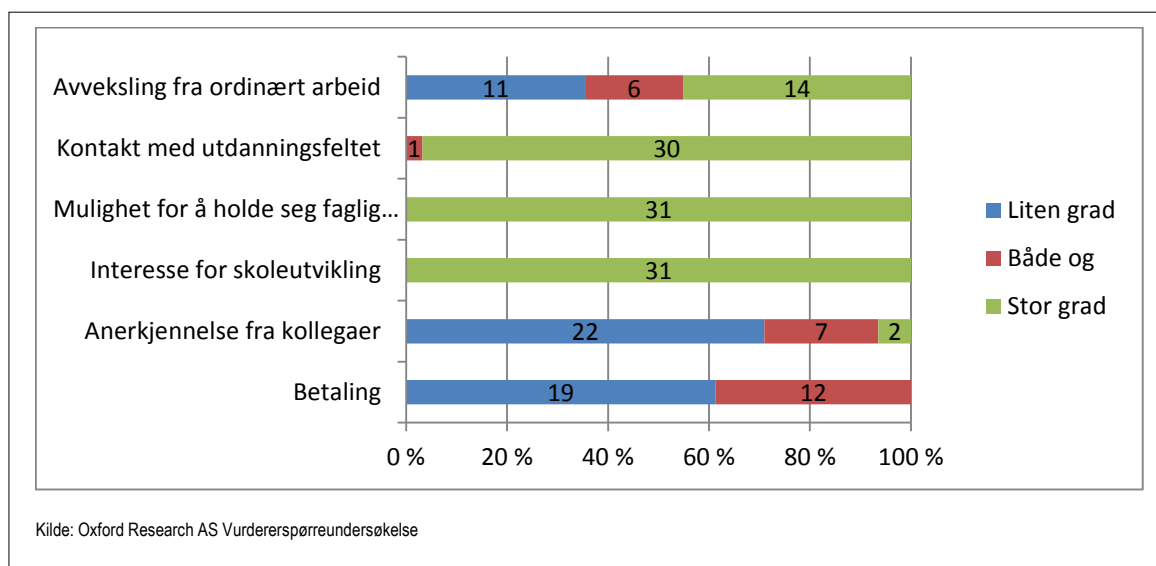
22 av vurdererne svarer at de har kjennskap til ESV gjennom å ha blitt vurdert selv. Mens ni av vurdererne har ikke vært gjenstand for vurdering. Dette kan tolkes slik at de eksterne vurdererne i hovedsak gjennomfører oppdrag utenfor eget lokalområde. Svarene antyder også at nesten alle utfører oppdrag nasjonalt, mens en del også tar oppdrag i egen region (definert av samarbeidskommunene for skolevurdering), men ikke egen kommune.

7.1.3 Motivasjon

Det har også vært viktig å undersøke hva som er vurderernes motivasjon for å delta som vurderere? Er det interessen for å utvikle andre skoler, eller er det for å få en «pustepause» fra deres vanlige skolehverdag?

Svarene fra de eksterne vurdererne indikerer at motivasjonen for å gjennomføre vurderingsoppdrag, hovedsakelig er å opprettholde kontakt med utdanningsfeltet, holde seg faglig oppdatert og en interesse for skoleutvikling. Anerkjennelse fra kolleger og økonomiske incentiver teller mindre. Også i casestudiene kommer det frem at de eksterne vurdererne ser på dette som egenutvikling, de lærer mye av å besøke andre skoler, observere og vurdere. De eksterne vurdererne som er skoleledere fremhever dette som svært viktig i forhold til deres egenutvikling som skoleledere.

Figur 4: Hva er din motivasjon for å delta som ekstern vurderer? (n:31)



7.2 Opplæring og kompetanse

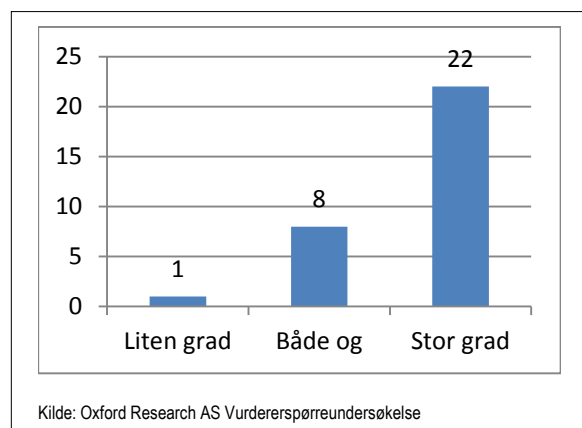
Spørreundersøkelsen til de eksterne vurdererne viser at disse i stor grad opplever å ha fått tilstrekkelig opplæring i ESV. Dette er en oppfatning som styrkes ved at ingen eksterne vurderere som har respondert på spørreundersøkelsen har svart «liten grad». Gjennom casestudiene fikk vi vite at de som er eksterne vurderere har deltatt som observatører

på en vurderingsrunde, og at de deretter blir satt sammen med erfarne vurderer når de skal i gang med en ordinær vurdering. Vi observerte også en «lærling» som de betegnet observatøren, og fikk se hvordan denne «lærlingen» ble gjort kjent med alle faser av vurderingen. I tillegg fortalte de at de selv hadde hatt et kurs i intervjueteknikk, men ellers først og fremst kurs om selve metodikken, og ikke fagspesifikke kurs utover dette. Det vil si at de eksterne vur-

dererne som deltok i casestudien ikke hadde fått kurs i metodebruk og analyse av data. Men de deltok jevnlig på samlinger, der ulike problemstillinger og utviklingsområder rundt ESV ble tatt opp og drøftet.

Kvalitetssikring av vurderingene skjer ifølge 30 av 31 vurderere «både og» og i «stor grad», hvorav 22 svarer i «stor grad». Vi har ikke fått klar innsikt i hva denne kvalitetssikringen går ut på, men de eksterne vurdererne i casestudien har deltatt på Utdanningsdirektoratets samlinger der dette kan ha vært tema, for eksempel gjennom diskusjoner om utvikling av vurderingsmodellen.

Figur 5: I hvilken grad blir vurderingene kvalitetssikret? (n:31)



Vurdererteamene er som tidligere påpekt svært delaktige i hele prosessen med vurderingen. I lys av dette er det interessant å se på hvilke kompetanseområder de eksterne vurdererne selv og skolene, anser som viktig at vurdererteamene innehar.

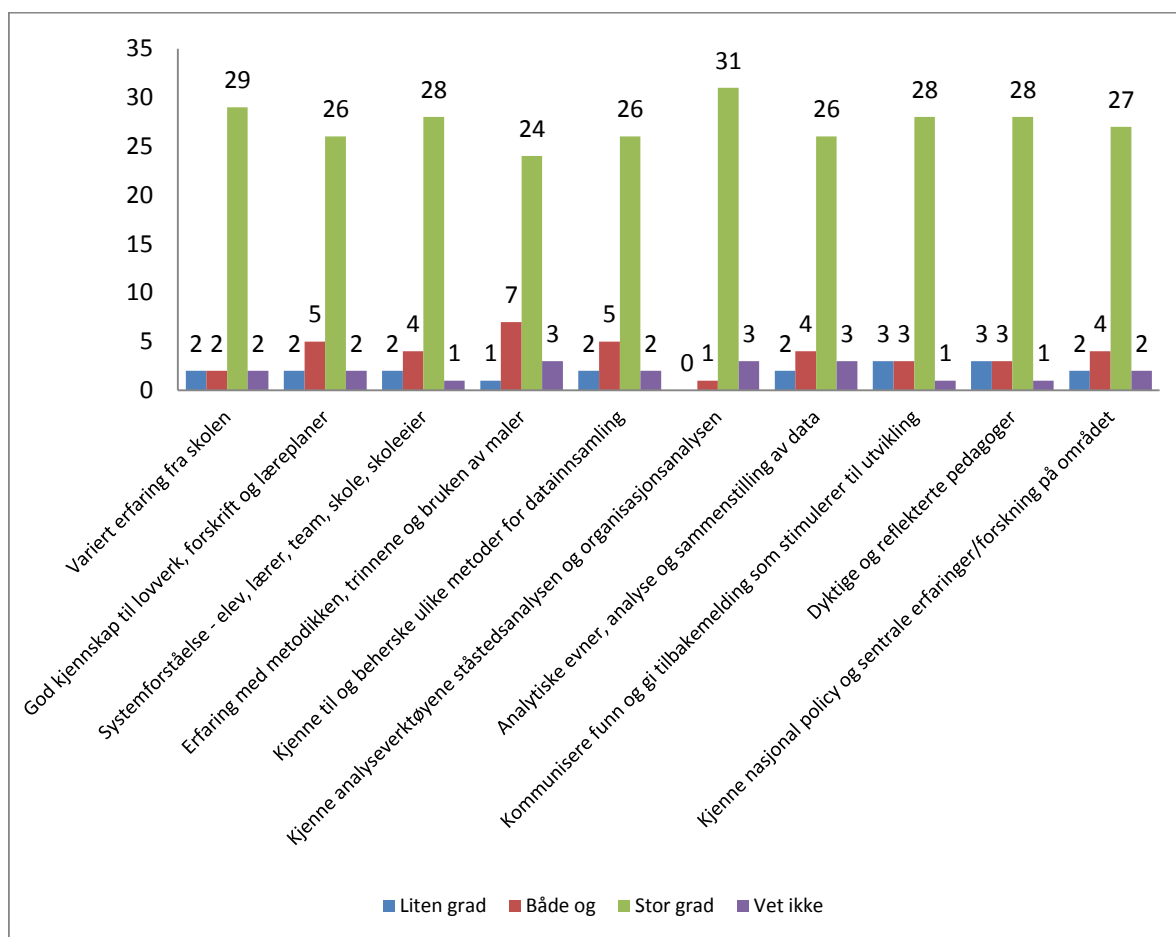
De eksterne vurdererne som deltok i spørreundersøkelsen mener at alle kompetanseområdene som ble definert i spørreundersøkelsen, i «stor grad» er viktige for vurdererteamet. Dette tegner et bilde av store forventninger til kunnskap og kompetanse, som spenner fra systemforståelse, kjennskap til lov, regelverk og policy dokumenter til metodisk og analytisk kompetanse koblet til gjennomføringen av ESV. Variert erfaring fra skolen fremstår som minst betydningsfullt for gjennomføring av ESV. Det samme bildet tegner seg når skolene blir spurt om hvilke kompetanseområder det er viktig at vurdererteamet

innehar; som figur 12 viser, kommer det frem i spørreundersøkelsen som ble besvart av skolene, at alle kompetanseområder i stor grad er viktig. Kompetanseområdet som peker seg ut som noe mindre viktig er at vurdererteamet kjenner til og behersker ulike metoder for datainnsamling. Dette er interessant med tanke på at kunnskap om grunnleggende metoder for forskningsarbeid, evalueringer og datainnsamling generelt burde vært viktig – her ser det ut som generisk kompetanse ikke ansees som så viktig, i motsetning til spesifikk og pedagogisk kompetanse.

En side av kompetansedimensjonen, er hvilke kompetanseområder man anser som viktig at vurdererteamene har. En annen side, er hvilken kompetanse skolene faktisk opplevde at vurdererteamet hadde. Som figuren viser, mener skolene generelt at vurdererteamene har svært bred og sammensatt kompetanse. Kompetanse som fremstår som minst fremtredende er «Erfaring med metodikken, trinnene og bruken av maler», sammen med «Kjennskap til lover, forskrift og læreplaner», «Kjenne til og beherske ulike metoder for datainnsamling», og «Analytiske evner, analyse, og sammenstilling av data». Også casestudiene viser at skolene opplever de eksterne vurdererne som svært kompetente personer, personer som på en tilfredsstillende måte er i stand til å se skolens utfordringer. De framtrer helt klart som autoriteter for skolene, noe som forsterkes gjennom metodens forskningslike form. ESV kan beskrives som forskningslikt, fordi begreper som data, intervju, observasjon, belyse kvantitative forhold, samtaleguider, sammenstille og se mønster og analyse benyttes i dokumenter om ESV. Dette er begreper som lett kan knyttes til forskning og samfunnsvitenskapelige metoder.

Casestudiene viser oss også at vurdererne har en relativt bred kompetanse på en rekke områder. Det som særlig legges vekt på der, både fra de eksterne vurderernes og skolenes side, er den praktiske skoleerfaringen. Det er denne kunnskapen som primært gir dem legitimitet, og også grunnlag for å forstå og vurdere det de ser. Denne skoleforståelsen er det som oppleves som viktigst.

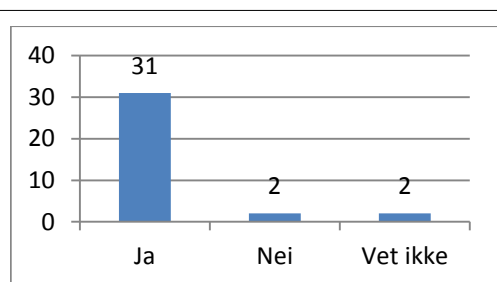
Figur 6: I hvilken grad opplever du at vurderingsteamet hadde følgende kompetanse ved gjennomføringen av ESV? (n:35)



Kilde: Oxford Research AS Skolespørreundersøkelse

Som figur 6 viser, opplever de eksterne vurdererne som kompetente av de aller fleste skolene som har besvart undersøkelsen.

Figur 7: Opplevde skolen de eksterne vurdererne som kompetente? (n:35)



Kilde: Oxford Research AS Skolespørreundersøkelse

7.3 Oppsummerende analyse

Vurderinger som har utvikling og læring som mål forutsetter at skolen blottlegger sine svakeste sider, nettopp fordi det er her læringspotensialet er størst (Dahler-Larsen, 2006). Dette medfører at legitimitet blir en forutsetning for en vellykket vurdering for læring og utvikling. Her lykkes man i ESV. Forventningene til de eksterne vurderernes kompetanse er høye. Samtidig ser det ut til at forventningene innfris; spørreundersøkelsen viser at de eksterne vurdererne har stor grad av legitimitet i skolen. Tilliten er også høy, noe vi kommer nærmere inn på i delkappittel 8.4.

I de to caseskolene, som gjennomførte ESV etter påtrykk fra skoleeier, var lærerne i utgangpunktet

skeptiske til vurderingen. Men i løpet av vurderingsuka ble opplevelsen vendt til noe positivt, og dette skyldes ydmyke og tillitsvekkende eksternevurderere. De klarte gjennom uka å få høy grad av legitimitet blant de ansatte i skolene. Også tidligere studier på ESV viser at de eksterne vurdererne har stor grad av legitimitet i skolen, og at dette kan knyttes til at deres erfaringsbakgrunn gir deres uttalelser tyngde (Emstad, 2012). De eksterne vurdererne oppfattes som likemenn og deres vurderinger er i stor grad i samsvar med de oppfattelsene som finnes internt i skolen.

De eksterne vurdererne fremstår som særdeles dyktige fagpersoner i sitt arbeid. Særlig oppleves deres praktiske skoleerfaring som viktig. Det og selv ha erfaring fra skolen, er generelt et kjent fenomen for å få legitimitet på skolefeltet. Erfaringsbasert kunnskap får gjerne like mye eller mer tyngde i lærerkollegiet enn forskningsbasert kunnskap. (Irgens, 2012). De eksterne vurdererne er i overveiende grad indre motivert for å gå inn i rollen og utføre eksterne skolevurderinger. Dette er en oppgave de tar på seg for å holde seg oppdatert og for å bidra til skoleutvikling. Både i de kvantitative studiene og i casestudiene, framstår de eksterne vurdererne som dedikert til sin oppgave. Et klart inntrykk fra våre studier, er at de eksterne vurdererne har høy grad av legitimitet, både hos lærere og ledere. Inntrykket er likevel at legitimiteten er sterkest hos skoleleder.

De eksterne vurderernes lojalitet kan synes å være sterk overfor skoleledere. Vi har sett klare eksempler på at man som tidligere eller nåværende skoleleder, identifiserer seg sterkest med skoleleders virkelighetsforståelse. I casestudien har de eksterne vurdererne løpende samtaler med ledelsen, og kan oppfattes som lojale mot skoleleder, noe som kan bidra til å styrke ledelsesperspektivene i vurderingen.

Både i den kvantitative undersøkelsen og i casestudiene ser vi mange eksempler på godt teamarbeid og hvordan erfarne vurderere kobles mot nye. Dette er kanskje den viktigste skoleringen som skjer av de som utfører vurderinger: de lærer gjennom å delta i konkrete vurderinger.

Samtidig ser vi i casestudiene, at det er mulig at vurdererteamene ikke alltid er likestilt, og at den mest erfarne vurdererens stemme kan få mer tyngde. Vi har imidlertid observert hvordan de eksterne vurdererne i stor grad spiller sammen, og er samkjørt i sine vurderinger. Å være to som arbeider

sammen på den måte, bidrar klart både til kvalitets sikring og til opplæring.

Det er klart at ESV potensielt er et svært potent virkemiddel. Hvis resultatene aksepteres som relevante og riktige av skolens ledelse, kan det få stor betydning for den videre utvikling av skolen. Dette gir også de eksterne vurdererne et stort ansvar med tanke på, gjennomføring, analyse og presentasjon av resultater; man utøver stor grad av innflytelse og makt, gjennom å være ekstern vurderer. Rollen og modellen krever altså mye av de eksterne vurdererne, og må behandles med forsiktighet. Vi har grunn til å tro at de fleste eksterne vurderere er bevisst dette ansvaret. Likevel mener vi å se at etiske, metodiske og faglige valg gjøres uten stor grad av refleksjon, det kommer i så tilfelle ikke eksplisitt til uttrykk.

I casestudiene har vi sett eksempler på praksis som kan tolkes som om det er behov for noe mer metodisk skolering av vurdererne. Vi ser at mange vurderere har gjennomgått en grunnskolering i intervjuetodikk o.l. Det kan imidlertid være grunn til å spørre om det også er behov for en grunnleggende innføring i vitenskapsteori og metodologi. Selv om det fra flere hold presiseres at ESVi er forskning, mener vi at det kan være nødvendig å ha et noe mer reflektert forhold til validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og relevans knyttet til de data som innhentes som grunnlag for vurdering. Dersom vurderingen skal bidra til å bringe skolene opp på et høyere kunnskapsnivå, må vurderingen være av høy kvalitet med velbegrunnede vurderingskriterier og forsvarlig metodebruk. Dette innebærer at eksterne vurderere bør ha kompetanse i samfunnsvitenskapelig metode, slik at de kan tolke data på en kyndig måte og samtidig være teoretisk orientert (Dahle-Larsen, 2006). Dersom vurderingen ikke skaper dette bånd med pedagogisk teori kan den bli en maktfaktor uten myndighet (Dahle-Larsen, 2006). Det er ikke bare snakk om å lære av egen praksis, men av hele lærerprofesjonen og skolen som kunnskapsfelt. Derfor bør de eksterne vurdererne være bredt orientert både teoretisk og metodisk.

I casestudiene ser vi som omtalt tidligere, eksempler på at eksterne vurderere insisterer på at de presenterer «fakta» og ikke vurderinger. Dette reiser spørsmålet om det er behov for mer refleksjon omkring spørsmål knyttet til hva «fakta» er og om «fakta» kan presenteres uavhengig av vurdering, og i tilfelle hvordan den benyttede metoden kan bidra til å frambringe holdbare «fakta»?

Også når det gjelder intervjumetodikk/datainnsamling har vi i casestudiene observert forhold som kan reise spørsmål om hvorvidt det er behov for ytterligere metodisk skoling. I noen intervjuer kan spørsmål ha blitt gitt på ledende måter. Gruppeintervjuer har blitt gjennomført med svært store grupper, der et flertall av deltakerne i liten grad har kommet til orde eller ønsket å komme til orde.

Noe av fordelen med såkalte fokusgruppeintervjuer, er at de intervjuede gjennom intern dialog i samspill med intervjuer, kan komme opp med en forståelse og nye virkelighetsbilder forbi det intervjueren i utgangspunktet hadde forventet. I noen av casestudiene har vi sett at dette potensialet i liten grad har blitt utnyttet. Blant annet på grunn av tidspresset, har intervjuere gått fort fram, og de intervjuede har fått liten tid til refleksjon som kan gi et dypere bilde av virkeligheten.

Generelt ser vi i casestudiene at mengden data som samles inn er svært stor. Antall intervjuer og dokumenter som samles inn, ville i seg selv gitt grunnlag for en analyse på mastergradsnivå. Vurderingen gjennomføres derimot på meget kort tid, noen som betyr at analysen av data ofte blir overfladisk. Vi bygger dette på observasjoner i casestudien, der vi

ikke kan se at det foregår noen systematisk analyse av all informasjon som er samlet inn i intervjuer og observasjoner. Med den store mengden data de har samlet inn, kan det fort bli hukommelsen som er avgjørende for hva de henter frem og bruker når de gjør sine analyser. Vurdererne blir ofte sittende med førsteinntrykk, ofte slik det framkom i intervjusituasjonen, og det reflekteres kanskje for lite kritisk over egne førsteforståelser. Blant annet forsvinner det faktum at rapporten rent faktisk er vurderinger, to personers utvelgelse, oversettelse og fortolkning av store datamengder. Samtidig hevdes det å presentere «fakta», ikke «syning».

Enkelte ganger kunne det kanskje vært mer fruktbart å redusere mengde innsamlet data, til et nivå som gir rom for nødvendig analyse og refleksjon? Kunne det noen ganger være positivt å dra flere ved skolen inn i denne refleksjonen?

Vi har også i casestudiene sett praksis som forskningsetisk ligger nær opptil og kanskje over grensen for det akseptable. Blant annet har løftet om anonymitet ikke blitt overholdt, og eksterne vurderere har rapportert muntlig til rektor om forhold knyttet til lærere som lett kan identifiseres. I enkelte tilfeller har det heller ikke blitt informert om taushetsplikt og anonymitet ved oppstart av intervjuer.

Kapittel 8. Organisering av ESV

8.1 Initiativ og oppstart

I spørreundersøkelsen som er sendt til skolene, viser svarene at ved 20 skoler (57 prosent) har initiativet til ESV kommet fra skoleeier. Skoleledelsen har tatt initiativet ved 10 skoler (29 prosent), ved tre skoler har Utdanningsdirektoratet tatt initiativ og ved to skoler har initiativet kommet fra andre. Svarene fra skolespørreundersøkelsen viser videre at lærerkollegiet har vært involvert i beslutningen om å gjennomføre ESV, i betydelig grad. Ved å se svaralternativene «noen grad» og «stor grad» sammen, tilsvarer det 23 av skolene (65 prosent). Det er imidlertid uklart hvorvidt svarkategorien «liten grad» inkluderer skoler hvor lærerkollegiet ikke har vært delaktige i beslutningen overhodet.

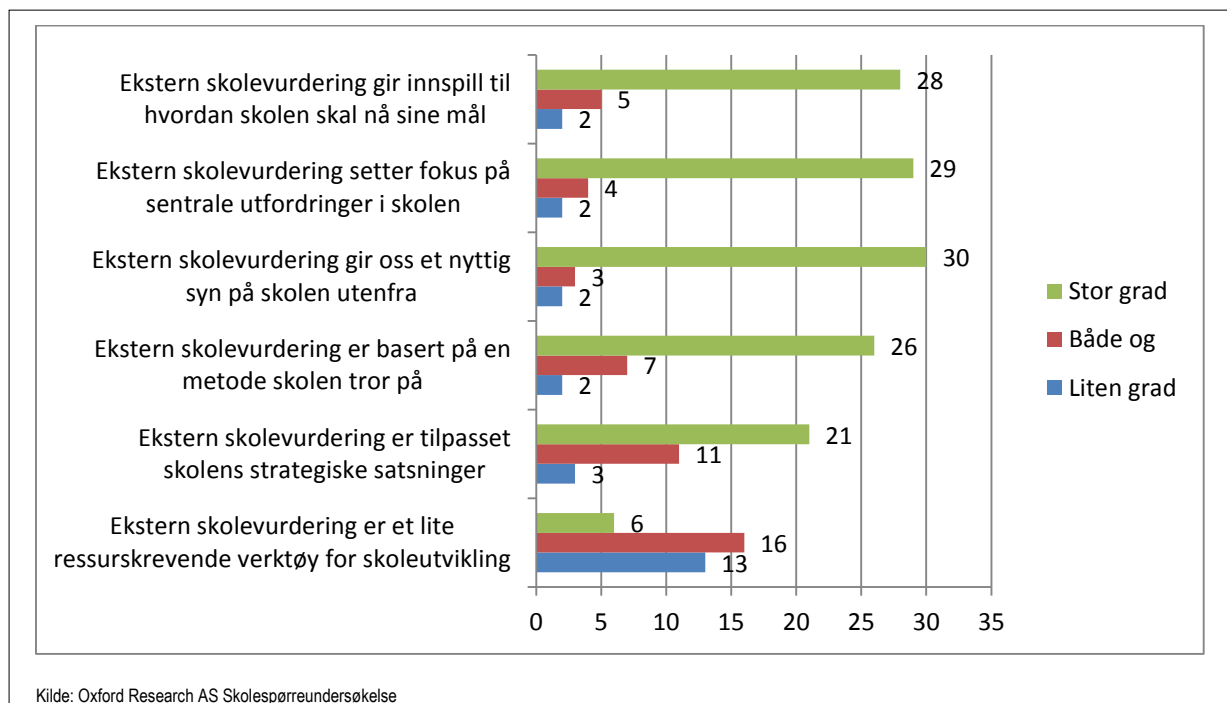
20 skoler (57 prosent) svarer at de har vært involvert i andre lokale eller nasjonale utviklingsprosjekter de siste 5 år, mens 13 skoler (37 prosent) ikke har erfa-

ring fra utviklingsprosjekter. Kun to skoler svarer at de ikke vet dette.

Neste figur viser hvilke forhold som har vært viktig for skolens deltakelse i ESV. At vurderingen gir skolen et nyttig syn utenfra, er den faktoren som flest skoler i stor grad oppgir som viktig for deltakelse. Fokus på sentrale utfordringer og innspill til hvordan skolen skal nå sine mål, er også i stor grad viktig.

Minst viktig med tanke på deltakelse er det faktum at ESV kan sies å være et lite ressurskrevende verktøy for skoleutvikling.

Figur 8: I hvilken grad var følgende forhold viktig for skolens deltakelse i ESV? (n:35)



8.2 Valg av tema

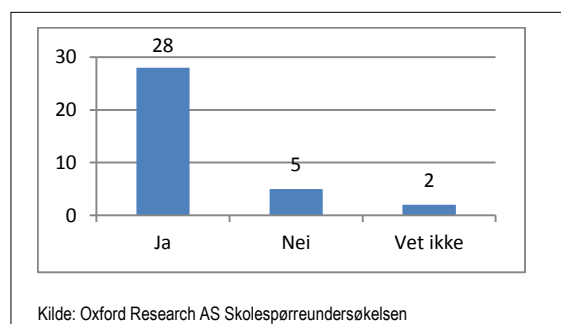
21 av vurdererne svarer at tema for den eksterne skolevurderingen ikke ble valgt før arbeidet med ståstedsanalysen ble satt i gang. Seks av vurdererne svarer at tema ble valgt før ståstedsanalysen. Tilsvarende undersøkelse ved skolen bekrefter at skolene i hovedsak ikke velger tema for skolevurdering før arbeidet med ståstedsanalysen igangsettes.

25 av skolene (71 prosent) svarer «nei», men det er fremdeles ti skoler (29 prosent) som svarer «ja». Svarene tolkes som at skolene i de fleste tilfeller er klar over hvor i rekken valg av tema og ståstedsanalysen har funnet sted i vurderingsprosessen.

28 av skolene (80 prosent) svarer at ståstedsanalysen er utgangspunktet for å velge tema for skolevurderingen, mens fem skoler (14 prosent) svarer at ståstedsanalysen ikke var utgangspunkt for tema. ESV er blitt kritisert for manglende involvering av skolen i startfasen (Emstad, 2012), men det ser ut til at case-skolene som har gjennomført flere runder med ESV, i større grad vektlegger involvering av alle ansatte både når de skal velge tema, og når de skal diskuterer fremtidsbildet.

De to case-skolene som har gjennomført ESV tidligere, bruker i tillegg til ståstedsanalysen, også organisasjonsanalysen og elevundersøkelsen når de skal velge tema for vurderingen. Dette kan bidra til at tema som blir valgt er forankret i hele personalet, og er valgt på grunnlag av et følt behov for forbedring på dette området. De melder også tilbake ønsker om endring på fremtidsbildet. Dette kan være av stor betydning for arbeidet i etterkant av vurderingen; lærere er gjerne mer motiverte for å gjøre endringer når det er et gap mellom der de ønsker å være og der de er (Robinson, 2011).

Figur 9: Var ståstedsanalysen utgangspunkt for valg av tema for den eksterne skolevurderingen? (n:35)



8.3 Utarbeidelse av fremtidsbildet

Datamaterialet viser at det i stor grad er skoleledelsen og de eksterne vurdererne som er ansvarlig for arbeidet med fremtidsbildet. Men når det gjelder deltakelse i dette arbeidet så er skoleledelse og lærere i stor grad likestilt i deltakelse, mens vurdererteamet i noe mindre grad er delaktige. Dette støttes delvis også av casestudiene, der vi har observert at det først og fremst er de eksterne vurdererne som utvikler et forslag til fremtidsbildet som sendes til skolen. Utdanningsdirektoratet har som tidligere nevnt, utarbeidet/etablert et bibliotek med standardtekster og maler som kan brukes i vurderingssammenheng. De aller fleste av de eksterne vurdererne oppgir i spørreundersøkelsen at de bruker standardtekster og maler i produksjon av fremtidsbildet og vurderer-rapporten. Skolens deltakelse kan dermed knyttes til deres respons på forslaget og muligheten til å komme med forslag til endringer. Det er tilslutt vurdererne som avgjør den endelige utformingen av fremtidsbildet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

30 av 35 skoler (86 prosent) mener at bruk av standardiserte kriterier er «noe viktig» og «viktig» for vurdererteamet i utarbeidelsen av fremtidsbildet. 26 av 31 eksterne vurderere som har besvart undersøkelsen, svarer det samme. Mens hele 34 av 35 skoler og samtlige eksterne vurderere, mener at det er «noe viktig» og «viktig» at kriterier tilpasses situasjonen på den enkelte skole. 34 av 35 skoler og 29 av 31 eksterne vurderere mener også at det er «noe viktig» og «viktig» at arbeidet tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap. Hovedvekten av skolene og de eksterne vurdererne svarer her «viktig».

31 av 35 skoler mener samtidig at det er «noe viktig» og «viktig» at vurdererteamet tar utgangspunkt i egen erfaring i utarbeidelsen av fremtidsbildet (her med overvekt av skoler som svarer «noe viktig»). Til sammenlikning svarer kun 17 av de 31 eksterne vurdererne at utgangspunkt i egen erfaring er «noe viktig» eller «viktig». Slik sett fremstår både å tilpasse kriterier til skolene og betydningen av forskningsbasert kunnskap, som noe viktigere enn at vurdererteamet tar utgangspunkt i egen erfaring, blant begge gruppene som er spurt (både skoleledere og vurderere).

På spørsmålet om arbeidet med fremtidsbildet kjennetegnes av å være et generelt dokument, svarer omtrent samme andel (40 prosent) «lite» og «både og» (40 prosent). 24 av 35 skoler svarer at arbeidet med fremtidsbildet var kjennetegnet av å

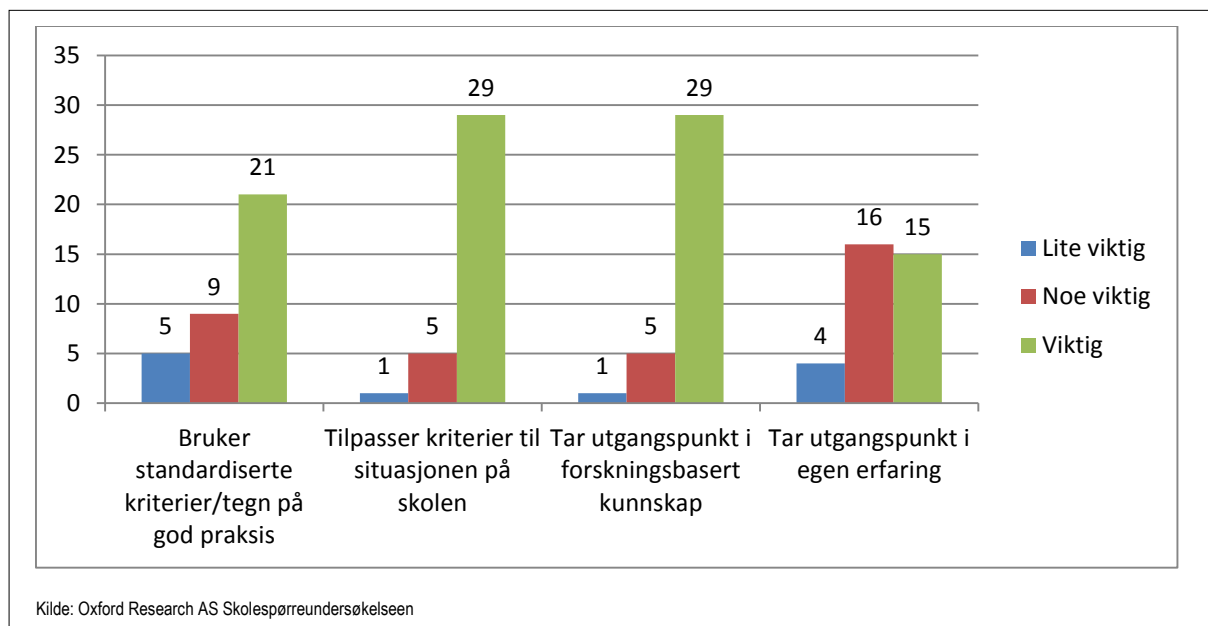
være skolespesifikt tilpasset, sammen med at 9 skoler i tillegg svarer «både og» på skolespesifikt tilpasset fremtidsbilde.

Samtidig ser vi fra casestudiene at skolens situasjon/utfordringer er et fortolkningsmessig fleksibelt begrep. De ulike indikatorer som benyttes, gir ofte tvetydige resultat, i den forstand at de peker på ulike områder som kan gi grunnlag for fokusering gjennom ESV. Et valg må derfor gjøres, og kriteriene for dette valget kan være uklare.

Et forhold som evaluator mener påvirker disse valgene, er nasjonal politikk, eller signaler fra departement og direktorat. Det kan synes som om skoler i stor grad finner sine utfordringer på områder som er definert som nasjonale satsingsområder, eller der det har vært stor nasjonal interesse.

Fremtidsbildet er svært sentralt i ESV, og valg av kriterier og tegn på god praksis gir retning for det som skjer etterpå. Casestudien viser at skolene i etterkant prioriterer mellom de ulike punktene som kommer frem om praksis som skal forbedres. Diskusjonene går på hva skolen bør ta tak i først, og det er i liten grad fokus på det som fungerer godt. Det betyr at tidligere prosesser ikke analyseres, det stilles ikke spørsmål til hvordan skolen har klart å få på plass god praksis, fokus er på hva som skal forbedres først, ikke hvorfor dette skal forbedres. Det er med andre ord liten grad av refleksjon i denne fasen av arbeidet. Heller ikke veilederne bidrar til refleksjoner, men de bidrar til å gi metoder for hvordan alle kan involveres i denne fasen av arbeidet.

Figur 10: I utarbeidelsen av fremtidsbildet hvor viktig er det at vurdererteamet.... (n:35)



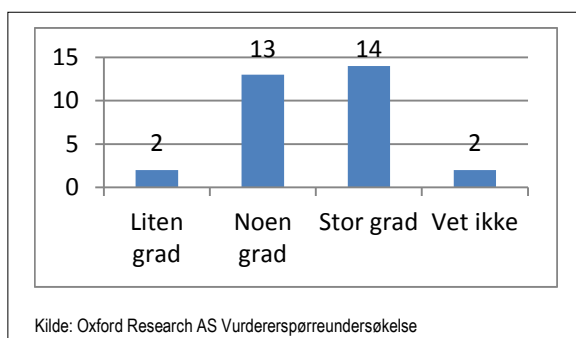
8.3.1 Forskning vs. erfaring

I Utdanningsdirektoratets hefte *Tegn på god praksis*, står det at eksterne vurderere bør ha kjennskap til forskning på det aktuelle vurderingsområdet. Vi har også påpekt at metodikken er, og oppleves som «forskningslik». Dette bidrar også til dens legitimitet og tyngde.

Det har derfor vært interessant i evalueringen å se hva aktørene anser vurderingen til å være; forskningsbasert eller erfaringsbasert?

Neste figur viser at 27 av de eksterne vurdererne som har besvart undersøkelsen (87 prosent) oppgir at de mener ESV er forskningsbasert. Til sammenlikning oppgir 24 skoler (69 prosent) at de mener at ESV er forskningsbasert («noen grad» og «stor grad»). Kun tre skoler mener at vurderingene er forskningsbasert i liten grad. Åtte skoler svarer at de ikke vet.

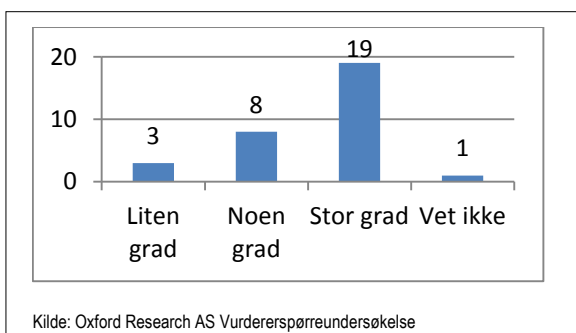
Figur 11: I hvilken grad er ESV forskningsbasert? (n:31)



På spørsmål om i hvilken grad ESV er erfaringsbasert, viser neste figur at flere eksterne vurderer i stor grad anser metoden som erfaringsbasert enn forskningsbasert.

30 skoler (86 prosent) svarer at de mener ESV er erfaringsbasert i «noen grad» og «stor grad» sett sammen. En skole mener dette i «liten grad», mens 4 skoler svarer at de ikke vet.

Figur 12: I hvilken grad er ESV erfaringsbasert? (n:31)



Fortolkningen av disse to spørsmålene i sammenheng, viser at de fleste respondentene i begge gruppene (skoleledere og vurderere), mener at ESV både er forskningsbasert og erfaringsbasert. Det skal imidlertid legges til at det er en høyere andel som mener at ESV er erfaringsbasert i «stor grad», i motsetning til andelen som mener at ESV er forskningsbasert i «stor grad». Det er også mindre spredning på de andre svarkategoriene «liten grad» og «vet ikke».

Dette kan forklare den legitimitet det ser ut til at de eksterne vurdererne har i skolen, og tiltroen til vurderingsmetodikken.

Fra casestudiene ser vi tegn som kan tolkes som om de eksterne vurderernes bakgrunn påvirker det

de ser. Det faktum at de fleste eksterne vurderere har bakgrunn som skoleledere, og i stor grad identifiser seg med skoleleder-rollen, gir kanskje grunnlag for å si at de også kan innta et bilde av situasjonen som sammenfaller med skoleleder i den skolen som blir vurdert. De eksterne vurdererne i casestudiene oppleves som lojale mot skoleleder, og dette vil også kunne påvirke deres vurdering. Med andre ord kan det se ut som om de eksterne vurderernes bakgrunn kan medføre at de lettere ser enkelte ting enn andre, og at dette dermed kan gi en skjevhet i resultatet.

8.4 Tillit

I kapittel seks omtalte vi de eksterne vurderernes kompetanse og legitimitet. Den viste at de eksterne vurdererne i stor grad har høy legitimitet i skolen. Videre har vi påpekt at vurderinger som har utvikling og læring som mål forutsetter at skolene blottlegger sine svakeste sider, nettopp fordi det er her læringspotensialet er størst (Dahler-Larsen, 2006). Dette medfører derfor at tillitt blir en forutsetning for en vellykket evaluering for læring og utvikling. I det videre vil vi derfor se nærmere på i hvilken grad aktørene har hatt tillit til de eksterne vurdererne.

De eksterne vurdererne selv, opplevde i stor grad at skoleledelsen hadde tillit til dem som vurderere; alle bortsett fra en vurderer opplevde tillit i stor grad fra skoleledelsen.

Når det gjelder opplevelsen av tillit hos lærerne, er svarene også her at de eksterne vurdererne har opplevd tillit fra lærerne i stor grad, men noe mindre enn fra ledelsen. 26 vurderere (84 prosent) oppgir at de opplevde tillit fra lærerne i «stor grad».

Når skolene selv har fått svare på tillitsspørsmålet, så viser spørreundersøkelsen at både skoleledelsen og lærerne hadde stor grad av tillitt til de eksterne vurdererne. Det er interessant å se at de eksterne vurderernes og skolens forståelse av tillitt til vurdererne sammenfaller med tidligere kommentarer om de eksterne vurderernes legitimitet. I casestudiene, ved en av skolene som ikke hadde gjennomført ESV tidligere, ble tillitten opparbeidet gjennom uka. Før vurderingen var skolens lærere relativt skeptiske til de eksterne vurdererne. Det underbygger også at de eksterne vurdererne i svært stor grad har skoleledelsens tillitt, og i noe mindre grad lærernes tillit, illustrerer av at eksterne vurderere ofte har skoleleerbakgrunn og at de gjennom vur-

deringsuka har kontinuerlig dialog med ledelsen. Likevel viser tallene at graden av tillit oppleves som stor.

8.5 Gjennomføring

Evalueringen av ESV har blant annet tatt sikte på å skape et overblikk over hvordan vurderingen gjennomføres. Sentralt i denne sammenhengen er hvorvidt de ulike vurdererteamene utfører vurderingen i skolen på forskjellige måter? Videre har vi søkt å få svar på spørsmål knyttet til hvor viktig den enkelte eksterne vurdererens bakgrunn er og om det har betydning for hvordan de eksterne vurdererne konstruerer kriteriene, i den enkelte vurderingen? Vi har også vært interessert i å finne ut av om måten gjennomføringen utføres på, har innvirkning på kvaliteten i vurderingen?

Andre viktig spørsmål i denne sammenheng er; Har bakgrunn betydning på hvordan de eksterne vurdererne arbeider og hvordan de gjennomfører vurderingen? Hvilken betydning har dette på skolens opplevelse av resultat/effekt av vurderingen?

Hvilken betydning har kompetanse og bakgrunn til teamet, for utvikling av kriterier, intervju situasjoner, datainnsamling, rapportskrivning?

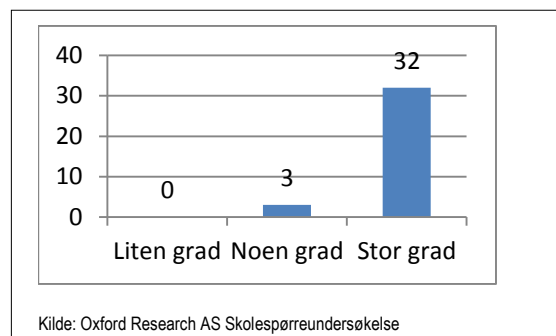
Påvirker bakgrunn formen på prosesser og resultater i etterkant?

De eksterne vurdererne har ingen makt over de som de vurderer. Hvordan påvirker dette vurderingen og prosessen? Har dette betydning for de eksterne vurderernes motivasjon?

Overordnet sett er de aller fleste skolene som har besvart undersøkelsen fornøyd med gjennomføringen av den eksterne vurderingen. 30 skoler svarer at de er fornøyd med gjennomføringen i stor grad. Kun to skoler oppgir at de er fornøyd i liten grad.

Neste figur viser at 32 av skolene opplever at ledelsen har lagt opp til dialog og utvikling i samarbeid med kollegiet. Svaret på dette spørsmålet kan være farget av at det er ledelsen selv som har svart på spørreundersøkelsen

Figur 13: I hvilken grad legger rektor/ledelse opp til dialog og utvikling i samarbeid med kollegiet? (n:35)

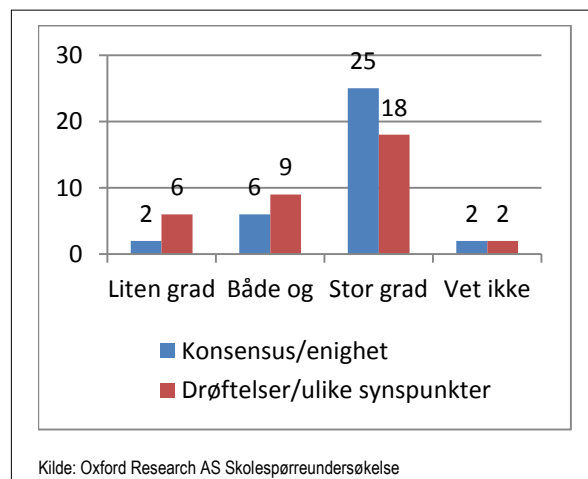


På spørsmålet om prosessen med ESV har vært preget av konsensus, svarer 31 av skolene (88 prosent) at det skjer («både og» og «stor grad»).

På spørsmålet om prosessen med ESV har vært preget av drøftelser, svarer 27 skoler at det skjer («både og» og «stor grad»).

Casestudiene viser at lærerkollegiet i litt ulik grad er direkte involvert i vurderingene. Casestudiene viser f.eks. hvordan lærerne ved en skole til en viss grad oppfatter seg som passive ledd i en prosess andre har drevet fram.

Figur 14: I hvilken grad var prosessen med ESV preget av konsensus eller drøftelser? (n:35)



Når det gjelder vurdererteamene, mener de fleste eksterne vurdererne at disse fungerer godt.

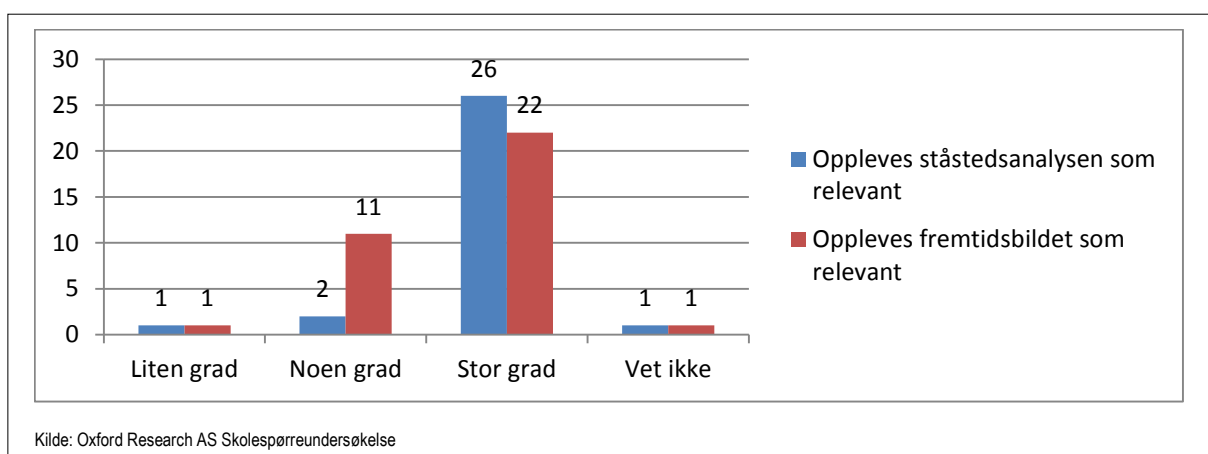
Et mer interessant spørsmål er imidlertid om vurderingene gjøres på ulike måter; 26 av vurdererne svarer at vurderingene gjøres på ulike måter «i liten grad» og «både og». Det er altså få av eksterne vurdererne som opplever at de selv gjennomf

rer vurderingene ulikt. Svarene på dette spørsmålet kan imidlertid forstås som at justeringer i metoden for hvordan gjennomføring av vurderingene foregår, men i moderat grad.

Innledningsvis i dette kapittelet så vi på utarbeidelse av fremtidsbildet og prosessene rundt dette. Neste figur viser i hvilken grad skolene i etterkant av vurderingen, opplever ståstedsanalysen og fremtidsbildet som relevant.

Som vi ser av figuren, opplevde skolene både ståstedsanalysen og fremtidsbildet som relevant i stor grad i etterkant av vurderingen. Imidlertid ser det ut til at ståstedsanalysen anses mer relevant enn fremtidsbildet, noe som ikke kan ansees som annet enn naturlig, gitt hva de to dokumentene faktisk tar for seg.

Figur 15: Sett i etterkant av vurderingen, i hvilken grad opplever ståstedsanalyse og fremtidsbildet som relevant:(n:35)



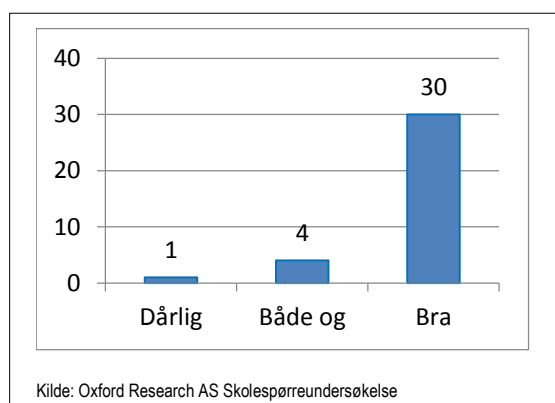
8.6 Veilederkorpsets rolle

20 av de eksterne vurdererne i spørreundersøkelsen oppgir at siste ESV ble gjennomført med tilknytning til veilederkorpset. 11 av de eksterne vurdererne har oppgitt at siste eksterne skolevurdering ble gjennomført uten slik tilknytning. De fleste skolene som har deltatt i spørreundersøkelsen har gjennomført ESV med involvering fra veilederkorpset. Blant skolene i casestudien hadde ingen tidligere hatt veilederkorpset med i ESV, og de to skolene som nå hadde de med, gjennomførte i tillegg ESV for første gang.

Det er ingen funn i casestudiene som indikerer at deltakelse av veilederkorpset utgjør noen forskjell i gjennomføringen av vurderingsuka, men våre data viser at veiledere fra Utdanningsdirektoratets veilederkorps er involvert i prosessen både i forkant – når tema skal velges, og i etterkant, når skolen skal vurdere tiltak på bakgrunn av vurderingsrapporten.

Som figur 15 viser, opplever flertallet av de skolene som har besvart spørreundersøkelsen samarbeidet med veilederteamet som bra. Videre rapporteres det at også veiledningsteamet fungerer bra sammen.

Figur 16: Hvordan opplevdes samarbeidet med veilederteamet? (n:35)



Vi har i casestudiene sett eksempler på at medlemmer i Utdanningsdirektoratets veilederkorps, noen steder har fått en rolle som diskusjonspartnere for skoleledere. Når skoleeier ikke spiller sin nødvendige rolle i forhold til skoleutvikling, benytter enkelte rektorer lokale medlemmer av veilederkorpsset som sine diskusjonspartnere/eksterne ressurspersoner når man skal sortere og oversette de ulike signaler og føringer som kommer fra ulike hold. Medlemmene i veilederkorpsset spiller på den måte i alle fall en rolle i enkelte skoles utviklingsarbeid.

Vi har ikke funn som indikerer at veilederkorpsset bidrar til endring i måten vurderingsrapporten blir analysert på i etterkant. Casestudien indikerer at prosessen er lik i de skolene som følger opp rapporten. Deltakerne i fokusgruppeintervjuene forteller alle at de tok utgangspunkt i praksis som bør forbedres, og at de foretok en prioritering mellom disse punktene. Men andre ord, vi har ikke indikasjoner på at veilederkorpsset bidrar til en kunnskapsbasert refleksjon i denne fasen av arbeidet.

Vi ser imidlertid at veilederkorpsset har hatt en viktig rolle både i forkant når tema for vurderingen skal velges, samt i oppfølging av vurderingsrapporten. Spørreundersøkelsen viser at veilederkorpsset deltar når skolene skal vurdere tiltak i oppfølgingsarbeidet. Ved en av case-skolene la ledelsen i ettertid vekt på at de gjennom ESV og støtten i veilederkorpsset, hadde tilegnet seg en del metoder, særlig knyttet til å kjøre prosesser i kollegiet, som de ikke hadde vært fortrolige med i forkant av evalueringen. Disse metodene brukte de nå jevnlig ved oppstart av skoleprosjekter, og det hadde ifølge ledelsen gitt en helt annen form på det utviklingsarbeidet de gjør. På denne måten hadde altså ESV bidratt til en forbedring av skolen som læringsarena, i den forstand at de nå arbeidet på nye måter, som inkluderte kollegiet på en helt annen måte enn før.

8.7 Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ESV

I casestudiene observerte vi ingen direkte deltakelse eller innvirkning fra Utdanningsdirektoratets side. Dette er ikke overraskende; utover at direktoratet organiserer og arrangerer samlinger for de eksterne vurdererne i forkant av vurderingsrundene, har ikke Utdanningsdirektoratet gitt seg selv noen aktiv deltakende rolle i selve gjennomføringene av de eksterne vurderingene. Til tross for dette ser vi at Utdan-

ningsdirektoratet indirekte har stor betydning for gjennomføring av ESV.

På mange måter kan vi si at Utdanningsdirektoratet er usynlig tilstede i alle ESV som gjennomføres. Våre funn indikerer nemlig at Utdanningsdirektoratet spiller en viktig rolle i de ESVene som gjennomføres; som premissgivere, initiativtakere og kompetansebyggere for vurdererne er de synlige. I den konkrete gjennomføring av ESV, er de til stedet gjennom at det er direktoratets modell som følges. Modellen tolkes av vurdererne og skolene som relativt «hugget i stein», med lite rom for avvik og improvisasjon. Modellen man følger påvirker jo også hva man ser og ser etter. Uttalte eller bare opplevde signaler om hva som er viktig å satse på, påvirker dessuten valg av tema for ESV. På den måten kan ESV bidra til påvirkning i linjen departement – direktorat – skoleeier – skole.

Et sentralt spørsmål som dermed blir relevant, er derfor hvordan de eksterne vurdererne opplever den bistanden/samarbeidet de har med direktoratet?

Av de 31 eksterne vurdererne som har svart på spørreundersøkelsen, oppgir 26 at de er betydelig tilfreds med samarbeidet med Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har utviklet bakgrunnsdokumenter, prosessbeskrivelser og maler for presentasjonen av vurderingen. Hensikten er at dette skal bidra til å kvalifisere eksterne vurdererne og samtidig også gi en effektivisering av tidsbruken. I tillegg arrangeres det samlinger, og casestudiene indikerer at de eksterne vurdererne er fornøyde med innholdet på disse samlingene. Det kan virke som endringer og tilpasninger lokalt skjer på grunnlag av deltakelse i disse samlingene.

Casestudien underbygger at de eksterne vurdererne opplever at Utdanningsdirektoratet har en viktig rolle for utviklingen i vurderingsregionenes arbeid med ESV gjennom samlingene som blir arrangert. Samlingene oppleves som en direkte link mellom Utdanningsdirektorat og de eksterne vurdererne. På samlingene blir det gitt føringer for metodikken, som i etterkant følges opp i regionene. Vurderere som ikke gjennomfører ESV på vegne av Utdanningsdirektoratet, opplever føringene indirekte gjennom informasjon som bringes inn i vurderingsregionen via de som deltar på samlingene. Vurderer som deltok i studien, men som ikke har deltatt på Utdanningsdirektoratets samlinger, sier at de er tro mot metodikken, og de forslag til endringer som kommer. Til og med når de eksterne vurdererne gir uttrykk for at de

ikke var enige i de endringene som ble foreslått, følges de opp.

Våre observasjonen viser at de eksterne vurdererne kjenner til og bruker nettressursene som er lagt ut på Utdanningsdirektoratets side i sitt arbeid. Vi ser også at skolene, uavhengig om de vurderes gjennom Utdanningsdirektoratet eller i vurderingsregionene, bruker nettressursene for eksempel når de skal velge tema for vurderingen.

Vi tolker disse funnene dit hen at Utdanningsdirektoratet har hatt en viktig rolle i organiseringen av ESV, i og med at våre observasjoner viser at gjennomføringen er like i alle de fire skolene. Dette indikerer at Utdanningsdirektoratet gjennom sine samlinger ivaretar en viktig rolle for hvordan ESV skal gjennomføres og utvikles. I tillegg har det betydning at eksterne vurderere i regionene også blir brukt sentralt, og får delta i samlingene, slik at det blir mulig å opprettholde denne rollen.

8.8 Oppsummerende analyse

Tidsbruken knyttet til vurderingene oppleves stort sett som akseptabel i skolene. Lærerne vi møtte i casestudiene føler i liten grad at dette tar mye av deres tid. Noen kritiske røster har likevel vært hørt, særlig i forhold til å gjennomføre vurderingen ved inngangen til en eksamensperiode.

Vi har tidligere vært inne på at den interne tidsbruken knyttet til vurderingene kan diskuteres. Svært mye tid går med til datainnsamling, mindre til kritisk analyse og fortolkning.

Vi ser at skoleleder er sterkt involvert med de eksterne vurdererne. Skoleleder er tett knyttet til prosessen. I ett av casene ble skoleleder daglig informert om foreløpige funn og vurdererne diskuterte dette med rektor. På den ene siden ser vi dette som en kvalitetssikring der rektor får i løpende dialog gi tilbakemeldinger og eventuelle nødvendige korreksjoner til foreliggende funn. Samtidig kan man spørre om denne relasjonene kan bli for tett, og dermed styre de eksterne vurderernes forståelse av informasjonen i for stor grad.

I videreføringen handler mye om i hvilken grad man evner å involvere lærerne tilstrekkelig til at endringsarbeidet blir suksessfullt. Lærerkollegiet må i stor grad dele vurderingens bilde eller fortelling om skolens utfordringer og veien videre.

For å gjennomføre effektiv skolevurdering er det viktig at kollegiet er koblet tett på arbeidet. Man må dra sammen i den videre utviklingen, endringsagentene, ofte ledelsen, må bygge aktørnettverk rundt arbeidet som er sterke og varige nok til at det lar seg gjøre å arbeide felles. Uten slike solide nettverk, vil alternative virkelighetsforståelser og strategier hele tiden kunne vokse fram og dra i andre retninger enn det som er ønsket.

Mye henger altså på skoleledelsen alene. Det videre resultatet står og faller med i hvor stor grad lærerne kjøper ledelsens svar på utfordringene. Kollegiet må akseptere ledelsens narrativ om hva skolens utfordringer er, og hvordan man svarer på dette. På denne måten, gjennom å etablere forståelse for en valgt strategi, kan man koble kollegiet til arbeidet (se f.eks, Czarniawska 1997).

Som vi har vært inne på, kan vurderingen og rapporten bli en viktig del av et slikt narrativ, «fakta» fra rapporten vil kunne utgjøre en viktig alliert og støtte for ledelsen i innrulleringen av de ansatte (Latour 1987). En større grad av aktiv deltakelse i prosessen, ville også bidra til å gjøre disse nødvendige nettverkene mer solide, og gi kollegiet enda større eierforhold til vurderingsprosessen og resultatene av den.

Ståstedsanalysen kan peke i retning av flere ulike tema, og skolen må gjøre et valg. Hva som ligger til grunn for dette valget, er uklart. Casestudiene har også vist eksempler på hvordan ståstedsanalysen har pekt på andre tema enn det valgte, som kanskje har vært like aktuelt som tema for vurdering. I ett tilfelle hadde skolen over lengre tid hatt organisatoriske utfordringer, og dette var en medvirkende årsak til at skoleier ønsket at de skulle gjennomføre en skolevurdering. Kjernen av utfordringene, som også framkom i ståstedsanalysen, ble imidlertid ikke valgt som tema. Dette kan på en måte være en god strategi, siden det reelle stridsspørsmålet rett og slett kan være for følsomt til å bli tema for ESV. Ved å nærme seg utfordringen via andre problemstillinger, kan en lettere få forankret prosessen i kollegiet. Faren i slike tilfeller er imidlertid at det lett vil kunne oppstå alternative virkelighetsbilder i kollegiet, og at en forståelse av at man «seiler under falsk flagg», at tema er et annet enn det som signaliseres åpent, og at det altså ligger andre rasjoner bak, vokser fram. Dette kan i sin tur svekke forankringen i kollegiet.

De aller fleste eksterne vurderere oppgir at de bruker standardtekster og maler når de produserer fremtidsbildet (28 av 31) og vurderingsrapporten (27 av 31). Dette er også i overensstemmelse med en

analyse av fremtidsbildene som ligger ute på nettet til Utdanningsdirektoratet. Det er i stor grad likhet mellom fremtidsbilder på samme tema. Samtidig sier alle at det er viktig eller noe viktig å tilpasse fremtidsbildet til den enkelte skole. Dette kan tolkes dit hen at skolene gjennom sin tilbakemelding til de eksterne vurdererne som har foreslått fremtidsbildene, legger i dette at da er de involvert, de kan gjøre endringer og den er dermed skolebasert. Vi ser i Utdanningsdirektoratets bank over fremtidsbilder, at det er tegn som sannsynligvis er direkte knyttet til tiltak som skolen selv har initiert, og som man dermed ønsker skal blir observert og undersøkt. Vi ser også at det er tegn i fremtidsbildene som helt klart er basert mer på de eksterne vurderernes forventninger og erfaringer enn på forskningsbasert kunnskap. Hvor reflekterte er de eksterne vurdererne over den makten som ligger i utarbeidelse av kriterier og tegn, og i hvor stor grad er kriterier og tegn skolebaserte?

Modellen som følges for ESV, er tilsynelatende linneær: Ståstedsanalyse/organisasjonsanalyse gir grunnlag for valg av tema, deretter utarbeidelse av fremtidsbilde, ESV og videre utvikling av skolen i tråd med det rapporten sier. I enkelte tilfeller kan det likevel se ut som om valg av tema for den eksterne skolevurderingen er tatt i forkant av ståstedsanalysen. Skoleleder eller skoleeier ser konkrete utfordringer de ønsker hjelp til å løse. Ofte er dette knyttet til nasjonale føringer og satsinger.

Ståstedsanalysen og andre analyseredskaper gjennomføres så primært fordi det er en del av modellen for skolevurdering, selv om temaet i utgangspunktet er klart. Ståstedsanalysen kan dermed være med å legitimere valg av vurderingsfokus, også der andre områder i skolen kan se ut til å by på like store utfordringer.

Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ESV er sammensatt. Direktoratet er primær premissgiver, i den forstand at ESV som konsept og metode i dag går ut fra direktoratet. Sentrale justeringer og nye signaler knyttet til gjennomføring og organisering, blir gitt av Utdanningsdirektoratet, og disse blir i stor grad fulgt ved gjennomføring av ESV. De eksterne vurdererne får også sin skoleing fra direktoratet, og dette bidrar i betydelig grad til den form ESV får i den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet bidrar i langt mindre grad til den konkrete gjennomføringen i den enkelte skole. Gjennom sine signaler om viktighet, bidrar imidlertid direktoratet på avgjørende måte til at ordningen har så stort omfang som den har i dag. Selv om skolenes eget behov for bi-

drag til skoleutvikling er den viktigste faktor for gjennomføring av ESV, bidrar direktoratets innsats også til dette.

Når svært mange skoler nå gjennomfører vurderinger med fokus på vurdering for læring, kan det også være et resultat av at dette er et svært sentralt område mht. nasjonale satsinger og signaler, mange skoler er involvert i arbeid på dette området, og ønsker en skolevurdering som en del av grunnlaget og legitimeringen av dette arbeidet. Tilsvarende så vi før at svært mange skoler valgte klasseledelse eller tilpasset opplæring, kanskje fordi dette var områder med stor oppmerksomhet fra ulike hold.

På denne måten kan man antyde at ESV kan forstås også som iverksettingsredskap eller styringsredskap for nasjonal politikk, like mye som et redskap for skolebasert utvikling, med utgangspunkt i den enkelte skoles konkrete utfordringer. Eksterne vurderinger er initiert av overordnede myndigheter, for å støtte og styrke iverksettingen av nasjonale policy på området. Gjennom ESV bidrar Utdanningsdirektoratet dermed som støtte til og pådriver for skoleleders ekstremt viktige rolle i «å fange opp og tolke signaler, fra omgivelsene som får betydning for organisasjonens arbeid» og å skape oppslutning om og positivt engasjert for forandringer» (Lillejord 2003, side 24).

Når en beslutnings- og/eller en iverksettingsprosess er kompleks, inneholder ulike elementer og involverer mange aktører og går over lang tid, slik tilfelle er med skoleutvikling, er det ikke urimelig å anta at dette reduserer myndighetenes muligheter til å ha full styring over iverksettingen. Dette øker altså sjansen for at iverksetting og utvikling vil skje på ulike måter, at noen ikke følger gitte signaler og at det skjer uventede og utilsiktede ting i prosessen (Jfr Sætren 1983). ESV blir en del av den sentralt gitt implementering av nasjonal politikk, altså et redskap for Utdanningsdirektoratets implementering av den definerte politikk på området, som kan brukes for i større grad å oppnå ønskede resultater på bred front.

Det er viktig å presisere at det ikke er en motsetning mellom disse to perspektivene. Spørsmål handler om vekt; hva er viktigst, den enkelte skolens faktiske behov, eller de sentralt gitte signalene? Som verktøy gir ESV rom for å fange begge perspektivene. Som styringsverktøy er det også et redskap som åpner for stor deltakelse fra mikro-nivå, og gir skolene stor grad av reell medvirkning. Samtidig ser vi behovet for at ESV også kan inngå i løsningen av skolenes

utfordringer, også der det ligger på siden av hovedsporet i den definerte skolepolitikken. Det viktigste

er at det reflekteres bevisst rundt dette på alle nivå.

Kapittel 9. Vurderingsrapporten og ESV som virkemiddel for skoleutvikling

I dette kapittelet vil vi belyse problemstillinger som berører to av hovedspørsmålene i oppdraget:

Hvordan brukes funnene i vurderingsrapporten fra ekstern skolevurdering?

Hvordan fungerer ordningen med ESV som virkemiddel for skoleutvikling for skoleeiere, skoleledere, lærere og eksterne vurderere?

Det er naturlig å behandle disse to problemstillingene i sammenheng, da bruken av vurderingsrapporten er nært knyttet til ESV som et virkemiddel for skoleutvikling.

Forståelsen av skoleutvikling er allerede belyst; skoleutvikling er som en innovasjon som innebærer planlagte endringer, som har som mål å forbedre skolen. Vi forstår at en slik forbedring i skolen kan skje på mange områder og på mange ulike nivå. For eksempel forbedrede skoleresultater/karakterer, at en gjør ting på nye og bedre måter, at ansatteprofilen på skolen justeres eller at skolevurderingen medfører en bevisstgjøring eller endring av tankesett hos de ansatte i skolen.

Det er viktig å problematisere implementeringen av de ulike tiltakene. Årsaken er at dette vil ha stor betydning på hvilke effekter som kommer ut av de ulike tiltakene. Det vil også ha betydning for hvordan vi kan si noe om suksessfaktorer ved en god ESV (se neste kapittel).

9.1 Om vurderingsrapporten

Som det har fremkommet tidligere, bruker de aller fleste eksterne vurderere maler når de skriver vurderingsrapporten. Dette observerte vi også i casestudiene.

I forhold til bruk av vurderingsrapporten fremkommer det noen refleksjoner i det åpne spørsmålet «hva bruker dere vurderingsrapporten til?» i spørreskjemaet til skolene. Flere skoleledere påpeker at rapporten brukes til det videre utviklingsarbeidet på skolen, herunder valg av satsingsområ-

der/utviklingsområder og inn i utviklingsplaner/milepælsplaner/strategiplaner. Rapporten fremstilles også som en rettesnor eller veiviser, for det videre arbeidet, og som en kilde hvor skolene kan sikre at de er på rett spor. Eksempler på skoleledernes tilbakemelding:

- *Den ga oss trygghet på at vi var på rett vei, samtidig kom den med råd om videre arbeid. I dag brukes ikke rapporten, men prinsipper rundt skoleutvikling som ble diskutert med veilederteamet jobber vi videre med.*
- *Bidrar til å holde fokus i skolens videre utviklingsarbeid, bl.a. ved utarbeidelse av utviklingsplaner.*
- *Vi går gjennom den for å minne oss selv på at vi jobber godt. Vi må holde fokus - jobber vi i den retningen vi har bestemt oss for? Diskuterer milepælene vi har satt oss og ser at vi jobber framover.*

Med utgangspunkt i dette, er det interessant å se på hvorvidt vurdererteamet gir anbefalinger i rapporten om hva skolen bør gjøre som oppfølging av vurderingen. Ca. 1/3 av de eksterne vurdererne oppgir at de har gitt anbefalinger i rapporten om hva skolen bør gjøre som oppfølging av vurderingen. 1/3 av de eksterne vurderere oppgir at de ikke har gitt slike anbefalinger.

På samme tid har 29 av skolelederne svart at vurdererteamet har gitt anbefalinger i rapporten om hva skolen bør iverksette av tiltak.

Sett i sammenheng med det forrige spørsmålet, så antyder dette en inkonsistens. En av de eksterne vurdererne fra casekolene fortalte at det var kommet nye føringer som anga at det ikke skulle gis råd i vurderingsrapportene, dette kan forklare inkonsistensen i svarene på spørsmålet.

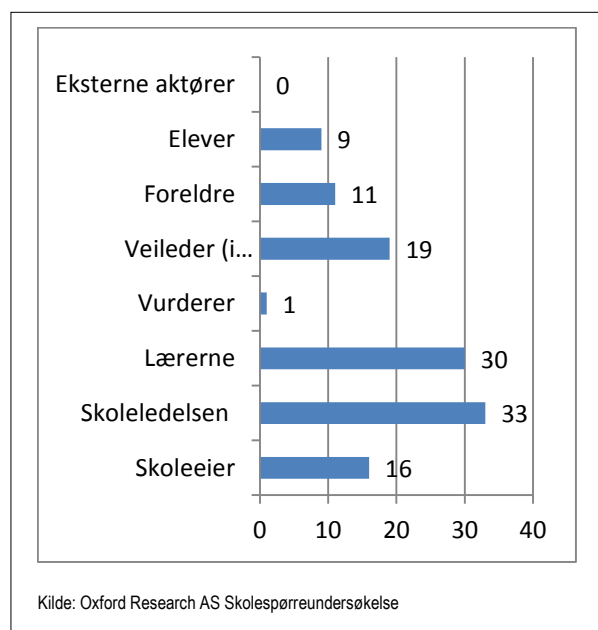
9.2 Forankring og involvering i oppfølgingen

En vesentlig utfordring med skolevurdering ikke selve vurderingen, men hvordan den blir fulgt opp. I denne fasen av prosessen ser det ut til å være av betydning hvordan kollegiet involveres, om det er overenstemmelse mellom resultater og de handlingsteoriene som eksistere i kollegiet, skolens kapasitet til å bruke funnene, holdninger til skolevurderingen og lederstøtte i prosessene (Emstad, 2014). Vi ser derfor på:

- Hvem er involvert i oppfølgingen
- Hvordan blir en rapport lest, tolket og fulgt opp i form av handling?
- På hvilket grunnlag skjer beslutninger om hva skolen skal arbeide med videre?

Når det gjelder involvering, viser neste figur at det er særlig skoleledelsen og lærerne som er involvert i oppfølgingsarbeidet. Casestudiene viser at foreldrene i liten grad var involvert i oppfølgingsarbeidet, med unntak av at foreldrerepresentanter var tilstede ved fremlegg av rapporten. Spørreundersøkelsen som skolelederne svarte på indikerer imidlertid at det ved noen skoler er foreldre som er involvert i oppfølgingsarbeidet.

Figur 17: Hvem har vært involvert i oppfølgingsarbeidet? (Flere svar mulig) (n:35)



Det samme bildet tegner seg i forhold til vurdering av tiltak i etterkant av prosessen. En ganske stor

andel svarer også at veiledere fra Utdanningsdirektoratets veilederkorps også er involvert i prosessen med å vurdere tiltak på bakgrunn av vurderingsrapporten.

9.3 Valg av tiltak

Hvorfor ble noen tiltak i igangsatt som en konsekvens av vurderingen, og hvorfor er noen valgt bort? 32 skoleledere av de 35 som besvarte undersøkelsen, sier at de har iverksatt tiltak på bakgrunn av det som fremkom i vurderingsrapporten. Kun tre skoler oppgir at de ikke har iverksatt tiltak som følge av vurderingsrapporten. Dette viser at ESV i stor grad blir fulgt opp, og at det utvikles ny tiltak basert på ESV.

Alle skolelederne svarer at de mener det er sammenheng mellom utfordringene/målene, og de tiltak som de har iverksatt. I casestudien opplevde vi under ett møte at skolen etterspurte råd og anbefalinger. Hvor så de eksterne vurdererne svarte at de ikke lengre skulle skrive råd og anbefalinger i rapporten (som tidligere nevnt). Vi ser likevel at Utviklingsområdene som blir påpekt i rapporten er veldig styrende for det arbeidet som gjøres etterpå; «Det står ikke noen anbefalinger uttrykkelig i [vurderer]rapporten, men av konklusjonene til kriteriene for tegn på god praksis fremgår det hvilke områder skolen bør arbeide med».

Skolene i casestudien ser på punktene som kommer frem i «Praksis som kan bli bedre» og går raskt på listen og prioriterer på punktene hva skolen skal ta tak i. Det skjer i begrenset grad noen refleksjon, drøftelser eller analyse av hva skolen bør jobbe med i denne fasen, det er beslutninger som fattes raskt. Tidligere prosesser som ligger til grunn for de positive sidene som fremkommer i ståstedsanalysen – blir i liten grad benyttet i arbeidet med utviklingsområdene

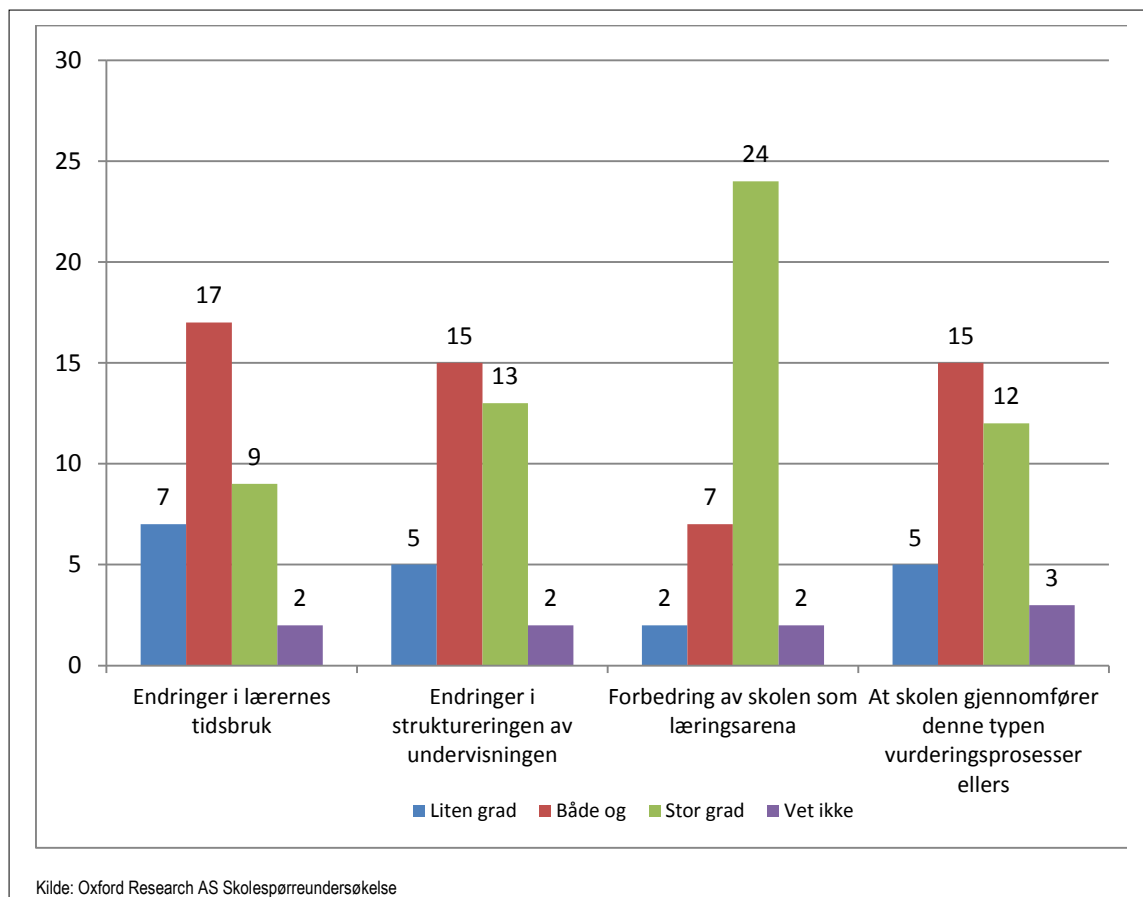
Spørsmål om den eksterne skolevurderingen har ført til endringer i lærernes tidsbruk, svarer 26 skoleledere (75 prosent) at det er tilfelle «både og» og i «stor grad». Ni av disse skolene har svart «i stor grad».

28 skoleledere (80 prosent) har svart at den eksterne skolevurderingen har ført til endringer i struktureringen av undervisningen, «både og» og i «stor grad».

31 skoleledere (89 prosent) har svart at den eksterne skolevurderingen har ført til forbedring av skolen som læringsarena, «både og» og i «stor grad». Dette svaralternativet peker seg ut med størst andel skoler som svarer i «stor grad».

På spørsmålet om den eksterne skolevurderingen har ført til at skolen gjennomfører denne typen vurderingsprosesser ellers, svarer 27 skoleledere (77 prosent) at det er tilfellet «både og» og i «stor grad».

Figur 18 Har den eksterne skolevurderingen ført til tiltak..(n:35)



Neste figur antyder at ESV fører til økt ytelse på de fleste områder som berører den eksterne vurderingen. Alle områdene som fremstilles her får en gjennomgående høy score, med unntak av to områder; «Bedre atferd blant elevene» og «Bedre elevprestasjoner», på den måten at disse områdene er de som er minst sannsynlig resultat av ESV, basert på svarene fra skolene. Dette kan tolkes på ulike vis. For det første – for noen skoler kan det være for tidlig å si noe om hvorvidt tiltakene som ble igangsatt som en følge av ESV har gitt forbedringer relatert til elevene adferd og resultater. Men det kan også indikere at skolene ikke har foretatt noen evaluering av igangsatte tiltak, slik at de derfor ikke vet om det har skjedd endringer.

Gjennom casestudiene har vi imidlertid sett av vurderingene helt klart har pekt på hvordan klasseromspraksis kan utvikles, noe som sannsynligvis også gir effekter for elevene.

Ved en skole hadde de fokusert på klasseledelse, og dette hadde etter skoleledelsens mening ført til ny og bedre praksis, og ikke minst like praksis på tvers av klasserom om klassetrinn. Man hadde utviklet en skolepraksis, til erstatning for ulike læreravhengige praksiser.

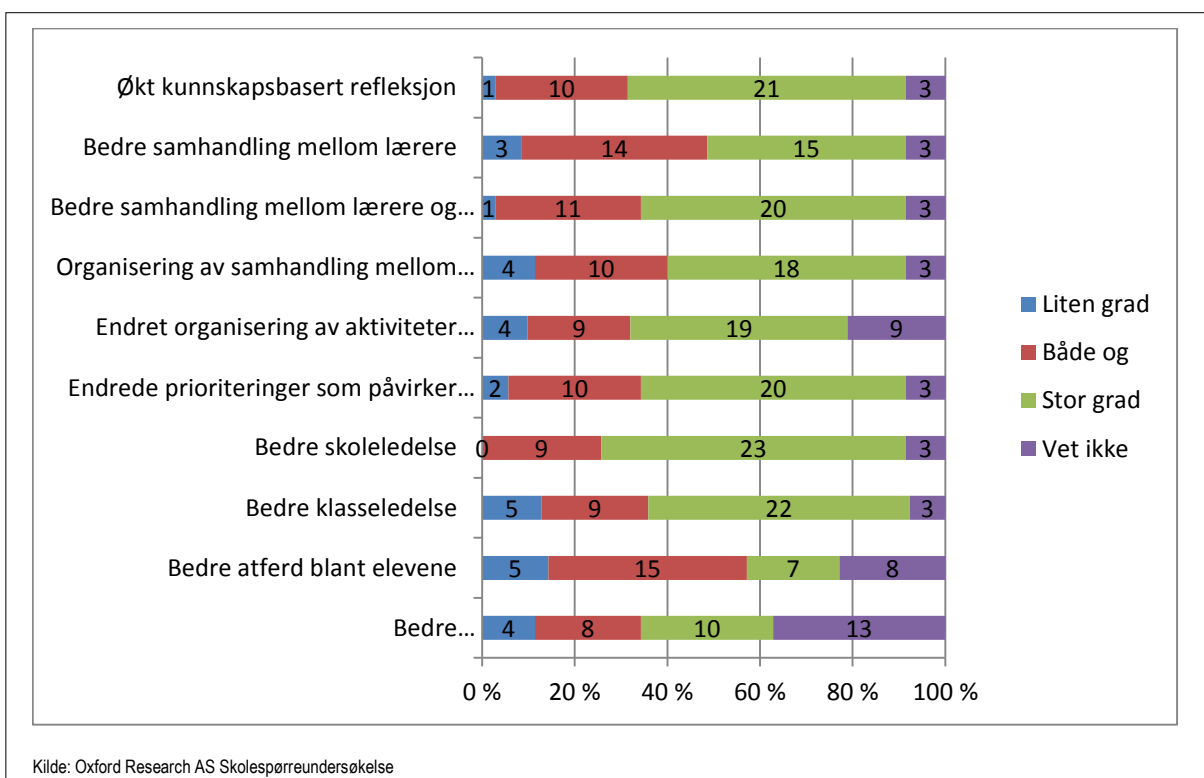
En annen av case-skolene fokuserte på vurdering for læring, der det var relativt stort sprik i praksis både mellom enkeltlærere og trinn. Både ledelsen

og kollegiet ga uttrykk for at vurderingen ga innspill som helt klart ville bidra til å utvikle større grad av felles vurderingspraksis. Dette ville i midlertida kreve relativt stor grad av fokus i arbeidet framover.

Ser vi disse to siste figurene i sammenheng, kan vi stille spørsmål ved hva som legges i begrepet forbedring av skolens som læringsarena, i det elevre-

sultater er det som i minst grad har endret seg som et resultat av tiltakene, for eksempel mener 20 prosent at resultatet av arbeidet i etterkant av vurderingen i stor grad har ført til bedre adferd blant elevene, 28 prosent mener det i stor grad har ført til bedre elevresultater. Det har kanskje først og fremst bidratt til at skolen i større grad enn før ser på seg selv som en lærende organisasjon.

Figur 19: I hvilken grad har den eksterne skolevurderingen ført til: (n:35)



I spørreundersøkelsen til skolene, spurte vi også om i hvilken grad skoleeier prioriterer oppfølging av skolen i etterkant av vurderingen, og 20 av 26 skoler oppgir at så skjer i noen eller stor grad, mens 6 skoler oppgir at dette skjer i liten grad.

Som vist tidligere, så er både lærer og skoleledelse i stor grad involvert når den eksterne skolevurderingen følges opp. I casestudiene har beslutninger om videreføring blitt tatt av en liten gruppe, gjerne bestående av skoleledelse og representanter for skoleeier. Vi har ikke observert langvarige prosesser rundt dette. Det har stort sett vært relativt klart hva som skal følges opp videre.

I casestudiene så vi at skoleeier var representert ved presentasjon av rapport, og deretter involvert i oppfølging gjennom deltakelse på møter med skolen, og i diskusjon og prioriteringer av videre tiltak. Ved en av skolene var skoleeiers representant en meget aktiv deltaker i diskusjonen rundt videreføring, og også i en annen skole i casestudien var skoleeiers deltakelse direkte medvirkende til at kommunen gikk inn for at ESV skal inn i et kontinuerlig kvalitetsarbeid for hele kommunen.

9.4 ESV i et større skoleutviklingsperspektiv

Neste figur viser hvordan skolelederne opplever at ESV forholder seg til andre skoleutviklingsprosjekter som skolen har gjennomført.

Svarene her viser at nesten halvparten av skolene ikke har kunnskap hvordan den eksterne vurderingen forholder seg til andre utviklingsprosjekter på skolen.

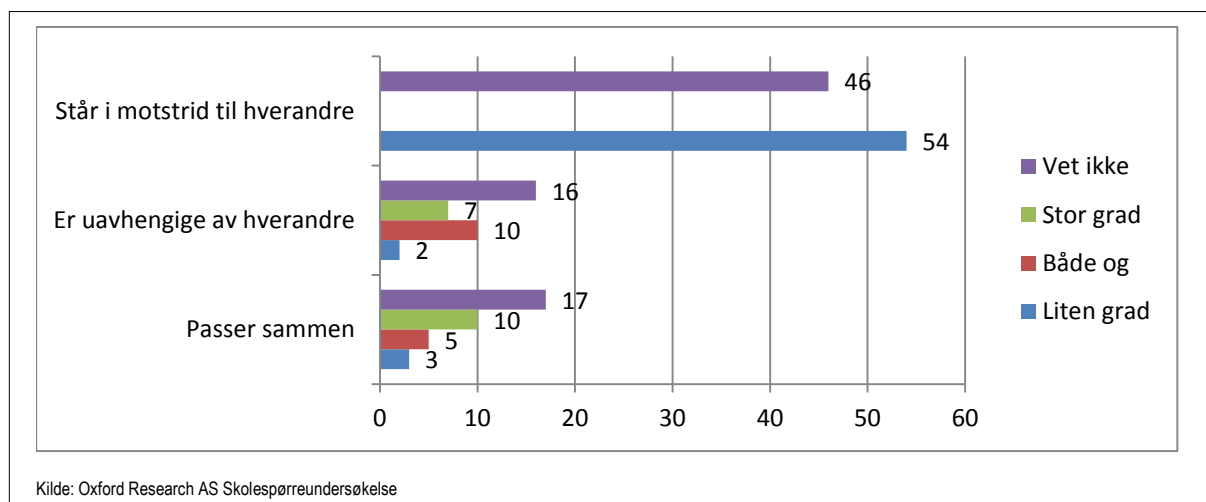
På spørsmålet om andre utviklingsprosjekter står i motstrid til ESV, svarer rett over halvparten av

skolene i «liten grad», mens de resterende ikke vet.

Videre svarer få av skolene at ESV er uavhengig av andre skoleutviklingsprosjekter på den ene siden, og passer sammen med andre utviklingsprosjekter på den andre siden.

Dette kan tyde på at skolene i liten grad har et reflektert syn på ESV som et virkemiddel i en større skoleutviklingskontekst.

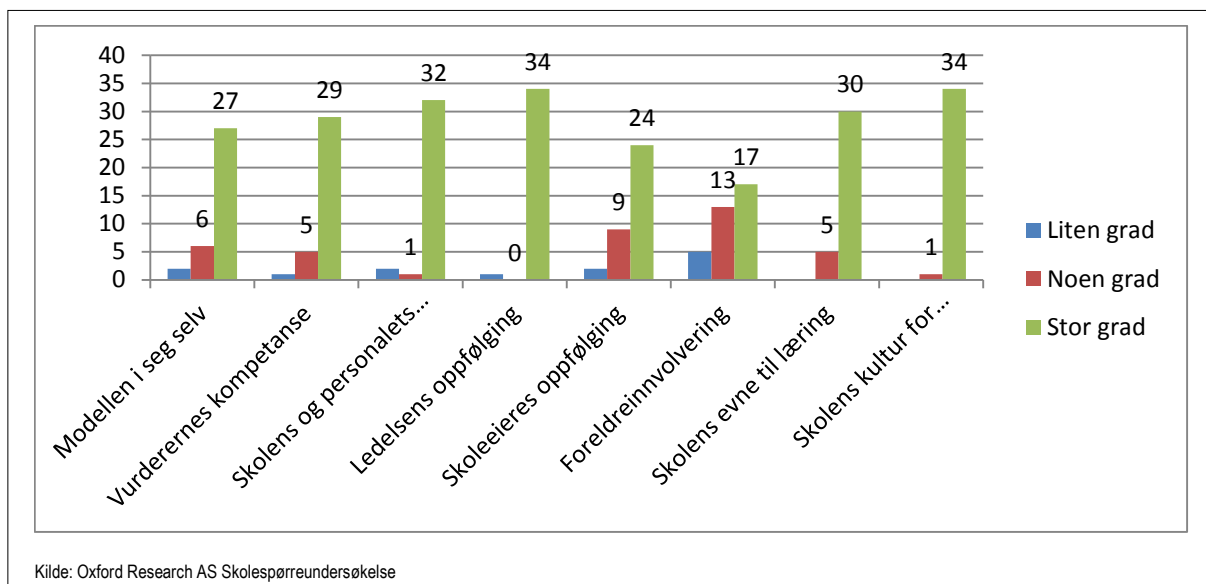
Figur 20: Hvordan har ESV forholdt seg til andre skoleutviklingsprosjekter som skolen har gjennomført? (n: 35)



Forhold som skolene mener er viktige for at ESV skal føre til skoleutvikling, er i størst grad knyttet til «ledelsens oppfølging», «ledelsens og personalets eget arbeid med vurderingen» og «skolens kultur for utvikling». Ved å se «noen grad» og «stor grad» sammen, kommer også «vurderernes kompetanse» høyt opp, sammen med betydningen av «skoleleiers oppfølging».

I det vesentlige, så viser disse svarene at de stort sett mener at alle momentene er viktige, men for å differensiere svarene, så fremstår de tre forholdene som ble nevnt først som de mest betydningsfulle, basert på flest svar «stor grad».

Figur 21: I hvilken grad er følgende forhold viktige for at den eksterne skolevurderingen skal bidra til skoleutvikling? (n:35)



9.5 Oppsummerende analyse

Det er åpenbart at ESV kan være et kraftfullt redskap for skoleutvikling. Funn i både spørreundersøkelse og casestudier viser at skolene opplever at ESV fører til endringer i prosess og struktur, selv om det ikke kommer frem funn som direkte indikerer endring i elevresultater og elevatferd. Vi har i det teoretiske rammeverket vist til empirisk generert forskning som viser til Profesjonelle læringsfelleskap (PLF). Sentralt for PLF er skoler som gjennomfører systematiske undersøkelser og kritisk reflekterer over egen praksis. ESV kan være et verktøy som bidrar til utvikling i PLF, den kan peke ut ny kurs. Samtidig ser vi at ESV kan brukes som en støtte for den kurs skolen allerede har valgt, og bekrefte de valg og oversettelser som allerede er gjort.

Skoleutvikling handler blant annet om å velge og oversette blant det som oppleves som svært mange og til dels ulike signaler om hva som er viktig for å utvikle skolen. Ingen skole kan på en meningsfull måte ta tak i alt som kommer frem i ESV, noe må velges og noe må velges bort. I denne oversettelse og disse valgene, er skoleleder sentral (Røvik, Eilertsen og Furu 2015, Ramfjord 2015). I disse valgene kan en ESV bli en viktig støttespiller for rektor, gjennom å hjelpe ham/henne i valg av konkrete områder og virkemidler å implementere i egen skole. Skoleledelsen er sentral i forhold til å forstå hva som viderefø-

res og ikke. De funn og forslag som støtter opp under den strategi skoleledelsen har valgt, vil ha størst sjanse for å bli omsatt til faktisk handling. Funn som bryter med denne virkelighetsforståelsen, vil i større grad blir nedprioritert når det kommer til videre handling. Dette er helt i tråd med eksisterende forskning på feltet. For eksempel i ett tilfelle så vi hvordan de eksterne vurdererne hadde inkludert ett tema som skolen ønsket strøket fra vurderingen. Dette punktet endte opp som "praksis som må forbedres" i rapporten, men ble ikke fulgt opp videre. Hvilket er i tråd med internasjonal forskning, som viser til at funn som utfordrer den eksisterende tro og antakelser som råder i skolen, med mindre sannsynlighet blir brukt og fulgt opp (Cousins & Leithwood, 1986).

Innenfor den såkalte aktør-nettverks-teorien (Se f.eks. Latour 1987), opererer man med begrepet ikke-menneskelige aktører, eller aktanter. Aktørnettverks-tilnærminger analyserer/forklarer endring som et resultat av aktørers konstruksjon av heterogene aktørnettverk rundt scenarier eller virkelighetsbilder. Slike nettverk omfatter både tradisjonelle menneskelige aktører, og det Latour et. Al. omtaler som ikke-menneskelige aktører eller aktanter. Koblet til skolen kan slike ikke-menneskelige aktører være f.eks. forskrifter, rettleddninger, læreplaner, strategiplaner, arbeidsplaner, pensumlitteratur, fagbøker og forskningsresultater. Menneskelige komponenter av nettverkene kan være lærere, elever, foreldre, skolelede-

re, forskere, politikere, ansatte i Utdanningsdirektoratet, skoleeier etc.

For å kunne realisere et prosjekt, bygger aktører slike nettverk rundt et bestemt scenario, en fortelling eller et narrativ om en ønsket virkelighet eller framtid, veien dit og hvordan skolens ulike aktører kan bidra til å nå deres felles mål. En måte dette skjer på, er av vurderingen i rapporten, blant annet i kraft av sin «forskningslikhet» og vurderernes legitimitet, blir en viktig «alliert» for den som vil utvikle skolen. ESV og rapporten fra det kan dermed forstås som en ikke-menneskelig aktør eller aktant, en alliert i arbeidet med å utvikle skolen i en bestemt retning.

Vurdererne og vurderingen får derfor stor «makt» i kraft av å tolke og målbære «fakta», de synser ikke, de bare forteller hva fakta sier, dvs. at de oversetter og fortolker fakta, de er talpersoner for «fakta» (og fakta kan ikke benektes eller motsies). Gjennom de eksterne vurdererne og rapporten får «fakta» en stemme, det som ikke taler selv får en stemme, og på veien dit velges og velges det bort – det er en betydelig grad av subjektivitet i utvelgelse og presentasjon av fakta. Dette er ikke i og for seg problematisk, men det krever betydelig bevissthet, siden de eksterne vurdererne blir talpersoner eller tolker for sannheten.

Bruno Latour beskriver det slik: *«The spokesperson is someone who speaks for others, who, or which, do not speak»* (Latour 1987, side 71). I forbindelse med ESV, blir disse andre, de som ikke har egen stemme men er avhengig av talpersoner, ulike «fakta», som f.eks. ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, læreplaner, intervjunotater, observasjonsdata, dokumenter, bilder, intervjuobjekter osv. Disse gjør de eksterne vurdererne seg til talpersoner for, de gjenforteller hva fakta sier, de gjengir ikke bare sine egne meninger eller «synsing»: *«The point is that confronting a spokesperson is not like confronting an average man*

or woman. You are confronted not with Bill or the Professor, but with Bill and the Professor plus the many things or people on behalf of whom they are talking» (Latour 1987, s 72).

En vurdering gir på den måten legitimitet til det man ønsker å gjøre, kanskje like mye som at den peker ut veien man ønsker å gå. Gjennom å fortolke og oversette vurderingen, bygger skoleleder støtte for et ønsket scenario. «Det står her», med henvisning til vurderingsrapporten, vil kunne gi ledelsen mer tyngde i de prosesser man ønsker å gjennomføre. Dette forsterkes gjennom skolevurderingens «forskningslike» form, som gir den tyngde som noe mer enn personlige vurderinger. Ved å fortelle «fakta» om skolen, får vurderingen et preg av objektiv sannhet. Dermed blir vurderingen og rapporten en viktig alliert i arbeidet, en sentral del av narrativet om skoleutvikling som bygges rundt et prosjekt eller en bestemt ønsket skoleutvikling.

Kapittel 10. Hovedfunn

10.1 Evaluering av ESV som virkemiddel i veilederkorpsets arbeid.

Våre data indikerer at deltakelsen av veilederkorpset ikke utgjør noen forskjell i gjennomføringen av vurderingsuka, men vi ser at de kan utgjøre en stor forskjell for skoler i oppfølgingen av resultatene av vurderingene. Først og fremst bidrar de til økt prosesskvalitet i skoler som ikke er vant til å arbeide kollektivt, og vår casestudie viser at skoleledelsen har sett stor nytte av denne kunnskapen også i senere utviklingsprosesser. I en av case-skolene ser vi at muligheten for suksess i stor grad kan være avhengig av veilederkorpsets tilstedeværelse, da vi ser at skolen åpenbart har behov for støtte i det videre arbeidet.

Våre data viser at rapporten fra vurderingene danner et utgangspunkt for valg av fokus i skolens utviklingsarbeid. Våre funn indikerer videre at veiledere i veilederkorpset, ikke har bidratt til analysekompetanse i første fase når vurderingsrapportene skal følges opp. Alle skolene som har vært involvert i casestudien går i gang med å prioritere mellom de ulike områdene rapportene sier at skolen trenger å forbedre, uten å reflektere særlig grundig over rapporten. Våre data tyder på at det ikke blir brukt noe mer tid på å analysere innholdet i rapportene i skoler som har støtte i veilederkorpset, enn de som ikke har det. Å bruke mer tid på å reflektere over rapporten kunne bidratt til å øke kvaliteten på ideene og informasjonen som benyttes i det videre arbeidet. Skolene havner i det som kan betegnes som ei handlingsfelle (Earl, Katz & Ben Jafaar, 2009). Det vil si at skolene går for raskt over i handling, uten å bruke nok tid på diskusjoner og refleksjoner før beslutninger tas. Kombinasjonen av gode intensjoner og hardt arbeid kan være kontraproduktivt dersom det ikke rettes nok oppmerksomhet mot de riktige tingene, derfor bør skolene i større grad bruke tid på å reflektere over rapporten før de går videre, men veilederkorpset ser ikke ut til å brukes på denne delen av prosessen. Det vi ser er at veilederkorpset har en rolle som diskusjonspartnere/eksterne resurspersoner for skolelederne underveis i vurderingsuka, og blir den diskusjonspartneren som savnes hos skoleeier.

10.2 Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av ESV.

Våre data viser at et stort flertall av vurdererne har gitt et klart uttrykk for at de er fornøyd med Utdanningsdirektoratets rolle i organiseringen av vurderingen.

I casestudiene observerte vi ingen direkte deltakelse eller innvirkning fra Utdanningsdirektoratets side. Dette er ikke overraskende; utover at direktoratet organiserer og arrangerer samlinger for de eksterne vurdererne i forkant av vurderingsrundene, har ikke Utdanningsdirektoratet gitt seg selv noen aktiv deltagende rolle i selve gjennomføringene av de eksterne vurderingene. Til tross for dette ser vi at Utdanningsdirektoratet indirekte har stor betydning for gjennomføring av vurderingene. Alle de sentrale rammene for ESV er lagt av Utdanningsdirektoratet; malene et utformet der og disse benyttes i alle vurderinger. Modellen som er utformet følges i hver vurdering. Også i tilfeller, som vi har observert, der de eksterne vurdererne uttaler at de er uenige i noen av de føringene som er lagt, blir de fulgt.

Utdanningsdirektoratet er også pådriveren, den aktøren som gir klare signaler om at ESV skal og bør utføres i skolen. Det er over flere år gitt tilskudd til regioner som vil gå i gang med eksternvurdering, og metodikken er blitt brukt av Utdanningsdirektoratet både i forbindelse med "Fra ord til handling" og "Veilederkorpset". Dette er initiativ fra Utdanningsdirektoratets side som tilsier at Utdanningsdirektoratet har vært en viktig pådriver for å legge til rette for et system for ESV.

Et annet funn i vårt datamateriale er at Utdanningsdirektoratet påvirker organiseringen av de eksterne skolevurderingene på flere måter. Dette skjer gjennom skolering av vurderingskorps og veilederkorps, gjennom deltakelse på samlinger og felles skole-ringstiltak og ved bruk av felles maler, modeller og informasjonsmateriale. Gjennom disse ulike tiltakene oppnår man en relativt ensartet stab av eksterne vurderere som forstår ESV likt, og handler relativt likt. Videre ser vi at Utdanningsdirektoratets hjemmeside er en viktig kilde for informasjon for både skoler og eksterne vurderere. Er man i tvil om noe angående gjennomføring av vurderingen, sjekker

man her. En av rektorene i våre casestudier hadde også vært i direkte kontakt med Utdanningsdirektoratet i forkant av vurderingen, og stilt spørsmål som hadde blitt besvart.

Skolene får også signaler og føringer for sitt arbeid indirekte, fra samlingene i Utdanningsdirektoratets regi. Ressursspersoner fra regionene som deltar på slike samlinger, blir et bindeledd mellom direktoratet og skoleeier og skoler.

På mange måter kan vi si at Utdanningsdirektoratet er «usynlig» tilstede ved alle eksterne skolevurderinger som gjennomføres. Våre funn indikerer at Utdanningsdirektoratet spiller en viktig rolle i de skolevurderingene som gjennomføres. De er synlige som premissgivere, initiativtakere og kompetansebyggere for vurdererne. I den konkrete gjennomføring av vurderinger, er de til stedet gjennom at det er direktoratets modell som følges etter boken. Modellen tolkes av vurdererne og skolene som relativt «hugget i stein», med lite rom for avvik og improvisasjon. Modellen man følger, påvirker jo også hva man ser. Uttalte eller bare opplevde signaler om hva som er viktig å satse på, påvirker dessuten valg av tema for ESV. På den måten kan ESV bidra til påvirkning i linjen Departement – Direktorat – skoleeier – skole.

10.3 ESV som virkemiddel for skoleutvikling

Både spørreundersøkelse og casestudien viser at ESV kan være et kraftfullt virkemiddel for skoleutvikling. Som understreket i vår evaluering så gir rapporten i seg selv legitimitet for handling, den kan beskrives som en aktant, en alliert i det videre arbeidet, jmf. Laotur (1987). Dette er i overenstemmelse med tidligere studier som viser at rapporten bidrar til å etablere en hensikt og bygge en forpliktelse bant lærerne for utviklingsarbeid (Emstad, 2014).

Metodikken som ligger til grunn bidrar til at skolene opplever vurderingen som praksisnær og de kjenner seg igjen i resultatet. Det blir tatt tak i forhold som ligger den enkelte lærer nær, og de utfordringer som oppleves av mange i skolehverdagen. Skolene må se at vurderingen handler om forhold som er viktig i skolehverdagen, at vurderingen setter lyset på elementer som mange ser vil bidra til at deres hverdag blir bedre, og at de bedre blir i stand til å utføre sine primære oppgaver knyttet til elevers læring. Er det stor uenighet om virkelighetsforståelsen, hvor ut-

fordringene ligger og hvor veien går videre, blir det også vanskeligere å opprettholde det samlede trykket rundt de ønskede utviklingsprosesser. Dette er et tveegget sverd, fordi det gjør det vanskelig å få avdekket utfordringer som skolen ikke alt har innsett – og kan derfor være til hinder for endring av praksis. Det blir mer en virkelighetsbekreftelse, og i mindre grad en utfordring til skolen. Med andre ord bidrar dette først og fremst til å fremme enkeltkretslæring, og ikke dobbeltkretslæring (Argyis og Schön, 1987).

Videre indikerer casestudiene at lærerne opplever det mer meningsfylt å bli eksternt vurdert når de opplever å være involvert. Diskusjoner på grunnlag av gjennomført ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, og andre data skolen har, bidrar til økt forankring i kollegiet, som skaper en forpliktelse tildeltakelse i det videre arbeidet.

Det er viktig for skolene at vurderingen munner ut i handlinger der man i praksis kan se resultater/ending i løpet av kort tid. Kortreiste resultater, «low hanging fruits», er viktig her som så ofte ellers. Kollegiet må relativt raskt se at tidsbruken står i forhold til resultatene. Derfor er det viktig at man tenker en blanding av kortsiktige og langsiktige virkemidler; noe som gir resultater innenfor en kort tidshorisont, og noe som gir mer langsiktige effekter i skolehverdagen. Dersom vurderingene ikke følges opp, og får resultater, vet vi fra tidligere forskning at dette skaper negative holdninger til vurderingsarbeid. Oppfølginger derfor viktig dersom skolevurdering skal bli et kontinuerlig arbeid, og ikke en happening.

Sammen med modellens faktaorientering og forskningslikhet, etablerer dette et udiskutabelt utgangspunkt for skolens videre arbeid i skolen. Modellen i seg selv gir legitimitet, den er utprøvd i en rekke skoler og skolene er stort sett fornøyd med resultatene. Dette fordrer likevel at rektor og de som tar initiativ til vurderingen, klarer å selge inn dette til kollegiet, og at vurderingen faktisk blir fulgt opp. Vi har brukt begrepene «scenarier» og «narrativer» for å illustrere dette. Rektor må presentere et overbevisende bilde av skolens utfordringer, og hvordan skolevurderingen vil bidra til en utvikling de alle ønsker, mot et mål alle opplever som ønsket og legitimt. På den måten etableres et bredt eierforhold til resultatet. Dette kan tolkes dit hen at ledelse gjennom overbevisning gir bedre resultater enn ledelse via instruks.

De skolene som ikke har utviklingskompetanse må ha ekstern støtte inn i arbeidet etter vurdering (Em-

stad, 2012). Skolens kapasitet til å bruke resultatene er av stor betydning når vurdering skal følges opp (Schildkamp & Vissher, 2009). Denne støtten kan gis av skoleeier, men vi ser at veilederkorpset i casestudiene har hatt en viktig rolle å spille i etterkant av vurderingen. Dette fordi det er en krevende prosess å følge opp. Det fordrer at veilederkorpset innehar kompetanse, særlig analysekompetanse og evne til teoretisering.

10.4 Hvordan brukes funnene i vurderingsrapporten fra ESV av henholdsvis skoleeiere, skoleledere, lærere og foreldre?

Våre funn viser at det først og fremst er lærere og skoleledelsen som er involvert når rapporten følges opp. Det er svært få skoler som ikke iverksetter tiltak på bakgrunn av funnene, og tiltak som settes i verk blir satt i direkte sammenheng med rapporten i de aller fleste skolene.

Skolene bruker i stor grad funnene i vurderingsrapportene instrumentelt, det vil si at rapporten brukes til å ta en kollektiv beslutning om fokusområder for utviklingsarbeid (Weiss, 1998). Tiltak på skolenivå drives frem av møter i skoleledelsen, eller på fellesmøter. Vi ser også at i en av case-skolene brukes funnene i rapporten som et redskap for å forbedre kollektive læringsprosesser i skolen. Gjennom dialog mellom veilederkorpset og skoleledelsen, får skolen hjelp til å planlegge å gjennomføre prosesser som involverer alle lærerne, når de følger opp rapporten.

Vi ser også at det blir satt i gang tiltak på grunnlag av individuelle initiativ på lærernivå. På grunnlag av funn i rapporten utvikler enkelt lærere tiltak som de prøver ut i egne klasser.

Surveyen viser at i ca. 40 prosent av skolene er skoleeier involvert i prosessene i etterkant av vurderingen. I to av caseskolene var skoleeier aktivt deltakende i ledermøtet, når funnene ble diskutert på ledernivå, og i ett tilfelle tok de også ansvar for prosessen innen et av tiltakene som skulle iverksettes.

Både observasjonsdata og intervjudata, underbygger at skolene bruker rapportene instrumentelt, men uten at det brukes tid på å analysere rapportene. Det vil si, det foregår i liten grad kritiske refleksjoner i dette arbeidet. Skolenes læring kan derfor i stor grad beskrives som enkeltkretslæring, i dette ligger det at underliggende antakelser i liten grad utfordres når de bruker rapportene i sitt utviklingsarbeid, og

dermed ser vi i liten grad at det legges til rette for dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Skal vurderingen i større grad bidra til at skolene utvikler seg til et profesjonelt læringsfelleskap, er det behov for å legge større vekt på kritisk refleksjon over egen praksis, når funnene i vurderingsrapporten følges opp i kollegiet i skolene.

Vi har ikke data som indikerer at foreldre er deltakende når funnene følges opp og brukes i etterkant av vurderingen. Foreldre er først og fremst involverte i gjennomføringen, som informanter for de eksterne vurdererne.

10.5 Hva kjennetegner de eksterne vurdererne og vurderingsteamene, herunder deres bakgrunn og kompetanse, rekruttering, opplæring, oppfølging etc.?

Et viktig funn i evalueringen er at skolene opplever de eksterne vurdererne som legitime og troverdige. Sentralt i dette ligger at de eksterne vurdererne har nødvendige praktisk erfaring fra skolen – at de med andre ord kjenner skolen gjennom egen erfaring. Erfaringsbasert kompetanse oppleves her som viktig. I casestudiene har vi sett hvordan også aktører som i utgangspunktet har vært skeptiske, har snudd når de har blitt overbevist om at de eksterne vurdererne kjenner skolen som felt. Det er også opplevd som positivt hvis ekstern vurderer opptrer som ydmyk i forhold til det som for dem er en nye skole. Nettopp dette at vurdererne har så stor legitimitet, gir de makt og myndighet som krever at de er svært bevisst egen rolle, og sine styrker og begrensninger. De må være bevisst sin egen innflytelse, da deres arbeid kan få store konsekvenser for skolens videre utvikling.

I tråd med intensjonen om at ESV skal utføres av "likemenn", altså personer som selv kjenner skolen fra innsiden, og har egne praktiske skoleerfaringer som faglig ballast, ser vi at et klart flertall av de som i dag utfører vurdering, er eller har vært ansatt i skolen. En klar majoritet har både lærer- og skolelederbakgrunn. Flertallet av de eksterne vurdererne har dessuten selv vært enten lærer eller leder ved en skole der det har blitt gjennomført ESV, og kjenner derfor dette også fra den siden. De eksterne vurdererne framstår som motivert for jobben, ut fra en kombinasjon av interesse for skoleutvikling, et ønske om å holde kontakt med skolefeltet og ønsket om å holde seg faglig oppdatert.

Skolene vi har besøkt har gitt uttrykk for at det har vært lite utfordrende å samarbeide med vurderingsteamene, at de eksterne vurdererne har hatt en god dialog med skolen og har greid å etablere den nødvendige tillit for å gjennomføre den eksterne vurderingen. Deres praktiske kjennskap til skolens liv og virkemåte, opparbeidet gjennom eget virke, har vært særlig viktig for å skape denne tilliten. De her blitt opplevd som skolefolk, som forstår skolen, og derfor kan gjennomføre en vurdering det er grunn til å lytte til. Vurderingen oppleves på en måte som en parallell til en akademisk peer review-prosess. Man vurderes ikke av eksterne «evaluatorer», men av sine egne, av mennesker som deler ens egen verden.

De eksterne vurdererne mener selv at de har fått tilstrekkelig opplæring i regi av Utdanningsdirektoratet. I casestudiene ser vi også faglig kompetente vurderere, som føler seg trygge på sin oppgave. Flere av de vi observerte fortalte at det ble gitt tilbud om kurs i samtaler med barn. Likevel mener vi at det kan være grunn til å vurdere om det er behov for noe mer metodisk skolering av de eksterne vurdererne.

En viktig del av skoleringen av nye eksterne vurderere er at de nye får gjennomføre en eller flere vurderinger sammen med en erfaren ekstern vurderer. Denne sammensetningen av vurderer-team, mener vi er gunstig med tanke på å utvikle praktisk kompetanse. Vi har observert eksempler på svært godt teamarbeid, og koblingen av erfarne og nye eksterne vurderere, er etter vår mening et godt grep for kompetanseutvikling.

Samtidig gir både vurdererne og skoler uttrykk for at det er nødvendig med et svært bredt spekter av kompetanse, for å kunne gjennomføre eksterne skolevurderinger. Skolens hverdag er kompleks og sammensatt, og det er nødvendig at vurdererne har et bredt kompetansegrunnlag. Dette opplever da også skolene at er tilfelle, de opplever vurdererne som svært kompetente, på et bredt felt av kompetanser.

Etter dagens modell, innebærer ESV at det samles inn svært store datamengder, som så analyseres og presenteres for skolen i løpet av et kort tid. Vi mener derfor at det kan være ønskelig med en noe bredere metodisk skolering, som vil gjøre vurdererne bedre i stand til å utnytte, forstå og analysere de data som samles inn. Også noen av dem vi observerte, ga uttrykk for at de kunne ønsket seg noe mer skolering i metode.

Samlingene for eksterne vurderere som gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet, er etter vår mening et viktig element i oppfølgingen. Gjennom disse får vurdererne faglige påfyll, og ikke minst mulighet for å treffe og utveksle erfaringer med andre. Etter vår mening har dette ført til at man har utviklet en svært ensartet praksis for ekstern skolevurdering. De eksterne vurdererne opptrer i stor grad på samme måte over alt, skolevurderingene gjennomføres etter en ensartet praksis, og de eksterne vurdererne utvikler sin egen praksis og metode over tid, men hele tiden innfor de rammer som blir gitt av Utdanningsdirektoratet.

10.6 Suksessfaktorer

Resultatet av en ESV medfører i de aller fleste tilfeller en justering eller endring av praksis ved skolen som vurderes. Det er gjort flere analyser (Kotter, 2002; Levin, 2008) på hva som er årsakene til at slike endringer lykkes/mislykkes. Ved slike analyser pekes det blant annet på forankring/medvirkning og eierskap hos de som vurderes. Dette handler om hvordan de berørte partene involveres i vurderingen, både i forkant, underveis og i etterkant. Dette kan ha betydning på aktørenes motivasjon og vilje til å justere praksis. En annen årsak til mislykket endring er at skolen som vurderes ikke har kapasitet til å involvere seg i vurderingen. Mangel på kapasitet i vurderingstemaet kan også ha betydning på resultatet. En tredje årsak til dårlige resultater av vurderingen kan være at oppfølging og anvendelse av sluttvurderingen er mangelfull. Dette kan både bero på manglende forståelse og forpliktelse hos skolen, og lite kapasitet.

Vi har vurdert suksessfaktorer for at ordningen med ESV skal lykkes. Særlig sentralt er følgende forhold;

En sentral suksessfaktor er at vurdererne har stor grad av legitimitet og tillit, både blant skolelederne og kollegiet. Vurdererne må oppleves som aktører som forstår skolen, snakker skolens språk og vet hva skolehverdagen innebærer. Som vi har sett, er dette i stor grad tilfelle i dag. Vi tror imidlertid at dette ville blitt ytterligere styrket, ved at man i større grad også rekrutterte erfarne lærere inn i arbeidet. Å være skoleleder er en svært viktig erfaring å ta med inn i ESV; å utvidet dette med aktører som i enda sterkere grad også har lærerperspektivet på utfordringene, ville styrket ESV, både med hensyn til å trekke ulike perspektiver inn i analysen, men også med hensyn til forankring i skolen.

ESV er per i dag en nokså lineær prosess, der det meste hviler på fremtidsbildet. Både skoler og eksterne vurderere mener at fremtidsbildet er skolebasert, men våre data indikerer at fremtidsbildet i stor grad er utviklet på grunnlag av nasjonale føringer gjennom lovverk, planverk, og nasjonale analyseverktøy, som for eksempel ståstedsanalysen. Sterk, reell og opplevd forankring i den lokale virkeligheten, er derfor en sentral suksessfaktor. ESV gir størst effekt, der majoriteten i skolen faktisk opplever at dette angår deres hverdag, og er et svar på de utfordringer de opplever. ESV må utvikles i retning av enda sterkere skoleforankring enn det som noen steder er tilfellet i dag. Sagt på en annen måte er det viktig for skolene at vurderingen oppleves som praksisnær og at de kjenner seg igjen i resultatet. Man må ta tak i forhold som ligger den enkelte lærer nær.. Man må se at vurderingen handler om forhold som er viktig i skolehverdagen, at vurderingen setter lys på elementer som mange ser vil bidra til at deres hverdag blir bedre, slik at de blir bedre i stand til å utføre sine primære oppgaver knyttet til elevers læring.

Videre indikerer casestudiene at lærerne opplever det mer meningsfylt å bli eksternt vurdert når de opplever å være involvert. Diskusjoner på grunnlag av gjennomført ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, og andre data skolen har, bidrar til økt forankring i kollegiet.

For at vellykket utviklingsarbeid i forlengelsen av ESV skal lykkes, må skolene ha en plan for oppfølging, det må settes av tilstrekkelig tid og rom for gjennomføring, og de nødvendige aktører i skolen må involveres og inkluderes i tilstrekkelig grad. Skolens kapasitet til å bruke resultatene er altså av stor betydning når vurdering skal følges opp (Schildkamp & Vissher, 2009). Samtidig må ESV være solid forankret, og det må være åpenhet i skolen om hva man ønsker å oppnå. At det blant kollegiet oppstår ulike teorier eller fortellinger om hvorfor dette gjennomføres eller hva som egentlig er hensikten, svekker effekten. Åpenhet og medvirkning omkring alle sider av prosessen er derfor en suksessfaktor; skoleutvikling er et lagarbeid.

Vi mener videre at en suksessfaktor er at skolene bruker nok tid og ressurser på valg av hva som skal videreføres. Rapporten fra ESV må være en del av kunnskapsgrunnlaget ved starten av en slik prosess, men må samtidig ikke stå alene. Skal dette gi ønsket effekt, må skolene evne å se helheten, og sette ESV inn i sin egen kontekst og utviklingshistorie. ESV er en viktig del av fortellingen om skolen, men forteller

aldri helesannheten. Om nødvendig må skolene få assistanse i denne prosessen der ESV må settes inn i kontekst, og skape nødvendig endring.

Evalueringen viser at ESV i stor grad bidrar til skoleutvikling ved de skolene som følger opp vurderingen. Veilederkorpsets tilstedeværelse i etterkant kan bidra til at vurderingen følges opp i skoler som ikke har stor erfaring med skoleutviklingsprosesser. Med andre ord kan veilederkorpset bidra til økt prosesskvalitet under oppfølgingen. Dette fordrer imidlertid at veilederkorpset medlemmer har evne til teoretisering slik at prosessen ikke blir avhengig av veilederkorpsets primær- og sekundærerfaringer. Veilederkorpsets tilstedeværelse vil altså i noen tilfeller være en klar suksessfaktor for å oppnå ønsket utvikling.

Det er viktig for skolene at vurderingen munner ut i handlinger der man i praksis kan se resultater/endring i løpet av kort tid. Kortreiste resultater, «low hanging fruits», er viktig her som så ofte ellers. Kollegiet må relativt raskt se at tidsbruken står i forhold til resultatene. Derfor er det viktig at man tenker en blanding av kortsiktige og langsiktige virkemidler; noe som gir resultater innenfor en kort tidshorisont, og noe som gir mer langsiktige effekter i skolehverdagen.

Modellens faktaorientering og forskningslikhet, etablerer et udiskutabelt utgangspunkt for skolens videre arbeid. Modellen i seg selv gir legitimitet, den er utprøvd i en rekke skoler og skolene er stort sett fornøyd med resultatene. Dette fordrer likevel at rektor og de som tar initiativ til vurderingen, klarer å selge inn dette til kollegiet, og at vurderingen faktisk blir fulgt opp. Vi bruker begrepene "scenarier" og "narrativer" i evalueringen for å illustrere dette. Rektor må presentere et overbevisende bilde av skolens utfordringer, og hvordan skolevurderingen vil bidra til en utvikling de alle ønsker, mot et mål alle opplever som ønsket og legitimt.

10.7 Utfordringer knyttet til videreføring og utvikling av ordningen med ESV

I det følgende avsnittet vil vi peke på noen særlige utfordringer knyttet til videreføring og videreutvikling av ESV, slik det har kommet til uttrykk gjennom evalueringen.

Nødvendig med et metodisk grunnlag

Fremtidsbildet favner vidt, og det samles inn en omfattende mengde data, som vi ser noen ganger blir gjenstand for liten grad av systematiske, metodiske analyser. Dette kan skyldes liten grad av opplæring i vitenskapelige metode blant vurdererne.

Siden ESV bygger på forskningslike metoder, bør det vurderes om ikke de eksterne vurdererne i ESV også burde ha kompetanse på dette området. Det finnes eksempler, også fra våre case, på at det hadde vært gunstig. En bedre innføring i intervjueteknikk/fokusgruppeintervju, validitet, reliabilitet etc. ville kanskje kunne bedret gjennomføringen av ESV?

Fokus på dybde heller enn bredde

Fremtidsbildet er i dag et bilde av en idealtilstand på fire nivå: elev-, lærer-, foreldre- og skolenivå. Dette gjør at fremtidsbildet ikke går særlig i dybden, og dette kan være grunnen til at vurderingsrapporten byr på få overraskelser. For eksempel kan en vurderingsrapport vise at ikke alle lærere gjør rede for timens læringsmål i starten av timen, men den sier lite om hva som ligger til grunn for at ikke lærer gjør dette. Det er etter vår mening en suksessfaktor i den videre utvikling av ESV, at det bidrar med mer enn hva skolen kunne fått ut av å analysere sine egne resultater av ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen.

En suksessfaktor i det videre, vil altså være at man klarer å åpne prosessen rundt ESV tydeligere. At en slik vurdering peker på forhold som er kjent fra før, er ikke i seg selv negativt. Tvert imot kan det gi nødvendige framdrift til en endringsprosess. Vi mener likevel det vil styrke vurderingene og den etterfølgende skoleutvikling, dersom man gjør prosessen enda mer åpen og eksplorerende. ESV bør også kunne peke på nye områder der utvikling er nødvendig, i tillegg til å styrke skolenes eget virkelighetsbilde, slik tendensen ser ut til være i dag.

For å styrke dette, mener vi det vil være en fordel dersom skoleringen av de eksterne vurdererne blir utvidet, for å gi dem enda bedre grunnlag for både å samle innadekvate data og analysere det på en tilfredsstillende måte. En del av dette er skolering i utvelgelse av hvilke data som faktisk er nødvendig for analysen. Mindre datamengde vil gi bedre rom for analyse. Dette vil gjøre ESV til et enda mer kraftfullt redskap for endring og utvikling.

Det trengs mer tid, eller større bevissthet rundt avgrensning av fokusområdet, og datainnsamling

Mengden data som samles inn er svært stor. Analysen og refleksjonen rundt hva dataene forteller er begrenset. En nærmere vurdering av balansen mellom disse elementene bør vurderes. Samtidig er det åpenbart at den høye graden av «faktaorientering» bidrar til ordningens legitimitet.

Mer tid til refleksjon og analyse

Skolene vurderes ut fra fremtidsbildet – et bilde som til en viss grad hviler på de eksterne vurderernes erfaringer, og i mindre grad på forskning. Skolene som følger opp vurderingen følger i stor grad opp de punktene som vurderingen viser kan bli bedre, uten å bruke tid på refleksjon rundt resten av rapporten. Skolene går rett fra vurdering til handling, uten å bruke tid på analyser og refleksjoner. Rapporten blir på denne måten en aktant som brukes til å skape forpliktelse i kollegiet for kommende utviklingsarbeid. Ut fra den sterke legitimiteten de eksterne vurdererne har ute i skolen, ser vi at de har stor makt og myndighet gjennom sin utarbeidelse av fremtidsbildet, og denne makten bør utøves med stor ydmykhet i det dette indirekte setter retning og innhold for skolenes utviklingsarbeid i etterkant. Dette er spesielt viktig i skoler som har liten erfaring med utviklingsarbeid, lav analysekompetanse og i tillegg bruker liten tid på refleksjon. Et fokus på analyse og refleksjon, og mer tid til dette i prosessen, fremstår derfor som sentralt i en videreutvikling av ESV.

Teoretisering

Å kunne analysere og kritisk reflektere over praksis er en viktig del av lærernes profesjonalitet, dette innebærer blant annet å beherske å teoretisere egen tenking og praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Evnen til teoretisering bidrar til at man ikke fanges av sine egne tidligere erfaringer som grunnlag for handling, men at man evner i tillegg å trekke inn formelle teorier. Dette gjelder i stor grad også de eksterne vurdererne; dersom den eksterne vurderingen skal bidra til kunnskapsutvikling i skolen, må de som gjennomfører vurderingen og samler data, ha evnen til kritisk refleksjon og analyse og de må kunne begrunne sine vurderinger på en kompetent måte ovenfor skolen. De må ha evnen til å teoretisere, slik at vurderinger og analyser ikke baseres på grunnlag av egne erfaringer, men også på grunnlag av mer formelle teorier. Selv om vi ser at vurdering for læring er et tema der skolene også har teoretisk kunn-

skap som grunnlag, så er refleksjonene de gjør seg i stor grad erfaringsbasert.

Nødvendig med større bevissthet rundt «fakta» og «vurdering»

De eksterne vurdererne har som sagt stor «makt» i kraft av å tolke og målbære «fakta», men opplever og oppleves ikke til å synse, de bare forteller hva fakta sier, det innebærer at de oversetter og fortolker fakta, de er talspersoner for «fakta». Forhold fremstilles som objektive og de subjektive fortolkningene får ingen plass, på tross av at de åpenbart og selvsagt finnes – det er en betydelig grad av subjektivitet i utvelgelse og presentasjon av fakta. Dette er ikke i og for seg problematisk, men det krever betydelig bevissthet, som bør videre-utvikles.

Tydeliggjøring av forholdet mellom nasjonal politikk og den enkelte skoles mål

Er ESV et iverksettingsredskap for nasjonal politikk, eller redskap for skolebasert utvikling, med utgangspunkt i den enkelte skoles konkrete utfordringer? Vi vil understreke at det ikke nødvendigvis er motsetning mellom de to perspektivene. Spørsmålet er hva som vektlegges mest, særlig i valg av tema. I enkelte tilfeller kan det se ut som om valg av tema for ESV er tatt i forkant av ståstedsanalysen. Skoleleder eller skoleeier ser konkrete utfordringer de ønsker hjelp til å løse. Ofte er dette knyttet til nasjonale føringer og satsinger. Ståstedsanalysen og andre analyseredskaper gjennomføres så primært fordi det er en del av modellen for skolevurdering, selv om temaet i utgangspunktet er klart. Ståstedsanalysen kan dermed være med å legitimere valg av vurderingsfokus, også der andre områder i skolen kan se ut til å by på like store utfordringer. Når svært mange skoler nå

gjennomfører vurderinger med fokus på vurdering for læring, kan det også være et resultat av at dette er et svært sentralt område mht. nasjonale satsinger og signaler. Mange skoler er involvert i arbeid på dette området, og ønsker en skolevurdering som en del av grunnlaget og legitimeringen av dette arbeidet (tilsvarende så vi før at svært mange skoler valgte klasseledelse eller tilpasset opplæring, kanskje fordi dette var områder med stor oppmerksomhet fra ulike hold). Økt refleksjon rundt dette vil også være positivt, da prosessen i stor grad fremstår som tilnærmet lineær og at valg av tema styrer resten av prosessen, helt frem til tiltak.

Inn i et større system

Dersom skolevurdering skal bli en kontinuerlig prosess, og ikke en éngangshendelse, bør skolene gjennomføre skolevurdering som læring, hvor de tenker på både struktur, prosess og resultat av sine skolevurderingsprosesser. Spesielt er dette viktig i de regionene som gjennomfører skolevurdering ca. hvert tredje eller fjerde år. Før skolene velger et nytt tema for vurdering, bør de se tilbake på den forrige vurderingsprosessen, og se hva resultatene ble av den. Kanskje bør den neste runden være en vurdering av de tiltakene som ble satt i gang etter forrige runde, Da vil neste runde med ESV bli skolebasert, og den vil kunne si noen mer om skolens evne til læring og utvikling, med fokus på forbedring av elevenes læring og utvikling som hovedhensikt.

Kapittel 11. Figurliste

Figur 1: Ekstern skolevurdering (ESV) – modell i 5 trinn	19
Figur 2: Skolevurdering for forbedring, en tankemodell	27
Figur 2: Skolebakgrunn - vurdererteamene (n:31)	42
Figur 3: Hva er din motivasjon for å delta som ekstern vurderer? (n:31)	43
Figur 4: I hvilken grad blir vurderingene kvalitetssikret? (n:31)	44
Figur 5: I hvilken grad opplever du at vurderingsteamet hadde følgende kompetanse ved gjennomføringen av ESV? (n:35)	45
Figur 6: Opplevde skolen de eksterne vurdererne som kompetente? (n:35)	45
Figur 7: I hvilken grad var følgende forhold viktig for skolens deltakelse i ESV? (n:35)	48
Figur 8: Var ståstedsanalysen utgangspunkt for valg av tema for den eksterne skolevurderingen? (n:35)	49
Figur 9: I utarbeidelsen av fremtidsbildet hvor viktig er det at vurdererteamet... (n:35)	50
Figur 10: I hvilken grad er ESV forskningsbasert? (n:31)	51
Figur 11: I hvilken grad er ESV erfaringsbasert? (n:31)	51
Figur 12: I hvilken grad legger rektor/ledelse opp til dialog og utvikling i samarbeid med kollegiet? (n:35)	52
Figur 13: I hvilken grad var prosessen med ESV preget av konsensus eller drøftelser? (n:35)	52
Figur 14: Sett i etterkant av vurderingen, i hvilken grad oppleves ståstedsanalyse og fremtidsbildet som relevant:(n:35)	53
Figur 15: Hvordan opplevdes samarbeidet med veiledererteamet? (n:35)	53
Figur 16: Hvem har vært involvert i oppfølgingsarbeidet? (Flere svar mulig) (n:35)	59
Figur 18 Har den eksterne skolevurderingen ført til tiltak..(n:35)	60
Figur 19: I hvilken grad har den eksterne skolevurderingen ført til: (n:35)	61
Figur 20: Hvordan har ESV forholdt seg til andre skoleutviklingsprosjekter som skolen har gjennomført? (n: 35)	62
Figur 21: I hvilken grad er følgende forhold viktige for at den eksterne skolevurderingen skal bidra til skoleutvikling? (n:35)	63

Kapittel 12. Litteraturliste

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Buland, T. (1996). *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-90*, avhandling levert til vurdering for graden Dr.polit. ved Universitetet i Trondheim, Trondheim: Senter for teknologi og samfunn, NTNU

Cousins, J., & Leithwood, K. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of educational research*, 56(3), 331-364.

Czarniawska, B. (1997) *Narrating the Organization*, Chicago: The University of Chicago Press

Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur: Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Earl, L.M., Katz, S., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Elmore, R. (2005). Accountable Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 134-142.

Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. I B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins, *Improving school leadership, volume 2: Case studies on system leadership* (s. 37–67). London: OECD.

Emstad, A.B. (2011). The principals role in the post evaluation process. How does the principal engage in the work carried out after the school evaluation? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 23 (4), s.271-288

Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering: En kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena*. Trondheim: NTNU

Emstad, A.B., & Robinson, V.M.J. (2011) The role of leadership in evaluation utilization: Cases from Norwegian primary schools. *Nordic Studies in Education*, 31 (4), 245-247

Ertsås, T., & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–216). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Fleischer, D., & Christie, C. (2009). Evaluation Use: Results From a Spørreundersøkelse of US American Evaluation Association Members. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 158–175.

Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation review*, 18(5), 574 - 591. Sage publication

Goddard, D., & Leask, M. (1992). *The search for quality: Planning for improvement and managing change*. London: Paul Chapman.

Grøterud, M., & Nilsen, B. (2002). Skolebasert vurdering – fokus på kontroll eller problemløsning? I P. Haug, & L. Monsen, *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag.

- Grøterud, M., & Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Haug, P. (2002). Skulebasert vurdering – opphav og utvikling. I P. Haug & L. Monsen (Red.), *Skulebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221–245.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open university press
- Indrebø, A.M. (1999). Skoleleder: Drivkraft eller bremsekloss? I M. Hermansen (Red.), *Kvalitet i skolen – praksis* (s.157–188). Århus: Forlaget Klim.
- Indrebø, A.M. (2001). *Collaborative evaluation–learning process or symbolic action?* Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Irgens, Eirik J. (2011) Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, L. S. (2008). Skoler i gapestokken. I: G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 271–291). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lander, R., & Ekholm, M. (2005). School evaluation and improvement: A Scandinavian view. I D. Hopkins (Red.), *The practice and theory of school improvement* (s. 85–100). Dordrecht: Springer.
- Latour, B. (1987) *Science in Action*, Harvard: Harvard University Press
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacBeath, J. E. C., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Mathews, D. (2010). *Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools*. Phd avhandling, National university of Irland, Maynooth.
- Mathisen, K. (2003). *Skulebasert vurdering - en vei mot bedre kvalitet?: erfaringer fra prosjektet «Ekstern delta-king i lokalt vurderingsarbeid» våren 2001* (Vol. nr 7, 2003). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Monsen, L. (2002). School-based evaluation in Norway: Why is it so difficult to convince teachers of its usefulness? I D. Nevo, *School-based evaluation: An international perspective* (s. 73–88). Killington Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Nilsen, B. S., & Overland, B. (2009). *Skulebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pressmann, J.L. & A. Wildawsky (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland: or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. Berkely: University of California Press
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M-B. (2013) *En gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skulebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika.

- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Robinson, V.M.J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramfjord, E. (2015) "Men det er jo, hvis man ser på det, ganske mange ting som er veldig viktig." *Ledelse av politisk initierte endringsprosesser*, Mastergrad i skoleledelse, Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning
- Røvik, K.A., T.V. Eilertsen og E.M. Furu (2015) *Reformideer i norsk skole*, Oslo: Cappelen Damm
- Sandvik, L.V og T. Buland (red)(2014). *Vurdering i skolen – utvikling av kompetanse og fellesskap*, Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 150-159.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125–152.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater. I J. Møller & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 74–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stein, J. G. (2002). *The cult of efficiency*. Toronto: House of Anansi Press.
- Sætren, H. (1983). *Iverksetting av offentlig politikk – en studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960-1981*, Bergen: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Oslo: fagbokforlaget
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. Didakta.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv: Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: The International Academy of Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Tegn på god praksis. Kom i gang med skoleutvikling. Et arbeidshefte om ekstern skolevurdering*.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. OSLO: NIFU STEP.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33
- Ålvik, T. (2003). *Skolebasert vurdering: En innføring*. Oslo: Ad Notam

Kapittel 13. Vedlegg

13.1 Spørreskjema til skoler

Velkommen

Ekstern skolevurdering er et tiltak som skal bidra til skoleutvikling. I det følgende blir du spurt om en rekke forhold knyttet til denne prosessen.

Bruk knappene merket med "forrige" og "neste" og ikke navigasjonsknappene i din nettleser.

Undersøkelsen tar ca 10 min å besvare.

Innledende spørsmål

1. Hvor mange ganger har skolen gjennomført ekstern skolevurdering med veilederkorps?

(Oppgi verdi)

☐ _ _ _ _ _

2. Hvor mange ganger har skolen gjennomført ekstern skolevurdering uten veilederkorps?

(Oppgi verdi)

☐ _ _ _ _ _

3. Er eller har skolen vært involvert i andre lokale eller nasjonale skoleutviklingsprosjekter de siste 5 årene?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei - Gå til 6

☐

Vet ikke - Gå til 6

☐

4. Hvilke utviklingsprosjekter og når?

5. Hvordan har ekstern skolevurdering forholdt seg til andre skolevurderingsprosjekter som skolen har gjennomført?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Passer sammen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er uavhengige av hverandre	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Står i motstrid til hverandre	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Siste vurdering

Ta i det videre utgangspunkt i den siste eksterne skolevurderingen dere har gjennomført når du besvarer spørsmålene.

6. Hvem tok initiativ til å gjennomføre ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar)

Skoleeier	Skoleledelse	Skolestyret	Ansatte	Foreldre	Utdanningsdirektoratet
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andre (vennligst spesifiser under)

7. I hvilken grad har lærerkollegiet vært delaktige i beslutningen om å gjennomføre den eksterne skolevurderingen?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

☐

I liten grad

☐

I noen grad

☐

I stor grad

☐

I svært stor grad

☐

8. Ble tema for den eksterne skolevurderingen valgt før arbeidet med ståstedsanalysen ble igangsatt?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

Vet ikke

☐

9. Hvorfor ble ekstern skolevurdering valgt som metode fremfor et annet verktøy for skoleutvikling?

10. Hvem var ansvarlig for utarbeidelsen av ståstedsanalysen?

(Oppgi gjerne flere svar)

☐

Skoleeier

☐

Skoleledelsen

☐

Lærerne

☐

Vurderer

☐

Veileder (i veilederkorpset)

☐

Eksterne aktører

11. Hvem var delaktig i utarbeidelsen av ståstedsanalysen?

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Skoleeier
- ☐ Skoleledelsen
- ☐ Lærerne
- ☐ Vurderer
- ☐ Veileder (i veilederkorpset)
- ☐ Eksterne aktører

12. I hvilken grad var følgende forhold viktige for skolens deltagelse i ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad
Ekstern skolevurdering er et lite ressurskrevende verktøy for skoleutvikling	☐	☐	☐	☐	☐
Ekstern skolevurdering er tilpasset skolens strategiske satsinger	☐	☐	☐	☐	☐
Ekstern skolevurdering er basert på en metode skolen tror på	☐	☐	☐	☐	☐
Ekstern skolevurdering gir oss et nyttig syn på skolen utenfra	☐	☐	☐	☐	☐
Ekstern skolevurdering	☐	☐	☐	☐	☐

setter fokus
på sentrale
utfordringer i
skolen

Ekstern skolevurdering
gir innspill til
hvordan skolen skal nå
sine mål

☐
☐
☐
☐
☐

13. Var ståstedsanalysen utgangspunkt for valg av tema for den eksterne skolevurderingen?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

Nei

Vet ikke

☐
☐
☐

Om vurdererteamet

14. Opplevde skolen vurdererne som kompetente?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

Nei

Vet ikke

☐
☐
☐

15. I hvilken grad opplever du at følgende kompetanseområder er viktig at vurdererteamene innehar ved gjennomføring av ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten
grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor
grad

Vet ikke

Dyktige
og reflek-
terte pe-
dagoger

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Kjenne
nasjonal
policy og
sentrale
erfaring-
er/forskni

☐
☐
☐
☐
☐
☐

ng på det
aktuelle
vurde-
ringsom-
rådet

Variert
erfaring
fra skolen
(lærer,
skolele-
der, ar-
beid sen-
tralt i
kommu-
ne/fylkesk
ommune)

System-
forståelse,
elev –
lærer –
team –
skole –
skoleeier-
god

God
kjennskap
til lovverk,
forskrift
og lære-
planer

Erfaring
med me-
todikken,
trinnene
og bruk av
maler

Kjenne til
og be-
herske
ulike me-
toder for
datainn-
samling,
bl.a. sam-
tale med
barn,
gruppein-
tervju

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

osv.

Kjenne analyse-verktøylene Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen

☐☐☐☐☐☐

Analytiske evner, analyse og sammenstilling av data og rapport-skriving

☐☐☐☐☐☐

Kommunisere funn og gi tilbakemelding som stimulerer til utvikling

☐☐☐☐☐☐

16. I hvilken grad opplever du at vurderingsteamet hadde følgende kompetanse ved gjennomføringen av den ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Dyktige og reflekterte pedagoger

☐☐☐☐☐☐

Kjenne nasjonal policy og sentrale erfaringer/forskning på det aktuelle vurderingsom-

☐☐☐☐☐☐

rådet

Variert
erfaring
fra skolen
(lærer,
skolele-
der, ar-
beid sen-
tralt i
kommu-
ne/fylkesk
ommune)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

System-
forståelse,
elev –
lærer –
team –
skole –
skoleeier-
god

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

God
kjennskap
til lovverk,
forskrift
og lære-
planer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Erfaring
med me-
todikken,
trinnene
og bruk av
maler

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kjenne til
og be-
herske
ulike me-
toder for
datainn-
samling,
bl.a. sam-
tale med
barn,
gruppein-
tervju
osv.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kjenne
analyse-
verktøye-
ne Stå-
stedsana-
lysen og
Organisa-
sjonsana-
lysen

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Analytiske
evner,
analyse og
sammen-
stilling av
data og
rapport-
skriving

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Kommuni-
sere funn
og gi til-
bakemel-
ding som
stimulerer
til utvik-
ling

☐
☐
☐
☐
☐
☐

17. I hvilken grad fungerte veiledningsteamet godt sammen?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten
grad

☐

I liten grad

☐

Både og

☐

I stor grad

☐

I svært stor
grad

☐

Vet ikke

☐

18. I hvilken grad hadde skoleledelsen tillit til vurdererne?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten
grad

☐

I liten grad

☐

Både og

☐

I stor grad

☐

I svært stor
grad

☐

Vet ikke

☐

19. I hvilken grad hadde lærerne tillit til vurdererne?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten
grad

☐

I liten grad

☐

Både og

☐

I stor grad

☐

I svært stor
grad

☐

Vet ikke

☐

20. Ble ekstern skolevurdering møtt med motstand?

(Oppgi gjerne flere svar)

Ja, fra (deler av) skoleledelsen

☐

Ja, fra (deler av) lærerne

☐

Nei

☐

21. I hvilke grad var prosessen med ekstern skolevurdering preget av:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Konsensus/enighet

☐☐☐☐☐☐

Drøftelser/ulike synspunkter

☐☐☐☐☐☐

22. Hvilken bakgrunn hadde vurdererteamet?

(Oppgi kun ett svar)

Utelukkende lærerbakgrunn

☐

Utelukkende skolelederbakgrunn

☐

Både lærer- og skolelederbakgrunn

☐

Annet:

Gjennomføring av den eksterne skolevurderingen

23. Hvem var ansvarlig for arbeidet med fremtidsbildet?

(Oppgi kun ett svar)

Vurdererteamet

☐

Skoleledelsen

☐

Lærerne

☐

24. Hvem var delaktig i arbeidet med fremtidsbildet?**(Oppgi gjerne flere svar)**

Vurdererteamet

Skoleledelsen

Lærerne

☐☐☐**25. Hva kjennetegnet fremtidsbildet?****(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**I svært liten
grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor
grad

Vet ikke

Reproduk-
sjon fra
andre
fremtids-
bilder☐☐☐☐☐☐Skolespe-
sifikt (til-
passet
egen sko-
le)☐☐☐☐☐☐Generelt
dokument☐☐☐☐☐☐**26. I utarbeidelse av fremtidsbildet hvor viktig er det at vurdererteamet...****(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

Svært lite viktig

Lite viktig

Noe viktig

Viktig

Svært viktig

Bruker stan-
dardiserte
kriterier/tegn
på god prak-
sis?☐☐☐☐☐Tilpasser kri-
terier til si-
tuasjonen på
skolen?☐☐☐☐☐Tar utgangs-
punkt i forsk-
ningsbasert☐☐☐☐☐

kunnskap?

Tar utgangs-
punkt i egen
erfaring?

☐☐☐☐☐

27. Hvordan opplevdes samarbeidet mellom skole og veileder/vurderer?

(Oppgi kun ett svar)

Svært dårlig

Dårlig

Både og

Bra

Svært bra

☐☐☐☐☐

28. I hvilken grad er skolen fornøyd med gjennomføringen?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

☐☐☐☐☐

29. Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes?

Oppfølging av ekstern skolevurdering

30. Hvem var involvert i prosessen med å vurdere evt. tiltak på bakgrunn av vurdererapporten?

(Oppgi gjerne flere svar)

☐

Skoleeier

☐

Skoleledelsen

☐

Lærerne

☐

Vurderer

☐

Veileder (i veilederkorpset)

☐ Eksterne aktører

31. Har vurdererteamet/veiledere gitt anbefalinger i rapporten om hva skolen bør gjøre som oppfølging av vurderingen?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

32. Har skolen iverksatt tiltak på bakgrunn av de funn og momenter som fremkom i vurderer-rapporten?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

33. Hva brukes vurdererrapporten til?

Oppfølging av prosessene i etterkant av vurderingen på skolenivå og skoleeiernivå

34. Hvem har vært involvert i oppfølgingsarbeidet?

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Skoleeier
- ☐ Skoleledelsen
- ☐ Lærerne
- ☐ Vurderer
- ☐ Veileder (i veilederkorpset)
- ☐ Foreldre
- ☐ Elever

☐ Eksterne aktører

35. I hvilken grad legger rektor/ledelse opp til dialog og utvikling i samarbeid med kollegiet?

(Oppgi kun ett svar)

Ikke i det hele tatt

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

☐☐☐☐☐

36. I hvilken grad prioriterer skoleeier oppfølging av skolen i etterkant ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

☐☐☐☐☐

37. Sett nå i etterkant av vurderingen, i hvilken grad oppleves ståstedsanalysen som relevant?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke/ikke relevant

☐☐☐☐☐☐

38. Sett nå i etterkant av vurderingen, i hvilken grad oppleves fremtidsbildet som relevant?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke/ikke relevant

☐☐☐☐☐☐

39. I hvilken grad er det sammenheng mellom de identifiserte utfordringene/målene, og de tiltak som ble iverksatt etter vurderingen?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

I liten grad

Både og

I stor grad I svært stor grad

Vet ikke/ikke relevant

☐☐☐☐☐

Effekt/utbytte

40. Har den eksterne skolevurderingen ført til...

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
At skolen gjennomfører denne typen vurderingsprosesser ellers	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endringer i lærernes tidsbruk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endringer i strukturering av undervisningstiden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forbedring av skolen som læringsarena	☐	☐	☐	☐	☐	☐

41. I hvilken grad har den eksterne skolevurderingen ført til...

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Bedre elevresultater/læringssprestasjoner?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bedre atferd blant elevene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bedre klasseledelse?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bedre skoleledelse?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endrede prioriteringer som påvirker skolehverdagen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endret organisering av aktiviteter eller undervisning?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Endret organisering av samhandling mellom lærere?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bedre samhandling mellom lærere og ledelse?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bedre samhandling mellom lærere?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Økt kunnskapsbasert refleksjon?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42. I hvilken grad er følgende forhold viktige for at den eksterne skolevurderingen skal bidra til skoleutvikling?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Modellen i seg selv – og at skolen utsettes for et eksternt blikk	☐	☐	☐	☐	☐
Vurderernes kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens og personalets eget arbeid med vurderingen	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsens oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeieres oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐
Foreldreinvolvering	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens evne til læring	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens kultur for utvikling	☐	☐	☐	☐	☐

43. Kan ekstern skolevurdering inngå som del av ordinært tilsyn i skolen?

(Oppgi kun ett svar)

Ja	Nei	Usikker/vet ikke
☐	☐	☐

44. I hvilken grad er ekstern skoleutvikling forskningsbasert?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. I hvilken grad er ekstern skoleutvikling erfaringsbasert?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. Hvordan burde ekstern skolevurdering innrettes for å oppnå bedre effekter for skoleutvikling?

13.2 Spørreskjema til vurderere

Velkommen

I det følgende blir du spurt om en rekke forhold knyttet til ekstern skolevurdering.

Spørsmålene er formulert basert på at den eksterne skolevurderingen er gjort i tilknytning til veilederkorpsset, dersom ikke ber vi deg fortolke spørsmålene inn i den situasjon som er mest relevant jfr. siste vurdering.

Bruk knappene merket med "forrige" og "neste" og ikke navigasjonsknappene i din nettleser.

Undersøkelsen tar ca 10 min å besvare.

Bakgrunn

1. Kjønn

(Oppgi kun ett svar)

Kvinne

☐

Mann

☐

2. Alder

(Oppgi verdi)

☐ -----

3. Arbeider du som vurderer gjennom eget firma?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

4. Din primære yrkesstatus

(Oppgi kun ett svar)

Yrkesaktiv i skolen

☐

Yrkesaktiv utenfor skolen

☐

Pensjonist

☐

Annet:

5. Hvor tar du vurdereropdrag?

(Oppgi gjerne flere svar)

I egen kommune

☐

I egen region

☐

I eget fylke

☐

Nasjonalt

☐

6. Skolebakgrunn

(Oppgi kun ett svar)

Adjunkt

☐

Adjunkt med opprykk

☐

Lektor

☐

Inspektør/rektor

☐

Skoleadministrasjon

☐

7. Har du selv vært lærer/leder på en skole som har gjennomført ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

Vet ikke

☐

Om ekstern skolevurdering

8. Hvor mange ganger har du gjennomført ekstern skolevurdering med veilederkorps?

(Oppgi verdi)

☐ _ _ _ _ _

9. Hvor mange ganger har du gjennomført ekstern skolevurdering uten veilederkorps?

(Oppgi verdi)

☐ _ _ _ _ _

10. I hvilken grad har vurderingene vært gjort på ulike måter?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. I hvilken grad har variasjon i gjennomføring skyldtes følgende forhold:

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Sammen- setting av teamet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens størrelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens motiva- sjon for å delta	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeiers involve- ring	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tema for vurdering	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens samtidige involve- ring i andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐

utvik-
lingspro-
sjekter

Justering
og utvik-
ling av
metoden
for vurde-
ring

☐☐☐☐☐☐

12. Hva er din motivasjon for å delta som vurderer?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Betaling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Anerkjen- nelse fra kolleger	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse for skole- utvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mulighet for å holde seg faglig oppdatert	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kontakt med ut- dannings- feltet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avveksling fra ordi- nært ar- beid	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Annet:

13. I hvilken grad har du fått tilstrekkelig opplæring i ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. I hvilke grad blir vurderingene kvalitetssikret?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. I hvilken grad er du tilfreds med bistand/samarbeid med Utdanningsdirektoratet?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Siste vurdering

Ta i det videre utgangspunkt i den siste eksterne skolevurderingen du har gjennomført når du besvarer spørsmålene.

16. Ble siste eksterne skolevurdering gjennomført med eller uten tilknytning til veilederkorpsset?

(Oppgi kun ett svar)

Uten tilknytning til Veilederkorpsset	Med tilknytning til Veilederkorpsset
☐	☐

17. Ble tema for den eksterne skolevurderingen valgt før arbeidet med ståstedsanalysen ble igangsatt?

(Oppgi kun ett svar)

Ja	Nei	Vet ikke
----	-----	----------

☐☐☐

Om vurdererteamet

Om mulig, ta utgangspunkt i siste vurdering i tilknytning til veilederkorpset.

18. Hvilken bakgrunn hadde vurdererteamet?

(Oppgi kun ett svar)

Utelukkende lærerbakgrunn

☐

Utelukkende skolelederbakgrunn

☐

Både lærer- og skolelederbakgrunn

☐

Annet:

19. I hvilken grad opplever du at følgende kompetanseområder er viktig at vurdererteamene innehar ved gjennomføring av ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor grad

Vet ikke

Dyktige og reflekterte pedagoger

☐☐☐☐☐☐

Kjenne nasjonal policy og sentrale erfaringer/forskning på det aktuelle vurderingsområdet

☐☐☐☐☐☐

Variert erfaring fra skolen (lærer, skoleleder, arbeid sentralt i kommu-

☐☐☐☐☐☐

ne/fylkesko
mmune)

Systemfor-
ståelse,
elev – læ-
rer – team
– skole –
skoleeier-
god

☐☐☐☐☐☐

God kjenn-
skap til
lovverk,
forskrift og
læreplaner

☐☐☐☐☐☐

Erfaring
med meto-
dikken,
trinnene og
bruk av
maler

☐☐☐☐☐☐

Kjenne til
og behers-
ke ulike
metoder
for data-
innsamling,
bl.a. sam-
tale med
barn,
gruppein-
tervju osv.

☐☐☐☐☐☐

Kjenne
analyse-
verktøyene
Ståsteds-
analysen
og Organi-
sasjons-
analysen

☐☐☐☐☐☐

Analytiske
evner, ana-
lyse og
sammen-
stilling av
data og
rapport-

☐☐☐☐☐☐

skriving

Kommuni-
sere funn
og gi tilba-
kemelding
som stimu-
lerer til
utvikling

☐☐☐☐☐☐

20. I hvilken grad opplever du at vurderingsteamet hadde følgende kompetanse ved gjennomføringen av den ekstern skolevurdering?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten
grad

I liten grad

Både og

I stor grad

I svært stor
grad

Vet ikke

Dyktige og
reflekterte
pedagoger

☐☐☐☐☐☐

Kjenne
nasjonal
policy og
sentrale
erfaring-
er/forsknin
g på det
aktuelle
vurde-
ringsområ-
det

☐☐☐☐☐☐

Variert
erfaring fra
skolen (læ-
rer, skole-
leder, ar-
beid sen-
tralt i
kommu-
ne/fylkesko
mmune)

☐☐☐☐☐☐

Systemfor-
ståelse,
elev – læ-
rer – team
– skole –
skoleeier-
god

☐☐☐☐☐☐

God kjenn-
skap til
lovverk,
forskrift og
læreplaner

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Erfaring
med meto-
dikken,
trinnene og
bruk av
maler

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Kjenne til
og behers-
ke ulike
metoder
for data-
innsamling,
bl.a. sam-
tale med
barn,
gruppein-
tervju osv.

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Kjenne
analyse-
verktøyene
Ståsteds-
analysen
og Organi-
sasjons-
analysen

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Analytiske
evner, ana-
lyse og
sammen-
stilling av
data og
rapport-
skriving

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Kommuni-
sere funn
og gi tilba-
kemelding
som stimu-
lerer til
utvikling

☐
☐
☐
☐
☐
☐

21. I hvilken grad fungerte vurdererteamet godt sammen?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. I hvilken grad hadde skoleledelsen tillit til deg som vurderer?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. I hvilken grad hadde lærerne tillit til deg som vurderer?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gjennomføring av den eksterne skolevurderingen

24. I hvilke grad bruker du standardtekster og maler i produksjonen av...

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært liten grad	I liten grad	Både og	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Fremtidsbildet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vurderer-rapporten	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. I utarbeidelse av fremtidsbildet hvor viktig er det at vurdererteamet...

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Svært lite viktig	Lite viktig	Noe viktig	Viktig	Svært viktig
Bruker standardiserte krite-	☐	☐	☐	☐	☐

rier/tegn på
god praksis?

Tilpasser
kriterier til
situasjonen
på skolen?

☐☐☐☐☐

Tar ut-
gangspunkt i
forsknings-
basert
kunnskap?

☐☐☐☐☐

Tar utgans-
punkt i egen
erfaring?

☐☐☐☐☐

26. I hvilken grad opplever du å ha tilstrekkelig med tid til å gjøre en god vurdering?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten
grad

☐

I liten grad

☐

Både og

☐

I stor grad

☐

I svært stor
grad

☐

Vet ikke

☐

Oppfølging av ekstern skolevurdering

27. Har vurdererteamet/veiledere gitt anbefalinger i rapporten om hva skolen bør gjøre som oppfølging av vurderingen?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

**28. Har skolen iverksatt tiltak på bakgrunn av de funn og momenter som fremkom i vurderer-
rapporten?**

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

Vet ikke

☐

29. Kan ekstern skolevurdering inngå som del av ordinært tilsyn i skolen?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

Usikker/vet ikke

☐

30. I hvilken grad er ekstern skolevurdering forskningsbasert?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

☐

I liten grad

☐

I noen grad

☐

I stor grad

☐

I svært stor grad

☐

Vet ikke

☐

31. I hvilken grad er ekstern skolevurdering erfaringsbasert?

(Oppgi kun ett svar)

I svært liten grad

☐

I liten grad

☐

I noen grad

☐

I stor grad

☐

I svært stor grad

☐

Vet ikke

☐

32. I hvilken grad er følgende forhold viktige for at den eksterne skolevurderingen skal føre til skoleutvikling?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

I svært liten grad

I liten grad

I noen grad

I stor grad

I svært stor grad

Modellen i seg selv – og at skolen utsettes for et eksternt blikk

☐☐☐☐☐

Vurderernes kompetanse

☐☐☐☐☐

Skolens og personalets eget arbeid med vurderingen

☐☐☐☐☐

Ledelsens oppfølging

☐☐☐☐☐

Skoleeieres oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐
Foreldrein- volvering	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens ev- ne til læring	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens kul- tur for ut- vikling	☐	☐	☐	☐	☐

Hvordan burde ekstern skolevurdering innrettes for å oppnå bedre effekter for skoleutvikling?

13.3 Intervjuguide – nøkkelinformanter

Innledende spørsmål

- Rolle, yrke/utdanning
- Hvor lenge har du arbeidet med ekstern skolevurdering?
- Hva er formålet med ESV?

Roller og organisering

- Hvilken rolle har du/din arbeidsplass i forhold til ESV?
 - Involvert i igangsetting av ESV?
 - Gjennomføring?
 - Oppfølging?
- Kan du si litt om utviklingen av ekstern skolevurdering som redskap for skoleutvikling over tid (metodeutvikling, omfang etc.).
- Organiseres ESV på en måte som sikrer effektiv måloppnåelse?

Hvordan bidrar ESV til skoleutvikling?

- Hva er dine erfaringer med ESV som et virkemiddel/redskap for skoleutvikling?
- Hvordan bidrar ESV til prosess-, struktur-, og resultat kvaliteten i skolen?
- Møter ESV de behovene som skolen har i forhold til egne utfordringer og målsettinger?
- Hvordan forholder ESV seg til andre redskaper/metoder for skoleutvikling?
- Er/kunne ESV vært en del av det ordinære tilsynet?

Vurdererne og vurderingsteamene

- Hvilken kompetanse er viktig å inneha som vurderer?
- Hvordan rekrutteres og kvalitetssikres vurdererne?
- Hvordan settes vurderingsteamene sammen?
- Hvem har ansvar for opplæring i ESV – og hvordan er opplæringen innrettet?
- Hvordan sikrer man at vurdererne er oppdaterte og fungerer hensiktsmessig?
- Hvordan involveres veilederkorpsen i ESV?

Økonomi og ansvarsforhold

- Hva er kostnadene knyttet til å gjennomføre ESV – og hvem dekkes disse av?
- I de tilfeller hvor kommunen mottar stimuleringsstilskudd – hvilke krav til søknad/rapportering foreligger?
- Hvem søker stimuleringsstilskudd? (kommunen/skolene/nettverk)

Bruk (output)

- Har du kjennskap til om og hvordan vurderingsrapporten blir benyttet av skoleeiere (og skoleledere)?
- Bidrar ESV til prosess-, struktur- og resultat kvaliteten i skolen?
- Hva er nytteverdien av innsatsen?

Til slutt

- Har du andre ting du ønsker å tilføye til slutt?

13.4 Intervjuguide – casestudie

Forankring eierforhold, og forarbeid

- Hvem «eier» vurderingen?
 - Hvem tok initiativ og gjorde avgjørende valg i forhold til gjennomføring (rektor alene, ledergruppe, en utvalgt gruppe av lærere, plenum)?
 - Medvirkning/deltakelse?
 - Har alle ved skolen eller bare noen får eierforhold, hvorfor?
 - Finnes det motstand i skolen?
 - Hvordan ble vurderingen «solgt inn» til lærerne? Hvilke argumenter for?
 - Stor enighet om problemforståelse?
 - Fantes og finnes det alternative virkelighetsforståelser i skolen?

Forståelse av fenomenet ekstern skolevurdering

- Virkelighetsforståelse/ Hensikt – hva skal skolevurdering bidra med i skolen?
- Deler alle i skolen virkelighetsforståelsen?
- Er alle enige i at vurderingen har fokus på de viktige utfordringene skolen står overfor?
- Opplever alle vurderingen som viktig for seg?

Gjennomføring av vurderingen

- På hvilken måte har lærere og andre ved skolen blitt involvert i utformingen og gjennomføringen av vurderingen?
 - Tanker om selve gjennomføringen?
 - Hvordan ble prosessen opplevd?
 - Tillit til vurdererne?
 - Var det noe som manglet, noen som falt utenfor?
- Var resultatene overraskende/nye, eller pekte man på ting som stort sett var kjent? Opplevd nytteverdi? Noe vurderingen åpenbart ikke hadde sett?
- Ble vurderingen opplevd som kontroll av noen? Styring/innblanding i undervisning?
 - hvordan måler/vurderer man resultatoppnåelse underveis,
 - hvordan håndteres opposisjon og/eller passivitet osv
- Hvordan vurderes veilederskorpsets deltagelse, der det har vært aktuelt?
- Der veilederskorpsets har vært involvert, hvordan har de analysert rapporten? Hvordan har de brukt rapporten i sitt arbeid?

Hvordan blir resultatene brukt - fulgt opp

- Hva blir grepet tak i – problemforståelse
- Hvordan foregår prosesser i etterkant, hvem er involvert
- Hvordan har veilederskorpset vært involvert i oppfølgingen?
- Hvordan oversettes vurderingen til tiltak, hvordan argumenteres det for de valgte tiltak, er det enighet om disse valgene?
- Hva tas videre – hva tas ikke videre – hvorfor

Hvordan oversettes dette i klasserom, endret praksis?

- Gjør de noe annerledes nå som resultat i praksis nå?
- Oppnår de noe annet nå? Konkrete resultater: bedre læring osv? Bedre miljø? Er utfordringene løst eller på vei til å bli løst?
- Har man gått videre fra vurderingen+ har de grep man tok gitt læring som har ført til nye grep?

- Hva har de lært som kan brukes i andre situasjoner, uavhengig av skolevurdering? Har man utviklet nye arbeidsmåter både i klasserom og på systemnivå?
- På hvilken måte har skoleeier bidratt i etterarbeid/oppfølging av vurderingen?

Suksessfaktorer

- Hvilke faktorer må være til stede for at en vurdering skal føre til nyttige resultater/endringer i skolen?
- Hva gir en vurdering legitimitet som grunnlag for brei handling i skolen?
- Hva er en troverdig vurderer? Hva må til for at vurdererne skal bli oppfattet som troverdige og legitime av alle i skolen?
- Hvilken bakgrunn og kompetanse bør vurdererne ha?
- Oppleves vurderingskorpset som er eller mindre troverdig enn andre?

