

Ola Johan Sjøbakken

Ekstern og intern vurdering i skolesystemet i Nederland

Et komparativt perspektiv

The independent judgement of the quality of education at a course, school or institution must focus on the learning (by pupils and students) and teaching (in whatever form) (Centrale Staf Inspectie van het Onderwijs 1999: kap 3.4).

- kvalitet blir først og fremst dokumentert gjennom det elevane og lærlingane opplever og lærer i vidaste mening (St meld nr 28 (1998-99): Mot rikare mål).

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 5 – 2001

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 5 - 2001

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-156-1

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel:

Ekstern og intern vurdering i skolesystemet i Nederland.
Et komparativt perspektiv.

Forfatter: Ola Johan Sjøbakken

Nummer: 5

Utgivelsesår: 2001

Sider: 45

ISBN: 82-7671-156-1

ISSN: 1501-8563

Emneord: Vurdering, mappevurdering, veiledning, supervisjon, tester, eksamen, privat skole, etterutdanning, lærerutdanning, læring, pedagogikk, L97, Nederland

Sammendrag:

Denne rapporten er en studie av vurderingssystemet i Nederland i et komparativt perspektiv. Målet med dette arbeidet var å formidle erfaringene fra en studietur i regi av Statens utdanningskontor i Hedmark. Hensikten med rapporten er å presentere noen resultater av møte med det nederlandske skolesystemet, "the Education Inspectorate" (inspektoratet) og "CITO, the National Institute for Educational Measurement" (eksamenssekretariatet). Erfaringene fra Nederland blir vurdert i lys av nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i Norge.



Høgskolen i Hedmark

Title:

Experiences from the school system of the Netherlands compared with the national strategy of assessment in Norway.

Author: Ola Johan Sjøbakken

Number: 5

Year: 2001

Pages: 45

ISBN: 82-7671-156-1

ISSN: 1501-8563

Keywords: Assessment, portfolio, counselling, supervision, tests, examinations, private schooling, in-service training, teacher training, learning, pedagogy, L97, the Netherlands

Summary:

This report is a study of the system of assessment in the Netherlands compared with Norway. The aim of this work was to describe the experiences from an excursion arranged by the Hedmark Country Education Office. This report presents some results of the meeting with the Dutch: the school system, “*the Education Inspectorate*” and “*CITO, the National Institute for Educational Measurement*”. The experiences from the Netherlands are compared with the national strategy of assessment in Norway.

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å rette en takk til Statens utdanningskontor i Hedmark for invitasjon til Høgskolen i Hedmark om å delta på studietur til Nederland. En takk til skolelederne fra Hedmark for inspirerende reisefølge. En takk også til den Nederlandske ambassade for tilsendt materiale.

Til slutt en takk til to av deltagerne på studieturen: Anne-Randi Bjørklund og Tor Aas, samt kollega Yngve Nordkvelle Høgskolen i Lillehammer, som har lest utkast til denne publikasjonen og bidratt med konstruktive kommentarer. En spesiell takk til personalet i biblioteket for lærerutdanninga på Hamar for et svært høyt servicenivå og positiv innstilling til ulike forespørsler fra undertegnede.

Ola Johan Sjøbakken

Hamar, juni 2001

Innhold

Forord.....	7
1.0 Med fokus på vurdering	11
1.1 Fagprogram	11
1.2 Problemstillinger.....	12
2.0 Skolesystemet i Nederland.....	15
2.1 Organisering.....	15
2.2 Inspektoratet.....	16
2.3 Lorentz College.....	20
3.0 Det Nederlandske eksamenssekretariatet (CITO).....	23
3.1 Nasjonale tester	23
3.2 Hypoteser om eksaminasjon	25
4.0 Et komparativt perspektiv	27
4.1 Dokumentasjon av elevenes læring	27
4.2 Mappedvurdering og læring.....	31
4.3 Privat eller offentlig skole?.....	34
4.4 Oppfølgende studier.....	36
5.0 Hva kan Høgskolen i Hedmark lære av en slik studietur?.....	39
5.1 Lokale kompetansebehov og vurdering.....	39
5.2 Samhandling i innlandsregionen.....	40
Litteratur	43

1.0 Med fokus på vurdering

Statens utdanningskontor i Hedmark arrangerte 4-9 april 2000 en studietur til Nederland under temaet: *Ekstern og intern vurdering på ulike nivå innen skolesystemet*. Nærmere 50 skoleledere fra kommunene i Hedmark fylke deltok på turen. Høgskolen i Hedmark ble også invitert til å delta og var representert ved undertegnede. Her følger noen refleksjoner fra studieturen. Erfaringene fra Nederland blir vurdert i lys av nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i Norge.

1.1 Fagprogram

Fagprogrammet fordelte seg på tre studiedager med følgende innhold:

- Informasjon om det nederlandske skolesystemet. Idegrunnlaget og strategien for ekstern og intern vurdering, og informasjon om det nederlandske inspektoratet.
- Informasjon om ekstern, og intern elevvurdering ved det nederlandske eksamenssekretariatet (CITO). Syn på ekstern og intern vurdering ved veiledningstjenesten.
- Besøk på Lorentz college samt primary school i Arnhem.

I tillegg gav turen muligheter for besøk til Keukenhof – den største og mest berømte tulipanparken i landet, samt besøk til bokmarkedet i Aalten. Vi

fikk også anledning til å delta på jazzfestival i Utrecht, like i nærheten av landsbyen De Bilt der vi bodde, omtrent halvveis mellom Amsterdam og Arnhem. På dagen for hjemreise ble det tid til sightseeing i Amsterdam der noen av oss benyttet anledningen til å besøke Van Gogh museet.

1.2 Problemstillinger

I ”*Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*” i Norge (KUF 1997) ble det lansert en idé om at det bør utdannes et korps av øvingslærere/veiledere som kan engasjeres til klasseromsobservasjon og brukes til å drøfte kvaliteten på undervisningen. Staten burde ta på seg ansvaret for utdanningen av dette veiledningskorpset.

På dette tidspunktet representerte dette spennende nytenkning i Norge. Utredningen om Nasjonalt vurderingssystem inneholdt imidlertid ikke et mer utdypende forslag til hvordan staten skulle kunne ivareta en slik ny rolle. Utvalgets forslaget til *veiledningskorps* ble også av enkelte tolket som innføring av nye kontrolltiltak. Man fryktet at de nye «inspektørene» skulle samle informasjon og danne seg oppfatninger for senere bruk.

Det ble den gang klart at problemstillinger knyttet til et nytt veiledningskorps burde avklares nøye og behandles grundig, før en ny stortingsmelding om vurdering kunne legges fram (se KUF 97: Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen).

Med dette som bakteppe var det knyttet visse forventninger til å se nærmere på et etablert korps for rådgivning og vurdering: det nederlandske inspektoratet. Vi var også interessert i andre perspektiver på vurdering av kvalitet i undervisninga: det nederlandske vurderingssystemet. Og hva kunne vi eventuelt lære av andre erfaringer fra skolesystemet Nederland: hvilken betydning hadde f eks nasjonale føringer, styringssystemer og læreplaner for kvalitetsutviklinga?

2.0 Skolesystemet i Nederland

2.1 Organisering

Skolesystemet i Nederland er delt i tre nivåer som inkluderer disse hovedtypene av utdanning:

- Primary education for barn i alderen fra 4 til 12 år
- Secondary education for ungdom mellom 12 og 18 år
- Higher education for profesjonsutdanning og universitetsutdanning

Et karakteristisk trekk ved Nederland er "*freedom of education*". Dette inkluderer frihet til å grunnlegge skoler og frihet til å organisere undervisninga i skolene etter egen overbevisning. I samsvar med grunnloven (§23) har alle personer som bor i Nederland rett til å grunnlegge en skole med bakgrunn i egen religion, livssyn eller pedagogiske ideer og rett til å motta statlig finansiering. (se Ahlers 1999:7).

Resultatet av denne konstitusjonelle retten er at skolene er svært ulike med hensyn til livssyn og ideologisk profil. Ca 65% av alle skoleelever i Nederland går på *privat* drevne skoler. De fleste av disse er enten romersk katolske eller protestantiske, men det er også jødiske, islamske,

hinduistiske, humanistiske skoler og skoler som ikke er basert på noe spesielt livssyn. (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, Information Department 1998).

I motsetning til den norske læreplanen (L97), er den nasjonale læreplanen i Nederland forholdsvis åpen og lite detaljstyrende. Skolene står fritt til å organisere undervisninga, bestemme hva det skal undervises i og hvordan. *Kvalitetsstandarder* er imidlertid nedfelt av utdanningsdepartementet gjennom lovgivning om utdanning.

Disse standardene er relatert til studiefagene, oppnådde mål og eksaminasjoner, antall undervisningsperioder pr år, lærerutdanning og lærerkvalifikasjoner, foreldre og elevers innflytelse på skoleforhold, og ansvarlighet. (se Ahlers 1999:8).

På politisk nivå er man opptatt av resultater og raske tilbakemeldinger. For å oppnå dette baserer man seg derfor i stor utstrekning på ekstern vurdering. På landsbasis er det 50-60 statlige "inspektører" som skal ivareta dette perspektivet gjennom ekstern vurdering av skolenivået.

2.2 Inspektoratet

Arbeidet til "the Education Inspectorate" får betydelig oppmerksomhet fra skoler der kvaliteten på utdanninga er blitt vurdert. Den er tydelig også i resten av samfunnet: foreldre, elever og studenter som er interessert i å finne ut mer om kvaliteten på tilbudet i en spesiell institusjon. Men også i

det politiske miljøet er det økende interesse for inspektoratets arbeid for å skaffe innsikt i utdanningssystemets tilstand. (se Centrale Staf Inspectie van het Onderwijs 1999 kap 1.1).

De siste årene har *autonomien* i utdanningssystemet økt. Samtidig er det blitt færre reguleringer fra myndighetenes side. Denne økningen i autonomi og deregulering er politisk initiert. Økt frihet og færre reguleringer har igjen resultert i økende testing og kontroll av kvaliteten på utdanninga (Op cit kap 2.4).

For å gi et bilde av sentrale kriterier for *kvaliteten* på utdanninga vises her eksempler fra primary education; disse inkluderer:

- En læreplan, inkludert oppnådde mål;
- hvordan man tar vare på den enkelte elev;
- det pedagogiske klimaet;
- den disponible tida for læring;
- resultatet av utdanninga.

Hovedkarakteristikk for kvaliteten på utdanninga er nedfelt i inspeksjonslovgivning for den enkelte utdanningssektor (Op cit kap 4.1).

En sentral oppgave for de statlige inspektørene er å reise rundt i landet og oppsøke skolenivået. De kan ankomme 6-7 personer i buss til hver skole. Der velger de ut lærere og elevgrupper og foretar omfattende intervjuer. De kan være til stede på skolen en hel uke, hvorefter de utarbeider en omfattende *rapport*. I følge inspektørene selv er det stort sett slik at alle

informantene forholder seg vennlige til dem når de dukker opp på skolene. Noen av informantene gir imidlertid klart uttrykk for at de ikke ønsker å bli sitert i rapportene.

Vanligvis blir rapporter om utdanningsinstitusjoner offentliggjort tretti dager etter at rapporten er blitt trykt slik at institusjonen selv i mellomtiden får muligheten til å gjøre seg opp en mening om innholdet i rapporten (Op cit kap 4.2).

De statlige inspektørene skal ivareta flere ulike roller samtidig: De skal både stimulere, vurdere og kontrollere de skolene de besøker. Vi fikk klare signaler om at dette heller ikke i Nederland er roller som uten videre lar seg forene. Styret ved den enkelte skole avgjør da også selv om og eventuelt hvordan, de vil ta hensyn til konklusjoner og anbefalinger i de eksterne rapportene.

I følge Handal og Lauvås (1999:115) er det ”et temmelig sterkt symbol på makt når en person sitter tilbaketrasket fra situasjonen og observerer hva som foregår, kanskje til og med tar notater underveis.” Veilederen kan på den andre sida bli så *redd for maktposisjoner og –symboler* at han blir vag, utflytende eller usynlig, og det er heller ikke veiledningen tjent med.

I Norge var særlig lærerorganisasjonene svært skeptiske til å innføre et veilednings-/inspektørkorps slik det opprinnelig forelå i ”Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen” (KUF 1997). (jf kap 1.2.) Motstanden var stor selv om hovedvekten lå på veiledning og ikke eksterne

vurdering slik som i Nederland. Se kap 4.1 der dette forslaget blir diskutert.

St meld nr 28 (1998-99): ”*Mot rikare mål*” representerer i noen grad et brudd med den sentralistiske målstyringsideologi tidligere på 1990-tallet (se Koritzinsky 2000a og 2000b). I følge St meldt 28 skal målene nå være ”*rikare*” altså mer mangfoldige enn før. Individuell tilpasning og lokalt handlingsrom må prioriteres sterkere og den nasjonale standardisering må dempes (s. 11 og 35). ”Systematisk vurdering av og refleksjon omkring kvalitative kjennetegn ved læringsmiljøet og læringsprosesser” må framheves (s. 41).

Skolene i Nederland er omgjort til frittstående stiftelser og har som nevnt stor grad av autonomi. Det foregår ingen nasjonal innblanding i skolenes disponering av tildelte budsjett. Dette har i følge inspektørene utløst en stor mengde *kreativitet* i skolen. De hevder også at skolestrukturen med betydelig innslag av store skoler, har ført til større fleksibilitet og stordriftsfordeler f eks i satsing på PC-er og internett.

En tidlig *linjedeling* allerede fra 12 årsalderen representerer et problem med tanke på valg av framtidig utdanning. Frafallet i secondary education som omfatter elever i alderen fra 12-18 år er på hele 40 prosent. Et så stort frafall ble vurdert som et stort problem både nasjonalt, for utdanningssystemet og på det personlige plan.

Sammenlignet med andre yrkesgrupper er *lærerlønningene* i Nederland forholdsvis lave. I følge inspektoratet er lønnsnivået i noen grad basert på

idealistiske og ideologisk orienterte lærere. Mangel på lærere i Nederland blir i noen grad kompensert ved import fra Tyskland der det for tida er overskudd og arbeidsledighet blant lærere.

Oppsummert kan det sies at supervisjon har to funksjoner: nemlig å garantere innbyggerne en *grunnleggende kvalitet* på utdanninga i alle institusjoner i Nederland og å stimulere til størst mulig økning i kvalitet ut over dette grunnleggende nivået (Centrale Staf Inspectie van het Onderwijs 1999 kap 7).

2.3 Lorentz College

Siste dag av studieoppholdet besøkte vi Lorentz College i Arnhem. Der var man opptatt av at omgivelsene skulle merke kvalitetssikringa: De poengterte at det var viktig å lytte nøye til sine kunder, og selv fokusere på kunnskaper, ferdigheter og høye forventninger i undervisninga.

Ny *Lov om kvalitetsvurdering av 1998* fikk på dette colleget som konsekvens en sterkere fokus på: faglig oppdatering/studier, studiebesøk, skolekultur/ involvering samt godt forhold til omgivelser og kunder (Public Relation).

Foreldrene hadde tidligere gitt uttrykk for at de var misfornøyd med *kommunikasjonen* med skolen. For å bedre på dette satset lærerne ved Lorentz College nå mer på åpenhet, besøk i hverandres klasser og sterkere involvering av elever og foreldre. Som et ledd i bedringen av

kommunikasjonen utga skolen i tillegg en avis for foreldre som bl a inneholdt skolens planer (se Koops 2000).

3.0 Det Nederlandske eksamenssekretariatet (CITO)

”CITO, the National Institute for Educational Measurement” (det Nederlandske eksamenssekretariatet) ble opprettet i 1968 som et senter for vurdering av undervisning. CITO har ca 350 ansatte, mange i deltidsstillinger. Kvalitet søkes ivaretatt gjennom formativ og summativ vurdering. Begrunnelsen for å teste kommer fra mange nivåer: Skolenivået, studenter, foreldre, videre utdanning, samfunn/stat samt næringslivet. Ikke minst ble kostnadene ved feilvurderinger og manglende vurderinger fremhevet som et godt argument for bruk av tester. (se CITO 2000a).

3.1 Nasjonale tester

Studentenes resultater på tester ble sett på som *indikatorer på kvalitet*. Ca 90% av skolene i Nederland bruker testene fra CITO. Disse inneholder både språklige, matematiske og sosiale variabler. I noen grad har man tatt i bruk mappevurdering og egenvurdering som et ledd i kvalitetskontrollen. Kunnskap om de nevnte dokumentasjonsformene var bl a basert på studier fra Israel og Skottland. Man tar ikke auditive (muntlige) tester i Nederland med begrunnelse i at det er for kostbart. (se CITO 2000b).

Allerede ved slutten av primary school bruker ca 70% av skolene CITO's avsluttende eksaminasjon eller lignende tester for å vurdere elevenes nivå

av *måloppnåelse*. Resultatene av disse testene kan være til hjelp i forhold til valg av secondary school. (se Ahlers 1999:14).

Også i secondary school vurderer skolene elevenes grad av måloppnåelse: kunnskaper, forståelse og ferdigheter ut fra forhåndsoppsatte mål. CITO bidrar med felles tester for alle fag over hele landet. Disse testene er tilgjengelige på forskjellige nivåer slik at skoler kan gjøre rede for ulike læringsstiler og dyktighet. I tillegg kan skolene gjennomføre egne interne tester (Op cit:23).

I primary og secondary education foretas det hvert år avsluttende tester på henholdsvis ca 100.000 og 200.000 elever. Inspektoratet bruker resultatene fra testene i sitt arbeid. Det benyttes et *blandet eksamenssystem* med interne prøver som supplement til de eksterne. I følge eksamenssekretariatet sikrer dette systemet en større bredde i observasjoner, tester og vurdering av undervisninga. Intern vurdering bidrar også til mer vekt på ferdigheter som er vanskelig å teste eksternt. CITO (2000b) benyttet følgende skille mellom intern og ekstern eksaminasjon:

Intern eksaminasjon	Ekstern eksaminasjon
<ul style="list-style-type: none">- Prosedyrene er uklare- Dårlig reliabilitet- Dårlig objektivitet- Akseptabel innholdsvaliditet	<ul style="list-style-type: none">- Prosedyrene er klare- God reliabilitet- Objektive skåringer- Innholdsvaliditet

CITO la vekt på kvalitetsaspektet ved eksamenssystemet. Jeg savnet imidlertid et klart *begrepsmessig* skille mellom interne og eksterne prøver på den ene sida, og intern og ekstern skolevurdering på den andre sida. (Dette kommer jeg tilbake til i kap 4.1. Også begrepene validitet og reliabilitet blir drøfta i kap 4.2.) Disse perspektivene gled i noen grad over i hverandre i eksamenssekretariatets presentasjon. Ovenstående skille mellom intern og ekstern eksaminasjon kan imidlertid i noen grad bidra til en klargjøring av synet i CITO på hva man kan oppnå gjennom de to formene for vurdering.

3.2 Hypoteser om eksaminasjon

Hensikten med å gjennomføre tester og eksaminasjon i skolen var begrunnet både ut fra: valg av skole, tildeling av budsjett, kvalitetskontroll, og intern og ekstern kommunikasjon. CITO presenterte følgende ”*statements*” som jeg vil betegne som hypoteser om tester og eksaminasjon:

- Standardisert testing er den mest reliable indikator på kvalitet, derfor burde det bli introdusert på alle nivåer av utdanningen.
- Standardiserte nasjonale eksaminasjoner har en positiv innflytelse på undervisningsstandarder i skolen.
- Et blandet eksamenssystem med interne prøver som supplement til de eksterne, er best for å sikre sosial akseptering av eksaminasjoner.
- ”*The Ministry of Education*” burde bestemme hvilket faginnhold det skal bli undervist og eksaminert i. (se CITO 2000b).

Framstillinga over viser at man i Nederland benytter et blandet eksamenssystem for å sikre bredden i vurdering av undervisninga. Hovedvekten ligger imidlertid på tester og eksterne prøver. Man begrunner denne vurderingsstrategien både ut fra innholdsvaliditet og reliabilitet: Metodene synes i høy grad å måle det de skal måle, de synes også å være pålitelige og slik sett gode indikatorer på kvalitet.

Denne vurderingsstrategien blir i neste kapittel drøftet i et *komparativt* perspektiv. I Norge har debatten på flere områder gått i en annen retning enn i Nederland. F eks har KUF gjennom endringene av forskriftene til opplæringslova gitt grønt lys for lokale forsøk med karakterfri vurdering på ungdomstrinnet (se KUF 1999).

4.0 Et komparativt perspektiv

4.1 Dokumentasjon av elevenes læring

Dette kapitlet tar utgangspunkt i ”*Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*” (KUF 1997). Dette er den publikasjonen fra KUF som sterkest har lagt føringer for å få etablert et nasjonalt vurderingssystem i Norge. Flere av forslagene i denne har likhetstrekk med eksisterende vurderingssystem i Nederland.

Utvalget som la fram forslag til Nasjonalt vurderingssystem i Norge (KUF 1997) definerte og drøfta sentrale begreper for vurdering bl a intern og ekstern vurdering på en oversiktlig og presis måte. De konkluderte med at det er et stort behov for å få bedre dokumentasjon på læringsresultater enn det som til nå har vært vanlig å få fram i Norge.

I studiet av skolesystemet i Nederland var ekstern og intern vurdering de begrepene som sto mest sentralt i vår tilnærming. Utvalget bruker begrepene *intern* og *ekstern* i to betydninger:

Den ene at vurderingen utføres av personer som er innenfor (intern) det systemet som vurderes eller hentes utenfra (ekstern). Den andre at *intern* kan bety vurdering på systemets egne premisser, det vil si

måling av effektivitet i forhold til de mål, prinsipper og retningslinjer som er gitt, mens *ekstern* kan bety å stille seg utenfor dette premissgrunnet og foreta en helt fri og uavhengig vurdering (KUF 1997:6).

I følge utvalget bør en benytte intern og ekstern vurdering i begge betydningene, men perspektivene må ikke blandes. Hovedinntrykket etter studieturen er at i Nederland ligger tyngden på ekstern vurdering i begge de ovennevnte betydningene av begrepet: Vurderingen utføres av personer utenfor skolen, og disse foretar en fri og uavhengig vurdering.

Dette skiller seg klart fra Norge der tyngden så langt har ligget på intern vurdering i begge betydninger av begrepet: Dvs at vurderingen blir utført av personer innenfor skolen, og på skolens egne premisser – også kalt skolebasert vurdering. I forhold til de nevnte begrepene kan det nederlandske inspektoratet (jf kap 2.2) stå som et illustrerende eksempel på forskjellen i tilnærming til vurdering mellom de to landene (jf også kap 3.1).

Utvalget nevner Carl Thomas Carlsten's lesetester og andre lese-, skrivings- og tall/matematikktester som gode eksempler på *kartleggingsprøver/ diagnostiske prøver* (se KUF 1997:21 og 67f). Dette er tester som er enkle for læreren å administrere og vurdere, og velegnet som utgangspunkt for tiltak i klassen.

Her ligger et stort uutnyttet potensiale for videre utvikling av læringsmiljøet i norsk skole. Muligheten for en tilleggseffekt ved at

resultatene av elevvurderinger av denne type kan aggregeres til skole- eller kommunenivå bør videreutvikles og gå inn i en sterkere nasjonal styring.

I følge utvalget må det være riktig å åpne for at både statlig og kommunalt nivå i tillegg til skolen selv, må legge føringer for den skolebaserte vurderingen for å utnytte en slik synergieffekt. (se KUF 1997:21).

Utvalgets spesielle satsing på de to avgrensede feltene: *elevnes opplæringsresultater og arbeidsprosessene i klasserommet*, synes riktig ut fra at foreliggende evalueringer i Norge av skolevurderingsprosjekter av mer generell karakter synes å ha liten dokumenterbar effekt (se KUF 1997:7f).

Utvalget ønsker flere *fagmiljøer* med et langsiktig ansvar for oppfølging av læreplaner, metodiske veiledninger osv og drøfter ulike modeller for dette. Jeg tror en realisering av dette er en forutsetning for å få kontinuitet og sikring av mer langsiktige resultater av en omfattende og krevende reform som grunnskolen nå står midt oppi.

Utvalget foreslo at KUF måtte sørge for at en så raskt som mulig får en politisk avklaring på *retningslinjer, prinsipper og rammer* for vurdering. I dag har departementet imidlertid ikke til hensikt å utvikle et ”nasjonalt vurderingssystem”. I St melding 28 benytter isteden departementet betegnelsen ”*ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling*”. (s.45).

I dette ligger det at målsettingen ikke er å bygge opp et felles nasjonalt system for vurdering og kvalitetssikring som skal benyttes på alle nivåer. I stedet dreier det seg om å videreutvikle og se i sammenheng forskjellige former for tiltak på området: ” i regi av den enkelte skole og lærebedrift, den enkelte kommune og fylkeskommune som lokalt driftsansvarleg eller staten – som nasjonalt ansvarleg for all offentlig opplæring”. (St meld 28:45).

Vurderingsdebatten i Norge etter vurderingsutvalgene på syttitallet ledet av Eva Nordland: (Eva I 1974 og Eva II 1978), har ligget nærmest død i en 20-årsperiode med mulig unntak av temaet skolebasert vurdering. På bakgrunn av dette var det lovende at (KUF 1997) var så konkrete og spesifikke i sine forslag til organisatoriske tiltak, og videre strategiske satsinger.

Under særskilt satsing foreslo (KUF 1997) bl a å prioritere utvikling av kartleggingsmateriell som tar for seg elevenes *sosiale, moralske og kulturelle* utvikling. I tilknytning til dette er det naturlig å understreke behovet for å belyse slike forhold i en større sammenheng der demokrati, politisering, indoktrinering og problemer knyttet til «måling» av verdier og holdninger blir problematisert.

Ambisjonene i (KUF 1997) om et nasjonalt vurderingssystem ble som nevnt foran lagt til side med St meld 28. En synlig oppfølging av det opprinnelige utredningsarbeidet kom imidlertid til uttrykk gjennom stortingsmeldingen idet det ble innført en prøveordning med obligatorisk

bruk av diagnostiske kartleggingsprøver på 2. og 7. klassetrinn. (se St meld 28:31).

4.2 Mappevurdering og læring

Som nevnt (kap 3.1) har man i Nederland i noen grad tatt i bruk mappevurdering og egenvurdering som et ledd i kvalitetskontrollen, bl a basert på studier fra Israel og Skottland. Mappevurdering er også bygd inn i *lærerutdanninga* f eks ved "Amsterdam Faculty og Education (EFA)".

EFA's engasjement for å finne nye måter å utdanne lærere på ble i 1997 anerkjent av "the Ministry of Education" idet fakultetet ble gitt forsøksstatus. Etter dette har EFA utviklet digitale mapper for å hjelpe studentene til å ta ansvar for egen læring og som hjelp for instituttet i supervisjon og vurdering av studenter (se Kösters og Ritzen 1999).

Også i Norge har flere lærerutdanningsinstitusjoner tatt i bruk mappevurdering bl a Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Hedmark. Mappevurdering som dokumentasjonsform er i Norge tiltenkt en sentral rolle i forlengelsen av L97. Dette kommer tydelig fram i *Rettleiing til L97/L97S: Elevvurdering*. (se KUF 1998 kap 2.6.2 Mappedokumentasjon).

Mappevurdering ble opprinnelig utviklet som et alternativ til de tradisjonelle vurderingsformene i skolen. En hadde behov for å utvikle mer *valide* metoder, dvs metoder som med stor sannsynlighet måler det de er ment å skulle måle. Man etterlyste vurderingsmetoder som bedre enn de

tradisjonelle kunne fange opp bredden og kompleksiteten i elevenes læring. (se Taube 2000:19).

Mappevurdering er en metode for autentisk måling av elevenes evner i klasserommet, og det synes som metoden i meget høy grad måler det den skal måle (god validitet). Metoden gir derimot ikke helt pålitelige målinger (lav reliabilitet) idet subjektivt skjønn bevirker at det ikke er sikkert at to personer uavhengig av hverandre ville gi lik bedømmelse av innholdet i den samme elevens mappe. (Op cit:20).

I tillegg til mappevurdering med valid vurdering av elevenes utvikling og læring over tid, vil vi i framtida også ha behov for velprøvde og pålitelige *diagnostiske prøver* (høy reliabilitet) f eks ved kartlegging av ferdigheter i norsk og matematikk. Både skolemyndigheter og lærere trenger pålitelig kartlegging for å kunne analysere elevenes resultater og justere undervisning og andre tiltak etter hvert som faglige vurderinger tilsier det. (Op cit:19-22).

På dette området kan vi på tross av ulike skolesystemer sannsynligvis lære noe av erfaringene fra Nederland. Gjennom et blandet eksamenssystem med interne prøver som supplement til de eksterne, og stor vekt på tester ønsker man å sikre en større bredde i vurdering av undervisninga. (jf kap 3.1). Å styrke bredden i dokumentasjon av elevenes læring er også i Norge en målsetting som trer tydelig fram i departementets Rettleiing til L97/L97S: Elevvurdering. (se KUF 1998 kap 2.5 og 2.6).

Å styrke bredden i forståelseslæring har lenge stått sentralt innenfor pedagogisk og psykologisk forskning. En av de som har fokusert klarest på intelligensteori, forståelsesorientert undervisning og kreativitet i sine publikasjoner er Howard Gardner (se Sjøbakken 1998).

I et historisk perspektiv er det imidlertid nødvendig å peke på at vurderingsteori og vurderingspraksis har vært utviklet nokså ensidig innenfor et behavioristisk syn på kunnskap og læring. Teknikker som opprinnelig ble utviklet for å teste intelligens (Binet), ble overført til vurdering i skolefag. Kunnskapstester gir mening ut fra et kvantitativt (behavioristisk) syn på kunnskap i og med at de gir svar på spørsmålet: ”*hvor mye?*” (se Dysthe 1999:192).

De fleste internasjonale sammenligninger av elevers prestasjoner måler rett og slett ikke forståelse, men mye enklere former for imitasjon, utenat læring eller vel innstudert opptreden (Gardner 1993:187).

Et kognitivt syn på vurdering legger derimot vekt på om elevene *forstår* generelle prinsipp innen et fagområde, og om de kan bruke de metoder og strategier som er nyttige for å løse problemet innen faget. Et sosiokulturelt syn på vurdering vil fokusere på spørsmål som gjelder kvaliteten på elevenes *deltagelse* i læringsaktiviteter. Vurdering blir ut fra dette synet sett på som integrerte komponenter av læringsaktiviteter. De siste årene har en derfor prøvd å utvikle alternative vurderingsformer av typen mappevurdering, som skjer underveis og ikke isolert og i etterkant av læringsprosessen. (se Dysthe 1999:192).

Det dominerende teoretiske grunnlaget for testtradisjonen, inspirert av behaviorismen står også i motsetning til Vygotsky, en av de fremste eksponentene for et sosiokulturelt syn, som hevder at tester bare bør skje når elevene er i *samspill* med andre. (se f eks Vygotskij 2001).

4.3 Privat eller offentlig skole?

Som vi har sett er det store ulikheter mellom skolesystemet i Nederland og Norge. Ca 65% av alle skoleelever i Nederland går på privat drevne skoler. I Norge er det motsatt, i tråd med enhetsskoletradisjonen er nesten alle skolene offentlig drevet.

Av 580 261 elever skoleåret 1999/2000 gikk 1,6 % av elevene i private skoler, mens 98,4% gikk i offentlige grunnskoler. (Statistisk sentralbyrå 2000). På landsbasis går ca 99,5% av alle elever i sin lokale skole (St meld 28:16). I Nederland er det mer vanlig å sende ungene til skoler lenger unna hjemmet fordi foreldrene står fritt med hensyn til valg av skole ut fra livssyn eller det undervisningstilbudet de foretrekker selv.

For å hjelpe foreldrene i valg av skole, utgir "the Ministry of Education" en *årlig guide* om primary education som inneholder informasjon om foreldrenes rettigheter og plikter. Fra 1999 må alle skolene også utarbeide et skoleprospekt, som forteller foreldrene om undervisninga de gir og skolens resultater slik at de kan gjøre et informert valg. (se Ahlers 1999:11f).

I Nederland er det skoleplikt fra ungene fyller fem år. De fleste begynner imidlertid på skolen allerede i fire-årsalderen. En viktig begrunnelse for så tidlig *skolestart* er at ungene skal bli vant til å være på skolen og lære å forstå og snakke Nederlandsk stadig bedre. For unger som snakker et annet språk eller en annen dialekt hjemme blir dette sett på som spesielt viktig (Op cit:8).

Mens læreplanen i Nederland er forholdsvis åpen og skolene har stor frihet til hva de vil legge hovedvekt på, er L97 sterkt styrende. Hele L97 ble som kjent gjort til forskrift, men allerede etter ett år ble enkelte hovedprinsipper avskaffet av stortingsflertallet. De obligatoriske hovedemnene i læreplanen skulle ikke lenger knyttes til årstrinn, men til hovedtrinn. Se *Forskrift til opplæringslova* (KUF 1999).

Fellestrekk for begge landene er lav status for lærere og problemer med *rekruttering* til læreryrket. I Nederland har man som nevnt redusert dette problemet gjennom import av lærere fra Tyskland. I Norge har man etter stadig sviktende søknad til lærerutdanning særlig fra midten av 1990-tallet, gjennom et politisk vedtak kalt ”Kosmo-pakken” gitt lærerne et ekstra lønnsloft i år 2000 i forhold til andre statlige ansatte. En nylig publisert undersøkelse av effekten av kontantstøtten (se Rønsen 2001) viser også at mange yngre kvinnelige lærere jobber mindre heltid, har tatt permisjon eller forlatt læreryrket etter innføringen av ordningen med kontantstøtte.

For å sikre seg om at alle i Nederland ikke drar på ferie samtidig, har man introdusert et system med *spredning av ferier*. Dette betyr at sommerferien begynner og slutter på forskjellige datoer i hver region. Dette innebærer f

eks at i 2001 begynner skoleferien i primary school tre uker tidligere i den sørlige enn i den nordlige regionen (1. versus 22. juli) (se Ahlers 1999:49-51). Dette skiller seg klart fra Norge der sommerferien i regi av enhetsskolen kommer omtrent på samme tid over hele landet hvert år.

4.4 Oppfølgende studier

Representantene for det nederlandske skolesystemet som vi gjennom studieturen kom i kontakt med, presenterte ikke noe teoretisk forankring eller kunnskapssyn for tilnærminger til vurdering og læring. Vi kom heller ikke i kontakt med representanter fra departement, universitet eller høyskoler som eventuelt kunne ivareta de ovennevnte dimensjoner.

For å kunne vurdere nasjonale føringer, syn på kunnskap, læring og vurdering i et større perspektiv, vil det følgelig være nødvendig med en teoretisk og didaktisk analyse av nasjonale læreplaner samt styringssystemet i Nederland. Dette ligger utenom formålet for denne studieturen og intensjonen med det som her kommer på trykk.

Som tidligere nevnt (kap 2.2) er skolene i Nederland omgjort til frittstående stiftelser med stor grad av autonomi, noe som har utløst en mengde kreativitet i skolen. En *desentralisering* av den norske skolen med større innflytelse for lærerne over det som skjer på vedkommendes skole, kan også i følge Telhaug bidra til å redusere overadministrasjonen i skoleverket. Han sier det slik:

Helst ville jeg gått for det nederlandske skolesystemet: En direkte linje fra den sentrale og nasjonale skoleledelsen til den enkelte skolen. La oss få mange studieturer til Nederland (Telhaug 2001:251).

5.0 Hva kan Høgskolen i Hedmark lære av en slik studietur?

5.1 Lokale kompetansebehov og vurdering

Studieturen gav et godt innblikk i vurderingssystemet i Nederland. Den avspeiler en skolepolitikk som legger stor vekt på ekstern vurdering og en testtradisjon som står sterkt. Dette står i motsetning til den norske tradisjonen med stor vekt på intern og skolebasert vurdering, der testtradisjonen står svakt.

Med hensyn til høgskolens rolle er det interessant å merke seg at det i Nederland ikke var uvanlig med samarbeidsavtaler direkte mellom skolenivået og høgskoler om utdanning av grupper av lærere med behov for faglig oppdatering innen spesielle fagområder. Samarbeidsavtalene var basert på bestillinger med utgangspunkt i *lokale kompetansebehov* f eks innen realfag ved de enkelte skolene.

En slik tenkning har sin parallell også i Norge (se NOU 1997:25) som benytter begrepet skreddersøm for å betegne spesielt tilrettelagte tilbud overfor avgrensa målgrupper i utredningen om Kompetansereformen. For

nærmere drøfting av utfordringer for Høgskolen i Hedmark i lys av Kompetansereformen (se Sjøbakken 2000a).

I noen utstrekning er det også etablert samarbeidsprosjekter mellom Høgskolen i Hedmark og kommunalt nivå i Hedmark og Oppland f eks innen skoleutvikling og vurdering. Jf Løtenprosjektet: ”Skole 2010” (Ådalsbruk Oppvekstsenter 2001) og ”Kompetanseutvikling i Valdres” (Sjøbakken 2000b).

5.2 Samhandling i innlandsregionen

Kommunene i Hedmark fylke var som nevnt representert med nærmere 50 skoleledere som deltagere på studieturen. For høgskolen innebærer et faglig og sosialt møte med de andre deltagerne en fin mulighet for å bygge nettverk både med ulike kommuner, Fylkesutdanningskontoret og Statens utdanningskontor i Hedmark.

Et godt utbygd kontaktnett og personlige relasjoner mellom sentrale skole- og utdanningsmiljøer i Mjøs-fylkene og høgskolen er viktig. Det er en forutsetning for at høgskolen skal kunne fungere optimalt f eks i samarbeidsprosjekter, FOU-prosjekter, skoleutviklingsprosjekter samt gjennom etter- og videreutdanning både i Hedmark og Oppland.

Viser til en konferanse arrangert av høgskolene og utdanningskontorene i Mjøs-fylkene der målsettingen var å belyse nettopp dette temaet: *”Hvordan kan høgskolene samhandle med offentlig sektor om forskning og*

utviklingsarbeid (FOU) i innlandsregionen?” (se Høgskolen i Hedmark m fl (2000). Tette nettverk i forhold til de ovennevnte instanser kan også styrke relasjonen mellom teori og praksis i utdanninga ved høgskolene.

Undertegnede deltok også med stort utbytte på en lignende studietur til Danmark våren 1999 i regi av Statens utdanningskontor i Hedmark. Temaet på denne turen var: *Vurdering/kvalitetsutvikling sett i forhold til nasjonalt nivå, kommunalt nivå og skole- og elevnivå: Dansk skolesystem, skolevurdering, elevvurdering, Folkeskolen år 2000.*

Studieturen til Danmark startet med møte med utdanningsdepartementets folk som gav innsyn i visjoner og planer for skoleutvikling ut fra et nasjonalt nivå. Deretter besøkte vi kommunalt nivå og til slutt skolenivået der vi møtte lærere og elver. Med utgangspunkt i begrepsapparatet til (Goodlad 1979) var det svært interessant å følge implementeringsprosessen for vurdering og kvalitetsutvikling gjennom ulike nivåer av skolesystemet i Danmark – fra *ideenes* til den *erfarte læreplan*.

Både Statens utdanningskontor og Høgskolen i Hedmark har et felles ansvar for kompetanseutvikling i Hedmark fylke. Etter deltagelse på to interessante studieturer og møter i ulike sammenhenger sitter jeg personlig igjen med svært positive erfaringer fra kontakten både med utdanningskontoret og skolelederne i fylket.

Faglig og administrativt er det imidlertid stor avstand mellom Høgskolen i Hedmark med sin mange forvaltningsnivåer og Statens utdanningskontor. I grove trekk representerer de imidlertid hvert sitt tyngdepunkt i forhold til

teori og praksis. Jeg tror det ligger et potensiale for økt kompetanseutvikling og FOU-innsats i innlandsregionen hvis man greier å videreutvikle det faglige nettverket mellom de ulike miljøene. Det gjenstår å utvikle en strategi for å realisere mulighetene som ligger i et slikt samarbeid.

Litteratur

- Ahlers, Jos (1999): *Going to school in the Netherlands*. LDC Publicaties.
- Centrale Staf Inspectie van het Onderwijs (1999): *Diversity and a guarantee. Proposals for the development of the supervision of education*. Utrecht.
- (<http://www.minocw.nl/english/guaran/main.htm>) (1999.07.15).
- CITO (2000a): *National Institute for Educational Measurement*. Handout. Arnhem.
- CITO (2000b): *Statements*. Hovedmomenter i CITO's presentasjon.
- Dysthe, Olga (1999): Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringsssyn. I Fuglestad, Otto Laurits m fl red (1999): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gardner, Howard (1993): *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*. Oslo: Praxis Forlag.
- Goodlad, John I m fl (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1999): *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Gjøvik, Høgskolen i Lillehammer, Statens utdanningskontor i Hedmark og Statens utdanningskontor i Oppland (2000): *Hvordan kan høgskolene samhandle med offentlig sektor om forskning og utviklingsarbeid (FOU) i innlandsregionen?* Konferanse på Lillehammer 11.april.

- Koops, Ine (2000): *Quality care at Lorentz College*. Paper 7. april.
Lorentz College.
- Koritzinsky, Theo (2000a): *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, Theo (2000b): *Fra Hernes til Lilletun: Reform av L97?*
Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 2-3.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97).
- KUF (1997): *Forslag til Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen*.
Utvalgets innstilling.
- KUF (1998): *Rettleiing til L97/L97S: Elevvurdering*.
- KUF (1999): *Forskrift til opplæringslova*.
- Kösters, Jacqueline og Ritzen, Magda (1999): *EFA's digital portfolio system*. Paper, presentert på AAHE Assessment Conference, Denver, juni. (<http://onderwijs.efa.nl/publicaties/publiexplo/english/portfol1.html>) (1999.09.15).
- Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, Information Department (1998): *Education in the Netherlands*. February.
- NOU 1974:41 *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket*.
Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 1997:25 *Ny kompetanse*. KUF.
- NOU 1978:2 *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*.
Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Rønsen, Marit (2001): *Market work, child care and the division of household labour : adaptations of Norwegian mothers before and after the cash-for-care reform*. Rapport 3. Statistisk sentralbyrå.
- Sjøbakken, Ola Johan (1998): *De mange intelligensers pedagogik*. *Nordisk Pedagogik* nr 2.

- Sjøbakken, Ola Johan (2000a): *Konfeksjon eller skreddersøm? Et studium i voksenpedagogikk*. Rapport nr 11. Høgskolen i Hedmark.
- Sjøbakken, Ola Johan (2000b): *Elevvurdering - nye utfordringer etter R97. Kompetanseutvikling i Valdresregionen*. Forskpub.
- Statistisk sentralbyrå (2000): *Aktuell utdanningsstatistikk nr. 4/2000: 2.4 Skolar og elevar, etter skolens eigarform. Skoleåra 1994/95 – 1999/2000*.
- St meld nr 42 (1997-98): *Kompetansereformen*. KUF.
- St meld nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. KUF.
- Taube, Karin (2000): *Mappevurdering: Undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Tano Aschehoug. 2. utgave.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2001): *Skoleidealene – skal de hentes fra Sverige? Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 2-3*.
- Vygotskij, Lev S (2001): *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin. Oslo: Gyldendal.
- Ådalsbruk Oppvekstsenter (2001): *"Prosjekt Zebra" - et pilotprosjekt ved Ådalsbruk oppvekstsenter*. Informasjonshefte.