

Forskningsrapport nr. 147 / 2011
Research report no. 147 / 2011

Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering

Rapport om nettverkets aktiviteter og drøftinger 2001 - 2010

Av Bjørn Overland



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Kr. 100,-

ISSN 0806-8348
ISBN 82-7184-341-9

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen i Lillehammer. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Lillehammer University College. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Forord

Denne rapporten henvender seg primært til vår oppdragsgiver, dvs. Utdanningsdirektoratet og til deltakerne i nettverket. Vi håper likevel at den også vil vekke interesse blant alle som har grunn til å mene noe om skolens kvalitet. Nettverket har i nærmere 10 år arbeidet med kvalitets- og vurderingsspørsmål. Gjennom disse ti årene har vi forsøkt å belyse disse spørsmålene fra mange synsvinkler og mange har på forskjellig vis blitt engasjert i de drøftinger vi har invitert til. Nettverkets medlemmer har gjennom 3-5 årlig medlemsmøter tatt opp og drøftet de fleste sider ved kvalitetsproblematikken. Vi har invitert til nasjonale konferanser med mer en 400 deltakere der vi har dekket de fleste aktuelle vurderings- og kvalitetssspørsmål. Fra disse konferansene er det utgitt flere konferanserapporter som fortsatt er tilgjengelige i mange fagbibliotek. For de som vil sette seg mer inn i den faglige drøftingen av de mange utfordringer knyttet opp mot skolevurdering, er det også utgitt flere artikkelsamlinger og bøker av nettverkets medlemmer. Denne aktiviteten og mere til er det gjort rede for i rapporten. Vi håper derfor at slik rapporten nå foreligger, vil den gi et klart, oversiktlig og grundig bilde av hva nettverket har arbeidet med. I tillegg til at det er en aktivitetsrapport, inneholder den også mye av den grunnlagstenkning som har preget våre drøftinger gjennom disse årene. For den som vil få en oversikt over både hvilke tema som hører med til den aktuelle debatten om skolevurdering og hvordan denne tenkningen har endret seg over tid, burde denne rapporten kunne gi et solid faglig grunnlag for videre arbeid med de aktuelle tema.

Som leder for nettverket er det på sin plass å takke alle som med tid, engasjement og faglig åpenhet har bidratt til vår felles faglige utvikling. Ikke alle har deltatt i hele perioden, og ikke alle har vært like aktive, men vi ser på alle bidrag som nyttige for utviklingen av fagområdet 'skolevurdering'. Det er en særlig grunn til å takke en mindre gruppe som har deltatt i alle disse årene og som har bidratt til et levende og aktivt nettverk. Vi vil også takke vår oppdragsgiver for deltakelse, interesse og støtte gjennom hele perioden. Uten deres støtte hadde ikke nettverket kunnet fått gjennomført den aktivitet det her rapporteres om. Og til slutt, må jeg takke nettverkets sekretær gjennom hele perioden, Bjørn Overland, som med sitt grundige arbeid har gjort det mulig å skrive denne rapporten som han er forfatter av.

Lars Monsen

Leder for "Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering"

Innhold

1. Innledning	3
1.1 Etableringen av nettverket	3
1.2 Rapportens målgruppe og hensikt	4
1.3 Noen erfaringer fra samarbeidet i nettverket	6
2. Fra Skolebasert vurdering til kvalitetsvurdering	8
2.1 Skolebasert vurdering	8
2.2 Kvalitetsvurdering	9
3. Skolevurdering.....	13
3.1 Skolevurdering og skoleutvikling	13
3.2 Evalueringens mange anvendelsesformer.....	16
3.3 Nivåer for kommunikasjon, læring og endring.....	22
4. Skolen som konfliktorganisasjon.....	24
4.1 Teknisk rasjonalitet	27
4.2 Kritisk og kommunikativ rasjonalitet	28
4.3 Vurdering som ledd i profesjonelt arbeid	31
5. Skoleutvikling som vurdering og aksjonslæring.....	35
5.1 Noen realiteter.....	37
5.2 Et studieopplegg.....	39
6. Bøker og antologier utgitt av nettverkets medlemmer	43
7. Nasjonale og internasjonale konferanser arrangert av nettverket	46
8. Sammenfatning av nettverkets virksomhet 2001 - 2010.....	52

D61 I -

Det ble lagt vekt på at nettverket skulle:

- løfte fram skolebasert vurdering som ledd i skoleutvikling, og koble det til konkrete prosjekter som deltakerne er involvert i (se kapittel 2,3,4 og 5),
- utvikle feltet skolebasert vurdering og arbeide for å få fram aksjonslæringsperspektivet i vurderingsarbeidet. Skolebasert vurdering er sterkt koblet mot skoleledelse og aksjonslæring (se kapittel 5),
- være en drivkraft for nytenkning og teoretisk arbeid på feltet (se kapittel 6 og 7),
- ivareta forbindelsen mellom teorifeltet og praktiske teorier (se kapittel 6 og 7),
- ha en kritisk funksjon i forhold til etablert praksis knyttet til utviklingsprosjekter i skoleverket og inspirere til fornyelsesarbeid (se kapittel 2-7) og
- samarbeide om et større forskningsprosjekt knyttet til skolebasert vurdering (se kapittel 8).

Det ble videre bestemt at Senter for livslang læring (Sell) ved Hil skulle lage et lukket nettsted for deltakerne i nettverket. Dette nettstedet var tenkt som et tillegg til Læringssenterets nettsted som var beregnet på mer generell informasjon.

Tanken var at det lukkede nettet skulle gi muligheter for faglig utveksling og gi muligheter til å gå inn som ”kritisk venn” for hverandre i konkrete opplærings- eller utviklingstiltak. Det skulle også gis informasjon om hva den enkelte i nettverket driver med på vurderingsfronten. Et viktig siktepunkt skulle være å komme fram til et felles utviklingsarbeid på feltet, og nettstedet skulle være et hjelpemiddel i denne sammenheng.

I 2005 ble navnet på nettverket endret fra: ”Nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering” til: ”Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering”.

Fra 2011 opphørte Utdanningsdirektoratets tilskudd til nettverket, noe som førte til at nettverket ble lagt ned.

1.2 Rapportens målgruppe og hensikt

I budsjettet for 2009 avsatte Nettverk for kvalitetsvurdering midler til utarbeiding av en rapport om nettverkets virksomhet fra 2001 til 2009. Nettverkets sekretær, Bjørn Overland, fikk i oppdrag å skrive denne rapporten. Fordi nettverket avsluttet sin virksomhet i 2010, er virksomheten dette året også tatt med i rapporten.

Diskusjonen og aktivitetene i nettverket har nedfelt seg i en rekke kilder som er benyttet for å få fram nettverkets oppfatninger på feltet skolebasert vurdering/kvalitetsvurdering og beskrive nettverksaktivitetene. Følgende hovedkilder er brukt:

- Møteinnkallinger/referater
- Årsmeldinger
- Rapporter fra konferanser som nettverket har arrangert.
- Antologier/bøker som nettverkets medlemmer har skrevet, der vurderingsproblematikken i skolen blir drøftet på en måte som gjenspeiler drøftingene i nettverket
- Forskningsrapporter

Når det refereres til forfattere som har vært medlemmer av nettverket, markeres disse med uthevet skrift.

Målgrupper for rapporten er nettverkets gamle og nye medlemmer, de institusjonene de representerer og Utdanningsdirektoratet

Hensikten med rapporten er todelt. Først redegjøres det for sentrale perspektiv knyttet til skolebasert vurdering , kvalitetsvurdering og profesjonalitet som nettverkets medlemmer har drøftet i sine møter og har formidlet i møter med utdanningsdirektoratet, i nasjonale konferanser arrangert av nettverket, i antologier og bøker skrevet av nettverkets medlemmer og i studier utviklet av nettverket. I denne sammenheng er det to ulike rasjonaliteter for skolens virksomhet som nettverket mener vil ha avgjørende betydning for arbeidet med skolevurdering, nemlig teknisk rasjonalitet og kommunikativ og kritisk rasjonalitet (se kapittel 4).

Deretter redegjøres det for nettverkets aktiviteter i perioden 2001 – 2010 i forhold til de målsettinger som ble formulert for denne virksomheten på stiftelsesmøtet i 2001. Nettverket har vært handlingsorientert. Det har arrangert årlige nasjonale konferanser om skolebasert vurdering og kvalitetsvurdering. Nettverket har utviklet et 15 studiepoengs kurs på masternivå som heter ”Skolebasert vurdering med vekt på aksjonslæring” (se kapittel 5.2) og flere av nettverkets medlemmer har vært redaktører for eller skrevet fagbøker om skolebasert vurdering og kvalitetsvurdering (se kapittel 6). I forbindelse med utviklingen av studieopplegget, ble det gjennomført et pilotprosjekt. Det er skrevet en evalueringsrapport fra dette prosjektet, og noen av resultatene blir referert her (se kapittel 5.2). Videre redegjøres det for evalueringen av et større videreutdanningsprosjekt som omfattet ledere og mellomledere i alle videregående skoler i Oppland, der deltakerne blant annet ble bedt om å vurdere situasjonen ved egen skole i forhold til målsettingen om at skolene skulle utvikle seg til lærende organisasjoner (se kapittel 5.1).

Selv om det er relativt mange institusjoner som deltar i nettverket, er det en forholdsvis liten ”hard” kjerne som har involvert seg og deltatt aktivt i nettverksarbeidet.

1.3 Noen erfaringer fra samarbeidet i nettverket

Erfaringene fra nettverksarbeidet kan oppsummeres i følgende punkter:

- Nettverket har vært opptatt av å finne en arbeidsform som kunne bidra til kunnskaps- og erfaringsdeling blant medlemmene i nettverket, og spredning av kunnskap på feltet skolebasert vurdering/kvalitetsvurdering. Arbeidet har vært orientert både mot teoriutvikling og handling i form av utgivelse av 6 bøker og gjennomføring av 6 nasjonale konferanser og 1 internasjonal forskerkonferanse om skolevurdering. Nettverket har videre, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, laget et studium på masternivå i skolevurdering (15 stp) som heter: ”Skolebasert vurdering med vekt på aksjonslæring” (se kapittel 5.2)
- Det har vært vanskelig å motivere alle som er registrert som nettverkets medlemmer, til å delta aktivt i nettverkets arbeid. Dette har resultert i at nettverket har hatt både aktive og passive medlemmer. Det har vært gjort flere forsøk på å aktivisere den passive delen av medlemsgruppa, uten at dette i særlig grad har bidratt til større aktivitet.
- Deltakerne som har representert den aktive delen av nettverket, har representert det som kan kalles ”et lærende fellesskap”. En viktig kvalitet i samarbeidet har vært at deltakerne har hatt evne til å anerkjenne de andre i gruppa som likeverdige til tross for at måten å tenke og handle på kan ha vært forskjellig i noen sammenhenger. Gjensidig tillit og frihet til å uttrykke sin mening har preget kommunikasjonen i gruppa. Dette har resultert i at deltakerne har delt kunnskaper og erfaringer på en måte som har bidratt til læring. Et eksempel som kan trekkes fram i denne sammenheng, er at gruppa har hatt en gjennomgang av masterstudiene i utdanningsledelse ved egne institusjoner og drøftet hvordan kvalitetsvurdering og aksjonslæring kan innarbeides i studieplanene.
- Det har hele tiden vært et godt og fruktbart samarbeid med kontaktpersonene fra Utdanningsdirektoratet og med de andre nettverkslederne på blant annet de fellessamlingene som har vært arrangert av direktoratet. I diskusjonen mellom nettverket og direktoratet, har nettverket pekt på motsetningen mellom det instrumentelle perspektivet i vurderingsarbeidet (målstyring) og det kritiske og kommunikative perspektivet. Dette kom tydelig fram da Utdanningsdirektoratet endret

nettverkets navn fra "Nettverk for skolebasert vurdering" til "Nettverk for kvalitetsvurdering". I nettverkets diskusjoner knyttet til navneendringen, kom det fram oppfatninger om at endringen kunne bety en styrking av det instrumentelle perspektivet. Dette bidro til en spenning som nettverket har greid å balansere på en god måte. Et eksempel på dette er nettverkets konferanser (se kapittel 7).

2. Fra Skolebasert vurdering til kvalitetsvurdering

2.1 Skolebasert vurdering

Peder Haug (2002) diskuterer hva som menes med skolebasert vurdering. I utgangspunktet ble det skilt mellom intern skolebasert vurdering, som ble planlagt og gjennomført av skolens egne medlemmer, og ekstern skolevurdering, som var en vurdering som ble planlagt og gjennomført av personer utenfor skolen. Intern vurdering ble i det vesentlige sett i sammenheng med skoleutvikling. Perspektivet var at i intern vurdering og utvikling skulle skolen selv ha kontroll med beslutningen om utviklingsoppgaver og hvordan vurderings- og utviklingsarbeidet skulle gripes an.

Etter hvert har det imidlertid vist seg at dette var et kunstig skille. Det er lett å se at interne data kan brukes i ekstern vurdering eller eksterne bidragsyttere i intern vurdering. Dahler-Larsen (2004) viser for eksempel flere eksempler der eksterne og interne aktører deltar med forskjellige oppgaver i én og samme prosess.

Interessen for eller initieringen av prosessen kan imidlertid være knyttet til det interne eller det eksterne. **Grøterud og Nilsen** (2001, s. 140) har definert skolebasert vurdering som en vurdering som tar utgangspunkt i den enkelte skoles interesse og behov. Problemet her er imidlertid å avklare hva som er skolens interesse og behov, og hvem som skal definere dette. Spesielt etter at oppgaver og ansvar i så sterk grad er blitt lagt på skoleeieren, bør det i den grad en skal holde fast ved kravet om at skolebasert vurdering skal bygge på skolens egne interesser og behov, være den enkelte skoleenhet. Hvorvidt det benyttes eksterne eller interne data eller aktører, har imidlertid ikke noe å si for om et opplegg skal defineres som skolebasert. Haug kommer i alle fall fram til følgende definisjon av skolebasert vurdering (**Haug** 2002, s. 21):

Det er ei verdsetting av utvalde sider ved den enkelte skulen med basis i systematisk informasjon frå verksemda, og med tanke på utvikling og kvalitetsauke, utført i et nært samarbeid med eller mellom dei som er knytte til skulen.

Kravet om systematikk gjelder all seriøs vurdering og er selvfølgelig også viktig ved skolebasert vurdering. Siden skolebasert vurdering er en kollektiv prosess med flere involverte, må alle ledd i vurderingsprosessen gjøres tydelige og kunne deles av de som deltar (jf. kapittel 3). Det må også være et krav at vurderingsarbeidet er en åpen prosess der deltakerne har tilgang til og kan påvirke alle ledd.

2.2 Kvalitetsvurdering

I den offentlige debatten om hva god skole er, og hva som er kvalitetskriterier for vurdering av og i skolen, finnes det forskjellige og til dels motsetningsfylte oppfatninger.

Kvalitetsbegrepet har tradisjonelt vært knyttet til økonomisk sektor, spesielt til industriell produksjon, og var i 1930-årene synonymt med antall defekter. Siden har det gått veien via funksjonell kvalitet og etter hvert blitt ensbetydende med det som i dag vanligvis kalles «kundeopplevd kvalitet» (Karlöf og Ramstad, 1984, s. 9–10). Kriteriene for kvalitet er knyttet til visse karakteristika ved varen som gjør den egnet til bruk. Men kvalitet er ikke noe mål i seg selv. I et marked der flere varer med ulike karakteristika kan gjøre nytte for seg, defineres kvalitetskriterier i forhold til hvorvidt produktet tilfredsstillende forventninger i markedet (Karlöf og Ramstad, 1984).

I 1980-årene tok OECD initiativ til en drøfting omkring kvalitetsbegrepet slik det ble brukt om skolen (Lowe & Istance, 1989). Selv om kvalitet er et begrep som brukes mye i forhold til skolen, er det knapt noen som kan si hva kvalitet faktisk er. Skolens virksomhet er omfattende og kompleks og kan ses ut fra mange ståsteder og vinklinger. Alle som vil prøve å lage en klar definisjon av kvalitet i skolen, vil måtte gå opp grenseganger og foreta avveininger. Kvalitet brukt om skolevirksomhet, er et komplisert tema. Det såkalte Studiekvalitetsutvalget, også kalt Handal-utvalget (1990), undersøkte bruken av kvalitetsbegrepet innenfor studier i høyere utdanning og konkluderte med at begrepet brukes ulikt, ofte uten noen presisering av kvalitetskriterier. Derfor konkluderte utvalget (s. 89):

En endelig, objektiv fastlegging av hva som er studiekvalitet – som det er allmenn enighet om – er neppe oppnåelig. Kravene fastlegges – og endres – i forhold til den kultur der de har gyldighet og – i gunstige tilfeller – som et resultat av en kontinuerlig drøfting og begrunnelse av kravene.

Kvalitet er altså et normativt begrep, og det må ses i sammenheng med et verdigrunnlag og i den kontekst der kvaliteten vurderes. Uten et slikt verdigrunnlag er kvalitet et tomt begrep. Dette betyr at ulike interessenter kan oppfatte kvalitet forskjellig ut fra den posisjon de har. (Nilsen og Overland, 2009)

Kvalitet dreier seg om mange forhold i en virksomhet. Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16, s. 65) definerer tre kvalitetsområder: struktur-, prosess- og resultat-kvalitet. Utvalget sier at disse utgjør:

...et kvalitetshierarki der resultat-kvaliteten, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det

overordnede kriterium i og med at opplæringens viktigste formål er at elevene lærer. Samtidig er de to andre kvalitetsområdene vesentlige forutsetninger for at læring kan skje.

Resultatkvalitet angår det en vil oppnå med det pedagogiske arbeidet. Det gjelder elevenes helhetlige læringsutbytte, både det faglige, det sosiale og det personlighetsmessige utbyttet. Videre angår det ikke bare individuelle læringsresultater, men også de kollektive læringsresultatene. *Prosesskvaliteten* er knyttet til skolens praksis, selve arbeidet med opplæringen, mens *strukturkvaliteten* beskriver de ytre forutsetningene for virksomheten, slik som lover, regel- og planverk, lærernes formelle kompetanse, personaltettheten, elevgruppens størrelse og sammensetning, økonomi, bygninger og utstyr.

I nettverkets drøftinger er det kommet kritikk mot utvalgets definisjon av kvalitetsområdene. Kritikken går ut på at Kvalitetsutvalget foretar en innsnevring av det som tidligere var en vanlig oppfatning av kvalitetsområder. Utvalget lar strukturkvalitet omfatte både *inntakskvalitet*, som kan gjelde forutsetninger og bakgrunn for virksomheten, blant annet elevenes forutsetninger for skolegang og lærernes kvalifikasjoner, *rammekvalitet*, som gjelder ressurser, strukturer, regler og øvrige rammer for virksomheten, *programkvalitet*, som gjelder skolens undervisningsopplegg og pedagogiske arbeid, og *styringskvalitet*, som gjelder ledelsen av virksomheten.

Nettverket har diskutert om ikke den forenklingen Kvalitetsutvalget foretok, og det kvalitetshierarkiet som de la opp til, og som er blitt til en mal for kvalitetsvurdering, bidrar til tilsløring. En del viktige vurderinger som kan gjøres i diskusjonen om kvalitet i skolen, kan dreie seg om andre forhold enn registrerbare læringsresultater og det som direkte bidrar til slike. Mjøsutvalget (NOU 2000:14) pekte på flere perspektiver som kan legges til grunn for å forstå hva kvalitet dreier seg om:

- Kvalitet som det unike og/eller fremragende. Kvaliteten må anerkjennes av personer som har kompetanse og status for å foreta en slik vurdering.
- Kvalitet som realisering av bestemte standarder. Standarden må være i tråd med oppfatninger av hva som er viktig og sentralt. Det settes opp målbare minimumskrav til resultatoppnåelse, og vanligvis kan prosessen fram mot måloppnåelse justeres i forhold til mål.
- Kvalitet som relevans. Kvalitet avgjøres av om hensikten med virksomheten er i overensstemmelse med målrealiseringen. Det kan imidlertid være mange forskjellige synspunkter på hva som er hensikten med en virksomhet.
- Kvalitet som økonomi. Kvalitet dreier seg om i hvilken grad en når definerte mål

innenfor rammen av midler en rår over.

- Kvalitet som forandring, endring og utvikling. Det å være endringsvillig og utviklingsorientert er et kvalitetskjenne tegn. Utviklingskvalitet kan bli et for smalt begrep dersom utviklingsarbeid bare ses på som et middel til økt resultat kvalitet og ikke som et eget kvalitetsstempel. *Det er etter nettverkets mening et kvalitetsstempel i seg selv at skoler legger vekt på faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. En skole med en tydelig utviklingskultur vil kunne møte framtidige utfordringer på en konstruktiv måte.* Det vil være i overensstemmelse med Kunnskapsløftet, hvor en ønsker å fremme skolen som en lærende organisasjon.

I den grad læringsresultater, innenfor en målstyringsideologi, defineres som konkrete og målbare kunnskapsmål, vil kvalitet kunne betraktes ut fra det andre eller det fjerde punktet. PISA-resultater eller resultater på nasjonale prøver kan da bli brukt som en operasjonalisering av skolens mål. I så fall ville det være tilstrekkelig å vurdere operasjonalisert resultat kvalitet (testresultater), siden de andre kvalitetsområdene bare skal støtte opp om resultat kvalitet.

Tanken om at all måloppnåelse i skolen skal kunne måles, er ikke mulig å realisere fullt og helt etter nettverkets mening. Til en viss grad kan måloppnåelse, og dermed kvalitet, registreres som oppnådde mål, men i stor grad må fortellingen om skolens praksis holdes opp mot de planene som er lagt, og de målene en jobber for å nå, som en kvalitativ vurdering. Forutsetningene for målstyring er at måloppnåelse kan vurderes, helst måles, og at det er årsakssammenheng mellom prosesser og resultater. Disse forutsetninger passer ikke til skolens virksomhet etter nettverkets mening.

Lars Monsen (1996) har drøftet målstyringsprinsippet i forhold til Reform -94 og stiller spørsmål om det i det hele tatt er mulig å målstyre reformarbeidet i skolen. Hans argumentasjon er i høy grad også relevant for grunnskolereformen og kunnskapsløftet. Han hevder at det er mulig å målstyre reformarbeidet og pedagogisk praksis dersom en med det mener en kommunikasjon av samfunnets forventninger til lærerne og andre brukere av læreplanen. Målene har en verdidimensjon og er ikke så entydige og endimensjonale at læreplanen får en direkte styringseffekt inn i skolen og det enkelte klasserom. Fordi læreplanens mål må tolkes, kan læreplanens intensjoner oppfattes og vektlegges på forskjellig måte (se kapittel 4). Denne tolkningen er avhengig av flere forhold, for eksempel:

* kunnskap om læreplanen

- * innsikt i barns oppvekstvilkår og læreforutsetninger
- * kyndighet i det å undervise
- * elev - og kunnskapssyn
- * evnen til å ta den andres perspektiv, både i forhold til elever, foreldre og politikere

Det finnes med andre ord ikke en fasit for den riktige fortolkning. **Monsen** (1996,s.293) uttrykker seg slik:

Fortolkningen krever et profesjonelt skjønn. Lærerne bruker dette skjønnnet til å fortolke og bruke læreplanen. Styringen er derfor ingen mekanisk overføring mellom intensjon og handling. Styringen det her er snakk om, er mer et spørsmål om å trenge inn i intensjonene bak målformuleringene og bruke dem i de omstendigheter hver især befinner seg og ta med i betraktning egne og elevenes forutsetninger.

Fortolkningsperspektivet innebærer altså at lærere, skoleledere og andre læreplanbrukere må søke å forstå de intensjonene som uttrykkes i læreplanen. Som Monsen påpeker, er det ikke et riktig fasitsvar en skal forsøke å komme fram til. Men det er likevel grunn til å understreke at ikke alle tolkninger er like gyldige og i overensstemmelse med bærende ideer og målsettinger i læreplanen. Det profesjonelle skjønnnet som Monsen viser til, vil være et uttrykk for den enkelte lærers kompetanse.

3. Skolevurdering

3.1 Skolevurdering og skoleutvikling

Alle skolepolitiske dokumenter siden Evalueringsutvalget II (1978) har pekt på sammenhengen mellom skolevurdering og skoleutvikling og på at skoleutvikling faktisk har vært det viktigste siktemålet med skolevurdering. Det er med andre ord skoleutvikling og ikke skolerangering som har vært hensikten. Begrepet *skolevurdering* omfatter både vurdering i og av skoler. Slik vurdering foregår både uformelt av aktører med interesse for skolen og som formelle prosjekter initiert av skolemyndigheter eller av den enkelte skole. Det er de samme tre delprosessene som skal ivaretas enten vurderingen er uformell eller formell: datagrunnlag, analyse og verdisetting. Graden av bevissthet om dette eller hvor tydelig disse er, kan imidlertid være forskjellig i vurderingsarbeid som er uformelt eller formelt. (Nilsen og Overland, 2009):

Datagrunnlag: Først må en skaffe seg en oversikt over eller beskrivelse av det som skal vurderes – vi kan kalle det for *dokumentasjon av objektet* for vurderingsarbeidet.

Forutsetningen for å kunne gjøre en kvalifisert vurdering er at en skaffer seg så godt grunnlag for beskrivelse som mulig, slik at det som er gjenstand for vurderingen blir best mulig belyst. Det gjør en ved å hente inn data, det vil si opplysninger om vurderingsobjektet.

Analyse: Det en dermed har konstatert om objektet, ses i sammenheng med en eller annen *standard*, for eksempel et ideal, et mål, et gjennomsnitt eller tidligere erfaringer (mål-, gruppe- og individrelatering).

Verdisetting: Siste ledd er selve vurderingen, «å sette verdi til». Gjennom dette sier en noe om kvaliteten på objektet – om det er bra, mindre bra eller dårlig .

Nettverket mener at det viktigste punktet gjenstår: Hva brukes evalueringen til? Det er her aksjonslæringsperspektivet kommer inn (se kapittel 5).

Det er mange som bidrar med visjoner og beskrivelser av det som er ønskelig i skolen, ved hjelp av betegnelser som gir ulike assosiasjoner. Ett eksempel er "Elevaktiv skole" (Dale og Wærness, 2007). Ellers er begrepet "kunnskap" sterkt knyttet til "Kunnskapsløftet". I boka "Kvalitetsarbeid i skolen" (Fevolden og Lillejord, 2005) er "En skole for kunnskapssamfunnet" i fokus.

”Skolen som lærende organisasjon” er en relativt ny term i skolesammenheng. Det er en rekke utdanningspolitiske dokumenter som benytter denne termen (**Roald, 2006**). Det finnes mange tilnærminger og ulike forståelsesrammer for hva som menes med lærende organisasjoner, og det er mye litteratur som omhandler temaet, både i form av teoretisk litteratur, større forskningsarbeider og casestudier (Overland 2007). Men det er ikke utviklet en heltlig teorisk beskrivelse av hva som karakteriserer skolen som lærende organisasjon (**Lillejord, 2003, Hammersvik, Jensen og Møller, 2007**), og ulike offentlige styringsdokument presenterer både uklare og til dels motstridende operasjonaliseringer av begrepet (Ligaarden 2009). Et viktig spørsmål å reise er hva skolen skal være ”lærende” for, om lærende organisasjon er et virkemiddel for å oppnå ”accountability”, og i tilfelle i forhold til hvilke mål og standarder, eller om skolen som lærende organisasjon har en verdi i seg selv. Et annet spørsmål er i hvilken grad ”lærende organisasjon” er å forstå som noe skoler skal strebe etter å utvikle seg til, eller om det ikke heller er slik at alle organisasjoner – i likhet med individer – alltid prinsipielt sett er ”lærende” og at spørsmålet blir heller hva slags type læring som foregår, og om læringen fører til videreføring eller endring av praksis (**Nyhus, Overland og Monsen, 2009**).

Skoler er ansett for å være institusjoner der det foregår læring, men de fleste av dem er ikke lærende (O’Neil, 1995). Skolen er en funksjon av samfunnet. Den må derfor møte nye utfordringer fordi samfunnet som den er en del av, endrer seg hurtig, men kravet om endring er ikke annerledes i skolen enn i andre institusjoner. Endringsarbeidet omfatter kollektiv læring og fundamentale endringer av den enkelte skoles kultur. Skoler vil ikke lykkes i dette dersom de ensidig prøver å implementere disse endringene innenfor den gamle skolekulturen og utviklingskonteksten. Grensesprengende tenkning og handling er derfor nødvendig (Issacson og Bamberg, 2003).

Dersom en organisasjon skal verdsette kunnskap, må den ha en kultur som legger vekt på kunnskap og er oppmerksom på den kunnskapen som finnes. Dersom kunnskap blir sett på som en personlig maktfaktor, vil ikke det oppmuntre til kunnskapsdeling. En hierarkisk styringsstruktur kan bidra til slike holdninger og hindre utviklingen av en læringskultur. (Gorelick et al., 2004). Dette betyr at medlemmene i organisasjonen må ha tro på at kunnskap er et verdifullt gode og forstår at kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er viktig for den enkelte og for organisasjonen som helhet.

Organisasjonslæring er en sosial prosess der medlemmene i organisasjonen arbeider med å avdekke og korrigere grunnleggende antakelser i organisasjonen som kan virke hemmende på ny læring (Kaufmann og Kaufmann, 1996). I denne prosessen utvikles nye mønstre for

tenking og atferd. Disse mønstrene for tenkning representerer det som kalles ”kognitive kart” (Argyris (1990), eller ”mentale modeller” (Senge, 1990). Dette er forståelsesmåter som deles av organisasjonens medlemmer, og som er uttrykk for organisasjonens ”virkelighetsoppfatning”

Giesecke & McNeil (2004) hevder at er vanskelig å få til læring i en organisasjon, fordi læring dreier seg om å oppdage og korrigere feil. Dette er en svært personlig prosess. Den enkelte må ha evne til å reflektere over sine tenke- og atferdsmønstre, og være i stand til å endre det som er dysfunksjonelt. Å innrømme feil vil lett oppfattes som et tegn på svakhet, og de som gjør det kan stå i fare for å miste troverdighet. Når situasjonen i skolen ikke er slik den bør være på enkelte områder, vil det i en slik kultur bli sett på som personlige feil som for eksempel skyldes at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse, eller at skoleledelsen ikke er dyktig nok. Oppmerksomheten rettes i mindre grad mot systemfeil. Fordi feil blir sett på som personlige feil, blir det viktig å opprettholde et forsvar der det å benekte feil er i den enkeltes interesse. På den måten kan organisasjonens forsvarmekanismer bidra til å tildekke det som oppleves som pinlig, truende eller urovekkende (jf. Argyris, 1990).

Det motsatte vil være at feil blir sett på som mulighet til læring og utvikling. Effektiv læring blir knyttet til kommunikasjon om feil og analyse av hvorfor skolen som system mislykkes. Denne analysen brukes for å få til skoleutvikling (Giesecke & McNeil, 2004) (jf. kapittel 3).

(Fullan 2001) peker på at skolen over år har bygd opp strukturelle og kulturelle barrierer som kan gjøre det vanskelig å endre kulturen fra en kultur basert på kontroll til en lærende kultur basert på informasjon og valg (se kapittel 4). Det er imidlertid ikke mangel på innovasjoner som er problemet, men at det er for mange usammenhengende, fragmenterte, episodiske og overfladiske prosjekter som får oppslutning. I stedet for å støtte opp om prosjekter av betydning, mener Fullan at skoler svært ofte kopierer populære utviklingsprogrammer som ikke fører noe sted.

I nettverkets drøftinger av termen ”skolen som lærende organisasjon” forstås termen ikke som et uttrykk for en helhetlig teori, selv om flere teoretikere har bidratt med teorier. For eksempel har **Roald** (2006,s. 150) oppsummert det han mener de fleste teoritilnærminger legger vekt på, at læring skjer i organisasjoner når de er åpne for å systematisere og analysere erfaringene sine, at de arbeider aktivt sammen for å finne ut hva slags utvikling som er viktig og at de faktisk endrer atferden i organisasjonen, både praktisk og mentalt. *Skolevurdering blir i denne sammenheng en sentral faktor som kan bidra til læring og utvikling, men skolevurdering kan*

også føre til at lærings- og utviklingsbestrebelse hemmes og tones ned. Det avgjørende blir hvilke rasjonalitet vurderingsarbeidet hviler på og hvordan evalueringen anvendes. Dette har vært et sentralt fokus i nettverkets drøftinger av ”skolebasert vurdering” og ”kvalitetsvurdering”.

3.2 Evalueringens mange anvendelsesformer

Det er påpekt i politiske dokumenter at norsk skole har en lite utviklet evalueringsskulture og at mange skoler ikke vet tilstrekkelig nok om sin egen måloppnåelse (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Det er i lys av denne manglende kunnskapen om egen måloppnåelse at kravene om skolebasert vurdering har meldt seg. På tross av føringer fra statlige myndigheter om at det skal gjennomføres skolebaserte vurderinger har ikke skolene og skoleeierne i særlig grad fulgt dette opp (**Monsen**, 1997). **Monsen** (2003) hevder at mange lærere arbeider med ulike former for skolebasert vurdering, men at de ikke tenker på dette som at det handler om å utvikle en evalueringsskulture. Evalueringssarbeid er imidlertid et kjernearbeid for lærere, men da med fokus på evaluering av elevens læringsresultater. I liten grad sikter evalueringen mot å få til læring i organisasjonen.

I nettverkets drøftinger og aktiviteter har det hele tiden vært svært viktig å få fram at evaluering kan anvendes på forskjellige måter og at evalueringer kan brukes på mange andre måter enn det som er offisielt tilsiktet. Dette er et perspektiv som deles med blant annet Peter Dahler- Larsen som holdt et av plenumsforedragene på nettverkets landskonferanse om skolebasert vurdering i 2003. Hans foredrag tok opp sentrale sider ved skolevurdering. Framstillingen var i høy grad i samsvar med nettverkets oppfatninger av evalueringens mange anvendelsesformer. Syv former for anvendelse er sentrale : den kontrollerende, den lærende, den opplysende, den strategiske, den taktiske, den symbolske og den konstitutive. I denne rapporten er det særlig den lærende og den kontrollerende hensikten som blir drøftet.

Den første formen for anvendelse er **kontroll**. Evalueringen har for eksempel til hensikt å kontrollere om oppsatte målsettinger er nådd, om kvaliteten i skolen holder mål eller om skolens innsats er god nok på ulike områder. Konsekvensen av evalueringene kan være godkjenning av innsatsen eller underkjenning og iverksetting av sanksjoner av ulike slag. Det er ofte få dimensjoner som preger evalueringer med en kontrollhensikt, eller den kan være endimensjonal: ”god nok” eller ”ikke god nok”. Anvendelsen er *summativ* og tar i ettertid stilling til om det som er gjenstand for vurdering holder mål.

Nettverkets holdning til en ensidig kontrollanvendelse av evalueringstiltak har hele tiden vært at den har store svakheter. For eksempel greier den ikke å fange kompleksiteten knyttet til det som vurderes, og den er ikke egnet til å skape tillit, motivasjon og engasjement for endring og utvikling. Kontroll i seg selv inviterer ikke til ansvarlighet og forpliktelse til å utvikle noe som er bedre. I skolen vil for eksempel en slik evaluering etter nettverkets mening, ikke nødvendigvis føre til utvikling av en bedre pedagogisk praksis.

I etterkant av PISA-undersøkelser og erfaringer med nasjonale prøver ser vi at testresultater blir vektlagt sterkt i framstillingen av kvalitet i skolen. Delvis har det sammenheng med den vekt politisk nivå har knyttet til innføring av nasjonale prøver. I et intervju uttalte tidligere kunnskapsminister Djupedal at ”prøvene skal brukes til å måle kvalitet” (VG 28.03.2006). Delvis har det sammenheng med at foresatte oppfatter testresultater, spesielt knyttet til eksamensresultater, som konkurransemidlet for videre karriere i skole og arbeidsliv, og delvis har det sammenheng med forskningsresultater som framhever testresultater som kvalitetskriterium. Derved blir det overensstemmelse mellom noen legalitetskrav, legitimitetskrav og profesjonelle synspunkter (jf. tabell 3.1). I tillegg har medias framstilling av testresultater som sammenligningsgrunnlag av kvalitet i skoler, forsterket denne tendensen (Nilsen og Overland, 2009).

Nettverket mener at kunnskap også er et viktig element i demokratisk dannelse. Med utgangspunkt i egen kunnskapsbase og i samarbeid med andre, skal elever også utvikle kompetanse og ferdigheter til å søke informasjon og bygge opp kunnskap om aktuelle spørsmål. Nettverket er derfor ikke uenige i at faglige læringsresultater er viktige, men en ensidig vektlegging av det som kvalitetskriterium vil nettverket sterkt advare mot. En slik ensidighet vil svekke oppmerksomheten omkring de brede skolemål som er nedfelt i læreplanen. Samfunnsmandatet skolen har fått, kan ikke måles gjennom skolefaglige tester alene.

I en del andre kulturer har imidlertid testregimene fått stor betydning som kontroll av skolekvalitet. Det begynner imidlertid nå å komme forskningsresultater som viser baksiden av medaljen (Hopman,2008).Dersom testresultater får stor betydning for skolens virksomhet, dersom de – i praksis – blir et sentralt skolemål (legalitet), og dersom de blir grunnlaget for interessenters (medias) tolkning av skolens kvalitet (legitimitet), og dersom tenkningen også

får støtte fra nyere forskning, så har en registrert følgende effekter i skolen (Andersen, 2006, s:10):

- Test, sammen med faste mål og standarder, er et ineffektivt instrument til sikring av faglighet.
- Test skaper økt korrupsjon og juks blant elever, lærere og ledere. Om lærere, ledere og skoler premieres med resultatlønn og bevilinger etter slike testresultater, bidrar det til økt juks.
- Test fremmer ikke nødvendigvis den faglige tilegnelsen hos eleven.
- Antallet "drop-outs" [i vgs] stiger.
- Test løser ikke problemet med den negative sosiale arven.
- Lærerne underviser kun i det som testes, noe som fører til en uheldig innholdsmessig innsnevring.
- Lærerne taper engasjement, og søker seg over i andre jobber.

Det er viktig å understreke at nettverket mener en fornuftig bruk av testresultater ikke bør avvises. men i arbeidet for å forbedre undervisningskvaliteten i skolen, trengs også andre tilnæringsmåter enn det tester kan by på.

Den opplysende evalueringsfunksjonen har som siktemål å spre kunnskap som evalueringen har frembrakt. Ambisjonen er å styrke demokratiet gjennom en felles offentlig debatt om evalueringsresultater. Evalueringresultatene kan føre til mange tolkninger og reaksjonene kan være ulike hos ulike aktører. Evalueringresultatene kan brukes til:

- forskning
- offentlig debatt
- nyheter i media
- reklame for den enkelte skole

Evaluering kan også brukes **strategisk**. I slike tilfeller brukes resultatene til å bekrefte standpunkter som en allerede har. En skole som for eksempel bare anvender resultatene fra nasjonale prøver til å markedsføre skolen, kan sies å anvende evalueringen på en strategisk måte.

Dersom evalueringen brukes på en **taktisk** måte, er en ikke opptatt av innholdet i evalueringen, men av selve evalueringsprosessen. Evalueringresultatene spiller ingen rolle. Evalueringen brukes for eksempel til å utsette ubehagelige saker til en langvarig evalueringsprosess er overstått.

Resultatet av evalueringen spiller heller ikke noen rolle når det gjelder **den symbolske** evalueringsanvendelsen. Her er det for eksempel skolemyndighetenes krav om at den enkelte skole skal evaluere sin virksomhet som er viktig å innfri. Resultatene av evalueringen spiller mindre rolle.

Konstitutiv bruk av evalueringen. Evalueringen har en formende, dannende eller skapende hensikt. Når evalueringen brukes på denne måten, har den en tolkende funksjon. Den blir en oppskrift på tolkning som begynner å forme virkeligheten. De handlinger som evalueringen fører til, bidrar til det samme. I forbindelse med nasjonale prøver, har nettverket drøftet en rekke av de konstitutive virkningene som disse kan få i skolen. Det kan for eksempel utvikle seg en praksis i kjølvannet av disse nasjonale testene som er opptatt av å rette *innholdet* i undervisningen mot disse testene for å kvalifisere elevene til å oppnå best mulig resultat. Det er dette som kalles ”teaching to the tests”. En skole vil også ha tendens til å ikke rette oppmerksomheten mot de langsiktige virkningene av god undervisning fordi disse kan være vanskelig å fastholde rent evalueringsmessig. Dette kan bli tonet ned til fordel for en evaluering med en kortsiktig tidshorisont der en er opptatt av raske resultater eller effekter av undervisningen. Evalueringen kan også ha konstitutive virkninger på elevenes, lærernes og skolens identiteter og roller. Evalueringen bidrar til å danne et bilde av for eksempel ”den gode elev”, ”den gode lærer” og ”den gode skole”.

Evaluering kan også bidra til **læring og utvikling** i skolen. Levin og Klev (2002) poengterer at organisasjonsutvikling er en planlagt prosess hvor resultatene ikke er gitt på forhånd. Dette er i tråd med aksjonslæringsperspektivet (se kapittel 4) knyttet til frigjørende aksjonsforskning (**Bjørnsrud** 2005). Styrken i aksjonslæring er blant annet en bevisstgjøring av deltakerne slik at de blir bevisste den kunnskapen som er i organisasjonen, og greier å videreutvikle den (ibid.).

Skoleutvikling er en slik planlagt prosess der skolens kultur og pedagogiske praksis slik den er i dag, utvikler seg i en ønsket retning mot et ønsket mål, men at resultatet ikke er gitt. Skoleutvikling krever aktiv handling av blant annet lærere og skoleledere, som kan bidra til nye praksiserfaringer og atferdsendring i organisasjonen. Det er disse handlingene som ofte kalles ”aksjoner”. En aksjon kan betraktes som kollektiv problemløsning, der ”problem” forstås som en situasjon som krever handling, men der den nødvendige handling ikke er kjent. Aksjonslæringen er framtidsorientert og kan ses på som en form for hypotesetesting der praktikere søker å få bekreftet eller avkreftet om handlingene eller aksjonene bidrar til ”løsning” av konkrete utfordringer og bidrar til kvalitetsforbedring i skolen. *Nettverket har*

hatt som en viktig målsetting å fremme aksjonslæringsperspektivet i skolens vurderingsarbeid og koble det sterkt mot skoleledelse og skoleutvikling. I denne sammenheng har profesjonalitetsperspektivet i skolens evalueringsarbeid vært vektlagt.

Slik *profesjonsbegrepet* benyttes i dagligtale, handler det gjerne om *dyktighet* og *kompetanse*. Motsetningen er det amatørmessige, som ikke vurderes etter så strenge kriterier. Den profesjonelle har visse kvalifikasjoner som den ikke-profesjonelle mangler eller har i mindre utstrekning. Når enkelte yrkesgrupper karakteriseres som profesjonelle, henger det dels sammen med utdanningsnivået deres, med hvilke yrkesfunksjoner de utfører, og hvordan disse utføres, og dels med de konsekvenser det medfører å være i en slik yrkesposisjon. Profesjonslitteraturen opererer med ulike kjennetegn eller profesjonskriterier, som kan brukes til å beskrive og karakterisere forskjellige profesjonsgrupper (Torgersen 1981, Molander og Terum, 2008). Ut fra slike betraktninger har noen ment at lærere ikke er profesjonelle, men bare semiprofesjonelle. Ut fra en utvidet profesjonsforståelse i dag, er dette tonet ned. Det er mer snakk om å utøve profesjonalitet i yrkessammenheng (Nilsen og Overland, 2009). Når det gjelder yrkesutøvelse, gjør Handal (1989, s. 223, med referanse til Carr og Kemmis 1986) et viktig skille mellom **teknisk profesjonalitet** og **kritisk profesjonalitet**. Skillet ligger i forholdet mellom kunnskapsbasis og handling:

Teknisk profesjonalitet baserer seg på en «gitt kunnskap» som leder til handling, men uten at kunnskapen endres gjennom refleksjon over den handlingen kunnskapen leder til. I den *kritiske profesjonaliteten* er forholdet mellom kunnskap og handling dialektisk; den baserer seg på en stadig overveielse frem og tilbake mellom handling og kunnskap der begge forutsettes endret gjennom pågående virksomhet. Den teknisk profesjonelle har innsikt i teorigrunnlaget for sin funksjon og kompetanse til å gjennomføre arbeidet, men har liten innflytelse på de prosedyrene som følges. Arbeidet er standardisert. I den grad den profesjonelle har innsigelser, må disse ofte tas opp utenom selve arbeidssituasjonen, og den profesjonelle kan ikke selv endre prosedyrene.

Teorigrunnlaget for læreryrket er i veldig liten grad normativt i den forstand at det gir en oppskrift for handling. Beslutninger og valg, både i det store og det små, både i planlegging og gjennomføring av praksis, er typisk for det pedagogiske arbeidet. Noen beslutninger og valg gjøres av fellesskapet, mens andre må den enkelte stå for. Noen valg kan formuleres som intensjoner og målsettinger i læreplaner, mens andre må tas «der og da». Grunnlaget for beslutningene ligger i den faglige og pedagogiske innsikten og kompetansen som fins.

Pedagogisk virksomhet utøves i praksis. Det er der kvaliteten til syvende og sist vises. Det mest sentrale i det profesjonelle arbeidet ligger kanskje i det å kunne vurdere og begrunne sin virksomhet, lære av de erfaringer en gjør og endre sin måte å tenke og forstå på når det er nødvendig. Det fins knapt en eneste læringsteori som omfatter alle måter å lære på, men i de fleste læringsteorier inngår det et element av vurdering.

I nettverkets diskusjoner kommer det klart fram en felles oppfatning av at vurdering er en integrert del av profesjonelt arbeid. Det gjelder både for den enkelte og for fellesskapet.

All vurdering har en *verdidimensjon*. En verdi er stabile mål, idealer og prioriteringer som kommer til uttrykk gjennom reflekterte verbale utsagn og/eller gjennom atferds- og handlingsmønstre (**Nilsen og Overland,2009**) Et viktig spørsmål blir hvilke verdier som er valgt og hvordan skolens valg av verdier er begrunnet. Grunnlaget for å begrunne må ta utgangspunkt i det som i nettverkets diskusjoner er kalt *kilder for kvalitetsvurdering*:

Tabell 3.1 : Kilder for kvalitetsvurdering og begrunnelser (Nilsen og Overland,2009)

Kilder for kvalitetsvurdering	Kilder for begrunnelser
Legalitet	Lov, læreplan, forskrift, styringsdokumenter
Legitimitet	Kontekstuelle forhold Interessenters meninger
Profesjonalitet	Teori; fagkunnskap; pedagogisk og didaktisk kunnskap Praksiserfaringer

Tre kilder kan danne grunnlag for en kvalitetsvurdering: En skole er *legal* i den grad den er i pakt med sitt mandat, gitt i lov og planverk. Men skolen blir også påvirket av samfunnets oppfatninger av og forventninger til skolen; den er avhengig av den tilliten, eller *legitimiteten*, som den får blant folk. En tredje kilde til å definere kvalitetskriterier har utspring i *profesjonelle vurderinger* fra faglig kvalifiserte miljøer.

Kvalitetsvurdering er et sentralt element både i dokumentasjon av legalitet, i grunnlaget for

legitimitet og ikke minst i profesjonell læring, og som profesjonell gruppe må lærere i større grad enn tidligere forholde seg både til styringskrav «ovenfra» og til rettighetskrav «nedenfra». Nye tilsynsordninger følger opp lovpålagte krav, med et stort innslag av dokumentasjonskrav. Avvik blir påvist med påbud om oppfølgende tiltak.

I dette bildet er det en fare for at læreres og skolelederes profesjonalitet og deres meninger om de pedagogiske oppgavene kan komme til å få mindre betydning i forhold til legalitets- og legitimitetspresset. *Nettverket vil advare mot en slik utvikling. Det vil etter nettverkets mening være avgjørende at de profesjonelle kvalitetskriteriene får en likeverdig plass sammen med kriteriene for legalitet og legitimitet når det gjelder kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen.*

På en konferanse noen av nettverkets medlemmer deltok på i England høsten 2006, mente en rekke britiske lærere og forskere at lærernes stemme i skolevurderingsarbeid var i ferd med å forstumme. Hva som ble vurdert, og hvordan det ble vurdert, ble ivaretatt av skolemyndigheter som la sterk vekt på målbare læringsresultater og oppfølging av lover og forskrifter, på bekostning av faglig og pedagogisk dialog. Denne typen vurderinger hadde også god støtte i store deler av befolkningen.

Nedtoning av den faglige og pedagogiske dialogen vil på sikt kunne bidra til en teknisk profesjonalisering av læreryrket, noe nettverket sterkt vil advare mot. Rammene for virksomheten er viktig, men registrerbare kvantitative data vil bare gi indikasjoner for faglige og pedagogiske problemstillinger. Som grunnlag for en profesjonell dialog må slike kvantitative data følges opp med en beskrivelse av nåværende praksis (fortellingen om praksis) sett i forhold til ønsket praksis, slik at utviklingsoppgaver kan identifiseres og gjennomføres. *Nettverket vil oppfordre skolemyndighetene til å støtte opp om den kvalifiserte, profesjonelle dialogen som den demokratiske vurderingsformen bygger på.* Men tidsrammene må være på plass. Dersom tidsrammene blir for knappe, kan de formelle legalitetskravene og dokumentasjonen av rettighetskrav komme til å bli definert som «nødvendige oppgaver» og dermed komme til å dominere på bekostning av faglig og profesjonell dialog og diskusjon om faglige og pedagogiske problemstillinger.

3.3 Nivåer for kommunikasjon, læring og endring

Nettverket har drøftet læringsbegrepet inngående og har funnet et fruktbart perspektiv hos **Nyhus** (2008) har drøftet kommunikasjonens og samspillet betydning for utviklingen av skolen. Kommunikasjon og samspill kan forstås som ”all atferd og opplevelse” og bygger på

kommunikasjonsbegrepet beskrevet av Watzlawick m.fl. (1967) og Bråten (2004). På bakgrunn av den drøftingen Keiding m.fl. (2005) har gjort av læringsnivåene til Bateson og Reusch (1951), kan det argumenteres for at det profesjonelle endrings- og læringsarbeidet i skolen kan knyttes til tre nivåer for kommunikasjon og samspill, læring og endring; I, II og III orden.

I. ordens nivå er det som kan observeres av personen selv eller av andre, mens intensjoner (II.orden) og grunnleggende antakelser (III. orden) ikke er tilgjengelig for direkte observasjon. Kommunikasjon og samspill på de tre nivåene kan foregå både bevisst og ubevisst. Ubevisst betyr at det er utenfor personens oppmerksomhet. Noe av det som er ubevisst kan imidlertid bli bevisst gjennom selvrefleksjon. Refleksjon i en kritisk samtale med andre kan bidra til slik bevisstgjøring. Muligheter for skoleutvikling og profesjonell læring kan skapes gjennom kommunikasjon og samspill mellom ulike aktører, både i den enkelte skole og med omverdenen.

Læring på I. ordens nivå, første ordens læring, er den læring som bidrar til stabilitet og kontinuitet i organisasjonen og som blant annet skjer i form av nye organisasjonsmedlemmers tilpasning til gjeldende rutiner og kulturer.

II. ordens læring er knyttet til endring av intensjoner. Her er konteksten i fokus og det sett av alternativer det velges fra.

III.ordens læring er endring av grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring.

Nivåene er et analytisk skille fordi de er integrerte og virksomme samtidig og hele tiden i samspill med hverandre. I læringsarbeidet i skolen, må læringsresultatet vurderes i forhold til konteksten (situasjonen). Læring på det ene nivået er ikke nødvendigvis bedre enn læring på de andre nivåene. Læring på I. ordens nivå kan være ønskelig noen ganger, mens det andre ganger er læring på II. eller III. ordens nivå som tilstrebes. I noen sammenhenger er det viktig at det skjer læring på alle tre nivå samtidig (Bredo,1998, **Nyhus**, 2008).

I nettverkets drøftinger er det lagt stor vekt på at organisasjonskultur, ledelse og organisasjonsutvikling er sentrale begreper som kan knyttes til læreres og skolelederes læring. Ofte vil det være nødvendig å fundamentalt endre de forståelsesmåter og atferdsmønstre som tas for gitt av organisasjonens medlemmer, eller med andre ord endre organisasjonens kultur (Senge, 1990; Kotter, 1996; Fullan, 2001; Schein, 2004). Dette vil kreve at lærere og skoleledere greier å utvikle en evaluerings- og læringskultur i organisasjonen (Senge, 1990; Kotter, 1996; Fullan, 2001; Schein, 2004; MacNeill, Cavanagh & Silcox, 2005).

4. Skolen som konfliktorganisasjon

Nettverket ser på skolen som en kompleks konfliktorganisasjon. Støtte for dette synet finnes blant annet hos Berg og Westberg (1982, s.4) som sier:

”Skolans oppgiftstruktur, auktoritetsstruktur, sociala struktur etc. är så mångfacetterad att det torde vara berättigat att ställa frågan om skolan inte är en av de mest komplexa organisationer vi över huvud taget har i vårt samhälle.”

Nettverket mener denne kompleksiteten bidrar til at skolen må ses på som en konfliktorganisasjon. Dette har kommet klart fram i nettverkets drøftinger av skolen som organisasjon.

Lieberman og hennes kolleger(1990) hevder at konflikt er en nødvendig del av utviklingsarbeidet. De hevder at konflikter er normalt og ikke et «sykdomstegn» fordi det er naturlig at det i en organisasjon er rivaliserende målsettinger og interesser som står mot hverandre. Goodlad(1979) har vist at skolens oppgave, slik den framstår i læreplanene, er tolkbar og gir grunnlag for ulike oppfatninger og prioriteringer. På veien fra "ideenes læreplan", via "den formelle læreplan", slik den framstår som den stortingsvedtatte læreplanteksten som utgjør det forpliktende arbeidsgrunnlaget for skolen, til lærernes "oppfattede læreplan" og fram til "den iverksatte læreplan", skjer det en fortolkning og utvelgelse. Fordi læreplanteksten er flertydig, kan innholdet forstås på ulike måter. Det er altså *lov* å være uenige om hvordan skolens primæroppgave kan fortolkes og ivaretas. Med utgangspunkt i dette faktum, kan vi kalle skolen for en *konfliktorganisasjon*.

Innenfor et makropolitisk nivå, fastlegger staten retninger og rammer for skolens virksomhet. Det foregår selvfølgelig skolepolitiske brytninger fram til avgjørelser tas. Men etter beslutninger er tatt, aksepteres disse, men de kan tilsidesettes med nye beslutninger. Skoleadministrasjonens oppgave er å legge til rette for og kontrollere at de politiske beslutninger følges opp. Den enkelte skole har et handlingsrom for sin pedagogiske virksomhet. Her vil meninger brytes. Men ved å se på slik diskusjon i et mikropolitisk perspektiv, hvor en ikke tar sikte på konsensusbeslutninger, men gjennom forhandlinger kommer fram til beslutninger som aksepteres, og med en tydelig ledelse som følger opp slike beslutninger, har en muligheter til å etablere en større grad av en samforstått pedagogikk (Nilsen og Overland,2009).

Innenfor et mikropolitisk perspektiv må en akseptere motsetninger og forskjellige interesser. Det er legalt å kjempe for sine synspunkter innenfor aksepterte rammer. Lars Helle (2006, s.104) mener at en innenfor et slikt perspektiv skaper løsninger ved hjelp av politisk manøvreringsevne og av evnen til å finne kompromisser og bygge allianser. Men for å få dette til, må en bygge normer for akseptasjon av beslutninger som treffes, og etablere en tydelig ledelse med hensyn til oppfølging. Samarbeid og konflikt er ikke to ytterpunkter, men samarbeid blir en strategi for å bearbeide konflikter. For å få til en reell diskusjon kreves det at forskjellige syn framstår for hverandre. *Nettverket mener at i dette arbeidet må lederen være en garantist for profesjonell dialog og diskusjon: At begrunnede meninger får brytes mot hverandre på veien fram mot nødvendige beslutninger. Forutsetningen er at det bygges et sosialt klima som tåler, og ønsker velkommen, at meninger brytes* (Nilsen og Overland,2009)

Evalueringen av L97 viser at det er stor forskjell på kvaliteten mellom skoler. Blant annet er systematikken i læringsarbeidet mangelfull mange steder (Haug, 2004). For eksempel trekker en del lærere seg tilbake og abdiserer som lærere når elevene arbeider med sine arbeidsplaner. Arenaen overlates til elevene og deres initiativ. Dette er et eksempel på en oppfatning av ”læreren som veileder” som ikke er i samsvar med intensjonene i læreplanen og som representerer det som kan kalles ”mållekkasje” (Arneberg og Overland, 1997). Evalueringen viser også at noen lærere er redde for å stille faglige krav og lar elevene få positive tilbakemeldinger selv om det ikke er grunnlag for det (Haug, 2004) Det er grunn til å spørre hva det kan komme av at disse tolkningene ikke er blitt korrigert av kolleger og skolens ledelse. En forklaring kan være at det i disse skolene er en individualistisk skolekultur som ikke i særlig grad gir rom for samarbeid om tolkningen og iverksettingen av læreplanen. Dersom tolkninger og beslutninger som gjøres i forhold til læreplanen skal være gyldige, kan ikke disse overlates til enkeltlærere alene, men må ses på som en prosess som også involverer lærerteamene og skolen som helhet. Dette kan bidra til tolkninger som er i samsvar med intensjonene i læreplanen og som pedagogisk praksis kan bygge på (Arneberg og Overland, 1997) Et annet spørsmål er om læreres tolkninger av læreplanen baseres på en helhetlig forståelse av målene i læreplanen, eller om det er enkelte måldimensjoner som får oppmerksomhet. En undersøkelse av Løfsnæs (2002) viser at flere lære blir opptatt av enkeltdimensjoner som har betydning for kvaliteten på undervisningen, for eksempel den faglige læringen, eller de sosiale læringsmålene. Dette ser ut til å hemme den helhetlige forståelsen av læreplanen og det brede målrepertoaret som framheves der.

Fielding (1999) hevder at det er sjelden at det finnes noen bærekraftig tilslutning til den kritiske samtalen i skolen og at muligheten for profesjonell læring og kunnskapsdeling derfor er mangelfull eller ikke eksisterende. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at det konfliktfylte i samtalen dempes ned. Slik unngås kritiske spørsmål om de verdier, normer og virkelighetskonstruksjoner som deles i kollegiet og som tas for gitt (**Overland**, 2004). Vurdering av situasjonen slik den er og slik den burde være, blir det vanskelig å snakke om. Dette bidrar til at behovet for vurdering og endring blir tonet ned fordi lærerne og skolens ledelse ikke er i stand til å oppfatte at det er et gap mellom mange av læreplanens intensjoner og skolens pedagogiske praksis.

Etter nettverkets oppfatning er den manglende oppslutningen om den kritiske samtalen i form av dialog, en av de største hindringene for utviklingen av "skolebasert vurdering" og "kvalitetsvurdering" i skolen. En konsekvens av dette kan bli ropet etter" den sterke leder".

Den lederform som vokser fram i et slikt bilde, ligner på managementperspektivet på ledelse. Det typiske her, synes å være:

- De som ledes, medarbeiderne, har ingen definisjonsrett i forhold til de oppgaver som skal utføres; de pålegges å utføre oppgavene.
- Den prosess som skal føre fram til det ønskede resultat, styres av mål og kontrollsystemer som medarbeiderne har liten innflytelse på.

I en slik sammenheng kreves styring og sanksjonsmidler. Men denne form for styring er reduksjonistisk fordi den ikke anerkjenner medarbeidernes profesjonelle autonomi. Management er i sitt vesen monologisk, ikke dialogisk. Den kommuniserer på en autoritær måte og gir påbud (Nielsen, 2003). Når det gjelder det pedagogiske arbeidsfeltet, skal skolen være en organisasjon hvor lærere og skoleledere skal være profesjonelle og gjøre de pedagogiske valgene på bakgrunn av intensjonene i læreplanen. Det fins ingen fasitsvar som sier hva som er "riktig handling", og skolen har et mandat som kan fortolkes og en virksomhet som kan prioriteres på forskjellige måter. Kurt Nielsen (2003, s.176) sier :

Den pedagogiske praksis bliver til gennem en række verdibaserede valg, og derfor er pedagogikk et normativt projekt, en menneskelig konstruktion. Som mennesker kan vi nemlig handle anderledes, end vi faktisk gør. Det er heri, vores frihed består.

Selv om en skole kan karakteriseres som en konfliktorganisasjon, er det innlysende at der hvor ledelse og lærere står sammen om en pedagogikk, med den samme oppfatningen av mål og midler, om hvilke prinsipper som skal gjelde i skolens virksomhet, der vil det være lettere

å komme fram til prosedyrer og organiseringsformer som støtter opp om pedagogikken og utviklingen av denne. I denne sammenheng er det avgjørende at skolen greier å utvikle en vurderings- og læringskultur. Avgjørende her vil være hvilke rasjonalitet den enkelte skoles kultur bygger på. Er det den tekniske, eller den kommunikative og kritiske?

4.1 Teknisk rasjonalitet

En framstilling av teknisk, kommunikativ og kritisk rasjonalitet er presentert i **Grøterud og Nilsen** (2001,s.72). Det som kalles en "*teknisk målrasjonalitet*" bygger på naturvitenskapelig tenkning, hvor en kan forutsi resultatet av en prosess. Bygd på empirisk erfaring kan en predikere et resultat. Dersom vi vil fram til et gitt resultat, kjenner vi "fasit" for hva som må gjøres. Det er altså en årsakssammenheng mellom prosess og resultat. Slike prosesser kjennetegnes ved at de søker fram mot relativt entydige mål og har målbare kriterier for suksess. I bransjer som passer til denne beskrivelse passer den kompetente og målbevisste sjef eller manageren inn.

I nettverkets drøftinger av ulike rasjonaliteter, er den utviklingstradisjonen som kalles "school-effectiveness" trukket fram. I utgangspunktet var ideene knyttet til spesialpedagogisk tenkning i USA. En del inner-city-skoler hadde så dårlig læringsmiljø at elever fra slike skoler hadde små muligheter til å gjøre karriere i skole- eller arbeidsliv. Læringsresultatene, målt i karakterer, var svake, og elevenes skolemotivasjon var dårlig. Men dette gjaldt ikke alle slike skoler, i noen få skoler fikk elevene bedre resultater og de trivdes bedre. Slike skoler måtte være "mer effektive" enn de andre. Spørsmålet var da: Hva var det ved praksis i slike effektive skoler som bidro til effektiviteten, og kunne slik praksis overføres til de mindre effektive skolene? Etter hvert er denne tenkningen gjort mer generell, og gjelder alle skoler: Skoler er effektive når de sammenlignet med andre skoler i tilsvarende miljø og med tilsvarende rekrutteringsgrunnlag, dokumenterer bedre læringsresultater målt i framgang på skolefaglige tester. Effektivitetsfaktorene utkrystalliseres ved statistiske korrelasjonsundersøkelser; det er faktorer som korrelerer høyt med effektivitetsnivået. Siden elevenes læringsresultater er sterkt avhengig av lærerens undervisningsopplegg, anbefaler flere effektivitetsforskere en felles teknologi eller en felles tankemodell, for lærenes praksis (Reynolds m. fl 2002). Gjennomføring av en slik pedagogikk styrkes av en sterk ledelse som er lojal mot grunnlagstenkningen, som kan **kontrollere** og gripe inn i virksomheten, og som kan **kontrollere** resultatet av virksomheten. Denne forskningen forsøker altså å finne fram til hva som kan bidra til at elevene får best utbytte av skolegangen, hvor indikatoren for utbytte er knyttet til skolefaglige testresultater. Det sies imidlertid at skolen også arbeider mot andre

mål. Men siden alle skolemål skal støtte opp om den kognitive læringen, blir faglige resultater den beste indikator for skoleeffektivitet (Creemers 1994b).

I organisasjoner der **den styrende verdien er kontroll**, vil handlingsstrategien være *ensidig styring* og en tro på at læreres atferd og skolens utviklingsarbeid kan styres og kontrolleres. I slike skoler vil lærerne og ledelsen holde tilbake negative følelser og unngå situasjoner som er ubehagelige. For å greie dette, må aktørene forsvare seg mot informasjon som kan vekke uro. Forsvarsmekanismer preger slike skoler, og kommunikasjonen og samspillet i kollegiet hindrer at det ubehagelige kan skal komme til overflaten. Det er viktig å la andre høre det som bidrar til at de føler seg vel og ikke føler sårbarhet. Følelse av sårbarhet oppleves som et tegn på svakhet. Det er viktig ikke å lyve til hverandre, men det er ikke nødvendig å fortelle alt det en føler og tenker. Ansvarer blir ofte overlatt til andre og det er viktig ikke å konfrontere andre med deres tenkemåte og atferd. I skolen ser vi dette når lærere inntar tilskuerposisjon og ikke ønsker å delta aktivt i skolens bestrebelser med å avvikle dysfunksjonell praksis og erstatte den med en praksis som er mer funksjonell. Videre er det viktig å holde fast ved sine grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring (Argyris, 1990). I slike organisasjoner skjer det enkeltkretslæring, det vil si at aktørene bare blir flinkere i det de allerede kan. De grunnleggende antakelsene i organisasjonskulturen blir ikke gjenstand for vurdering og korreksjon. Det skjer med andre ord ingen læring på III. ordens nivå. i organisasjonen (jf. kapittel 3.3).

Forskning viser at slike miljøer blir lite handlekraftige (Argyris, 1990, Kaufmann og Kaufmann, 1998.)

4.2 Kritisk og kommunikativ rasjonalitet

I en læringskultur er perspektivet at læring og utvikling ikke kan styres og kontrolleres slik at ledelsen hele tiden har kontroll på det som skjer og kan styre mot målet, men prosessen må ledes. **Styrende verdier er informasjon og valg.** Det innebærer at det er lov å søke informasjon om dagens tilstander og resultater. Handlingsstrategien er medbestemmelse. Det betyr at lærerne involveres i de beslutninger som angår organisasjonen. Dette bidrar til at den enkelte lærer kan oppleve likeverdighet og frihet til å foreta selvstendige valg og kunne legge fram sine oppfatninger på en åpen måte .

Lærere og skoleledelse er opptatt av på en systematisk måte å framskaffe informasjon om hvordan blant annet undervisningsvirksomheten fungerer for elevene. Systematisk betyr at det brukes vitenskapelige metoder og at metodene kan granskes av andre (jf. kapittel 3). Det legges vekt på fyldig og relevant informasjon, begrunnede valg og vurdering av resultatet av

valgene (Argyris, 1990). Det er viktig å understreke at beslutningene må bygge på best mulig tilgjengelig informasjon. I skolen vil dette blant annet være informasjon fra lærere, elever, foreldre og forskningsbasert kunnskap. Refleksjon over informasjonsgrunnlaget kan føre til at lærere og skoleledere velger å handle og iverksette aksjonslæringstiltak som de tror kan bedre situasjonen (se kapittel 5).

En skole med en lærende kultur preges i mindre grad av forsvarsmekanismer enn i en skole der aktørene unngår den kritiske samtalen. Dette gir rom for å undersøke realitetene knyttet til virksomheten i egen skole. I dette vurderingsarbeidet søker lærere og skoleledere etter informasjon som bygger på egne erfaringer, kollegers erfaringer, elevenes og foreldrenes erfaringer og forskningsbasert kunnskap, og reflekterer sammen over denne informasjonen for å kunne komme fram til en felles forståelse av situasjonen. Dette kan for eksempel være en felles forståelse av tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte. I en slik kultur er det tegn på styrke å føle sårbarhet og mot til vurdering. Vurdering forutsetter at lærere og skoleledere har mot til å fortelle hvordan de selv vurderer situasjonen, selv om de frykter å si det. Å informere andre om egen forståelse på en måte som ikke forvrenger og tildekker, og som samtidig inviterer andre til å legge fram sine vurderinger, kan bidra til at de som deltar i samtalen øker sin evne til å reflektere over sine forståelses- og atferdsmønstre. I denne prosessen vil det kunne skje dobbeltkretslæring. Dette er en viktig læringsform i organisasjoner som ønsker å utvikle seg. I en læringskultur er det et viktig mål å utvikle organisasjonens grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring og redusere ”innøvd inkompetanse” med tilsvarende forsvarsrutiner (Argyris, 1990). I slike organisasjoner skjer det læring på både I., II. og III. ordens nivå .

For å få til den kritiske samtalen i teamene og i kollegiet vil det ofte være nødvendig med læring på nivå II som er intensjonsnivået. Når vi samtaler med andre, har vi ofte automatiserte måter å behandle samtalepartnerne på. For eksempel kan de tillegges intensjoner som det blir tatt for gitt at de har. Slike intensjoner kan være lite tilgjengelige for vurdering og refleksjon (Bruner, 1996). De tillagte intensjonene kan for eksempel være at samtalepartneren ønsker å framheve seg selv, ønsker makt eller ønsker å skade eller ødelegge for en selv eller miljøet. Samtalen burde i større grad enn det som nå er vanlig, dreie seg om hvordan den enkelte lærer i gruppa tenker når det gjelder egne intensjoner og visjoner, hvem en er som person, egne antakelser om skole, opplæring og oppdragelse og egen kompetanse. På denne måten vil den kollegiale samtalen kunne bygge bro mellom teori, erfaringer og ”den indre personen”. Dette

kan korrigere våre oppfatninger av kollegers intensjoner og bidra til å utvikle den kritiske samtalen i kollegiet.

I nettverkets drøftinger av evaluering og aksjonslæring, er det stor enighet om at skoleutvikling og aksjonslæring må vurderes i forhold til alle nivåene, både I, II og III. Hvis det er konsistens eller sammenheng mellom verdier, normer og kunnskaper (III), intensjoner (II) og handling (I) vil utviklingsarbeidet kunne framstå som kraftfullt, med konkrete handlinger (aksjoner), en tydelig hensikt og en tydelig faglig, didaktisk og etisk begrunnelse. Det motsatte vil være tilfelle dersom det ikke er slik indre konsistens og sammenheng mellom nivåene.

Dersom intensjonene og de faglige, didaktiske og etiske begrunnelsene for utviklingsarbeidet er uklare, blir i stor grad opp til den enkelte lærer og ulike parter som er involvert å tolke hva utviklingsarbeidet skal føre til og hva begrunnelsene for endring er. Disse tolkningene kan sprike mye, og utviklingsarbeidet vil derfor kunne miste kraft, retning og tilslutning (jf. **Grøterud og Nilsen**, 2001). I denne sammenheng kan det vises til en undersøkelse av Ligaarden og **Overland** (2008) der det i et utvalg på 300 lærere, er 46 % av lærerne som mener at det er en hindring for utviklingsarbeid i egen skole at det i kollegiet er ulike oppfatninger og holdninger som resulterer i at lærerne drar i forskjellig retning. Dette viser på at det i mange skoler er nødvendig å klargjøre grunnleggende antakelser, intensjoner og atferd som skal legges til grunn for utviklingsarbeidet. I denne sammenheng er det viktig å komme fram til en tolkning av sentrale begreper som kan aksepteres av de som deltar i utviklingsarbeidet (jf. **Bjørnsrud**, 2005, **Bjørnsrud**, 2009 og **Overland**, 2006). Det er videre viktig å avklare sentrale spørsmål knyttet til skoleutvikling ved den enkelte skole slik at det er mulig å komme fra til en felles forståelse av de tenke- og atferdsmønstrene som utviklingsarbeidet skal bygge på.

I en oppsummering etter ISIP-prosjektet¹ framhever Mats Ekholm og Tom Ploug Olsen (1991, s.149) det de på den tiden fant som typiske trekk ved den nordiske skolen sammenlignet med flere andre land i Europa:

I det internationella samarbete som vi rapporterat om ... har vi gång på gång funnit att vi från nordisk sida ser på ett annat sätt på skolan och dess uppgift än vad man gör i andra länder. I de nordiska länderna är det naturligt att se skolan som en viktig del av samhället. Skolan är ett av många instrument för att förbättra samhällets kvalitet. I

¹ ISIP: International School Improvement Project; et samarbeidsprosjekt innenfor OECD som behandlet internasjonale perspektiv på skoleforbedringsarbeid., avsluttet i 1986.

skolan lär man i de nordiska länderna inte bara vad vetenskapen konstaterat i olika ämnen. Man lär om livet i det moderna samhället. Ett samhälle som på våra nordliga breddgrader ställer krav på medborgarna att de ska vara aktiva medborgare som lägger seg i och tar ansvar. Medborgare som verkar i demokratin.

Nå er det et empirisk spørsmål i hvilken grad slike forskjellige syn gir seg utslag i forskjellig praksis. Øst-asiatiske skoler er kjent for å vektlegge hardt arbeid, sterk faglig progresjon og vektlegging av skolefaglige resultater som grunnlag for videre karriere i skoler og arbeidsliv, men med liten vekt på tilpasset opplæring. I en privat samtale innenfor ISERP²-prosjektet, uttalte en kvinnelig professor fra Taiwan:

Vi, fra Øst-Asia, vinner de fleste kunnskapskonkurranser som arrangeres for barn og unge. Paradokset er imidlertid at vi benytter meget tradisjonelle undervisningsmetoder. Samtidig som vi legger vekt på tilegnelse av kunnskap, utdanner vi for underdanighet og autoritetstro.

Fra egne studenter, med skoleopphold i Syd-Europeiske land, har vi hørt historier om at deres forsøk på å videreføre sin rolle som aktive og spørrende elever, slik de har med seg fra vår kultur, kan bli betraktet som utidig og frekk innblanding i læreres formidling av fagkunnskap. Av de få undersøkelser som er gjort blant elever i flere land når det gjelder kunnskap og holdninger til demokrati og samfunnsproblemer, viser det seg at norske elever kommer godt ut av slike sammenlikninger. (Mikkelsen m.fl. 2001; Mikkelsen m.fl. 2002)

4.3 Vurdering som ledd i profesjonelt arbeid

Skolen trenger møteplasser og rom for faglig diskusjon. Lederteam, plangrupper, lærerteam, faggrupper, prosjektgrupper er eksempler på møteplasser der mål, innhold, undervisnings- og arbeidsformer, læremidler og vurdering i skolen kan planlegges og drøftes. Men møtet mellom lærere og elever er også en viktig arena for diskusjon om og begrunnelser for virksomheten i skolen. Når skolen systematiserer sine erfaringer, kan skolebaserte kunnskaper bygges. Det viktige er at medlemmene i skolesamfunnet framstår for hverandre med synspunkter og erfaringer slik at ingen får gjemme seg bort.

Skolens egen vurdering av virksomheten er en nødvendig brikke i å belyse fenomenen som er oppe til drøfting, legge grunnlaget for ”kvalifisert dialog”, gi datagrunnlag for beslutninger og

² ISERP: International School Effectiveness Research Project, ledet av forskere med tilknytning til ICSEI (The International Congress of School Effectiveness and School Improvement) involverte flere land. Prosjektideen var å bygge et sterkere kunnskapsfundament om skoleeffektivitet på tvers av land og kulturer: Fins det kulturelle likheter mellom framgangsrike skoler i forskjellige land.

som en forutsetning for refleksjon og læring. Da kan slik vurdering bli en integrert del ved profesjonelt arbeid. Kvalitetsvurdering i skolen og skoleutvikling er avhengig av at lærere og skoleledere vurderer virksomheten og forstår at det er et gap mellom situasjonen slik den bør være og situasjonen slik den er, og at de finner mening i å delta i arbeidet med å gjøre dette gapet mindre. Samtidig må det være til stede en tro på at kollegiet har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre en endring i praksisfeltet. Felles refleksjon og hverdagslæring er en viktig begrunnelse for samarbeid og kollegialitet i skolen.

Kongsvik (2006) viser til Eby m.fl. (2000) som framhever at motivasjonen til å delta i endringsarbeid særlig er knyttet til at aktørene foretrekker å arbeide i team og at de hadde gode relasjoner og tillit til kollegene sine. I tillegg er det viktig å erfare at de har en reell medvirkning i arbeidet og at de opplever fleksibilitet i rutiner og prosedyrer. Fielding (1999) peker på at relasjonene i lærende fellesskap er basert på verdiene *frihet og likeverdighet*. Med frihet menes frihet til å være seg selv. Denne friheten kan bare oppnås i relasjon med andre. Likeverdighet forutsetter en erkjennelse av at individer er forskjellige. Prinsippene om frihet og likeverdighet forsterker hverandre gjensidig:

Dersom vi ikke behandler hverandre som likeverdige, utelukker vi at det kan være frihet i relasjonen med den andre. Frihet forutsetter likeverdighet. Dersom relasjonen speiler frykt, må vi søke kontroll over det som forårsaker frykten og prøve å få den andre personen til å underordne seg vår makt. Ethvert forsøk på å oppnå frihet uten likeverdighet, eller å oppnå likeverdighet uten frihet, er dømt til å mislykkes. (Macmurray, 1950, s. 74)

Evnen til å anerkjenne andre og betrakte den andre som likeverdige, til tross for ulikhet i tenkemåte og atferd, er en viktig kvalitet som kjennetegner aktørene og kollegialiteten i lærende fellesskap. Anerkjennende relasjoner mellom lærere i et team eller i en skole uttrykkes i kommunikasjon og samspill som bygger på disse kvalitetene: forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon og avgrensethet (Bae, 1996).

Forståelse og innlevelse innebærer at en har et ekte ønske om å forstå ”den andre”, å forstå ”den andres” mening med det som sies.

Bekreftelse betyr ikke det samme som å være enig eller å gi ros, men betyr at en aksepterer den andres opplevelser, tanker og følelser. Det gir den andre følelse av **frihet** til selv å oppleve, tenke og føle og skaper trygghet for at den andre forstår og aksepterer det en selv sier.

Åpenhet krever at en selv er i stand til å oppgi kontrollen, og ha mot til å la den andre snakke ferdig uten avbrytelser, selv om det som sies kan få en selv til å føle sårbarhet og uro. Det er

viktig at en selv ikke avbryter den andre og fullfører setningen eller resonnementet, eller kommer med kommentarer som får den andre til ”å trekke seg unna”. Det vil være tegn på at en selv ønsker kontroll. Dersom en gjør dette, vil det føre til at samtalen ikke lenger blir åpen, men lukket.

Selvrefleksjon og avgrensethet betyr at en er i stand til å skille mellom seg selv og den andres oppfatninger og greier å ta den andres perspektiv uten å måtte oppgi sitt eget. Selvrefleksjon er evnen til å kunne se seg selv med den andres øyne. En forutsetning for å greie dette er at en kjenner seg selv. Selvinnsikt er nødvendig for å kunne forstå andre.

Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) viser til egen og andres forskning som konkluderer med at *omsorg* er et begrep som beskriver relasjonene i en lærende kultur. Dimensjonene i omsorgsbegrepet er:

- gjensidig tillit,
- aktiv empati,
- adgang til hjelp,
- pågangsmot og ingen fordømmelse.

Disse dimensjonene kan knyttes til lærende fellesskap. Dette fellesskapet har utviklet en kontekst som blant annet bygger på dimensjonene i omsorgsbegrepet.

I nettverket har flere pekt på at skoleledere bør være garantist for at arbeid i skolen legger opp til at det fremmer profesjonalitet. Det innebærer noen sentrale pedagogiske oppgaver for lederen eller for den prosjektgruppe som leder et opplegg på vegne av lederen. Kort oppsummert vil det dreie seg om å være:

mandathevdende.

Det innebærer å ha et avklart syn på skolens oppgave, innenfor rammen av skolens styringsdokumenter. Dette vil kunne gi retning for arbeidet i skolen og være grunnlag for å fastholde de gode erfaringer som fins.

være tydelig

Det innebærer å kunne visualisere sine ideer, kunne gi eksempler og konkretiseringer på hva det betyr og hvilke konsekvenser det kan medføre. Da må lederen også tenke "skolebasing", hvilket betyr å se ideene i sammenheng med skolens behov og interesser. Men det betyr ikke at lederen kan manipulere, kommandere eller på andre

måter presse sine utviklingsideer på et motvillig personale, selv om et visst press kan bli aktuelt. Både informasjon og forhandlinger kan bli aktualisert.

myndiggjøre sine medarbeidere

Leder må få fram en reell "skolepolitisk" diskusjon hvor medarbeiderne både deltar og tar ansvar for beslutninger og oppfølging.

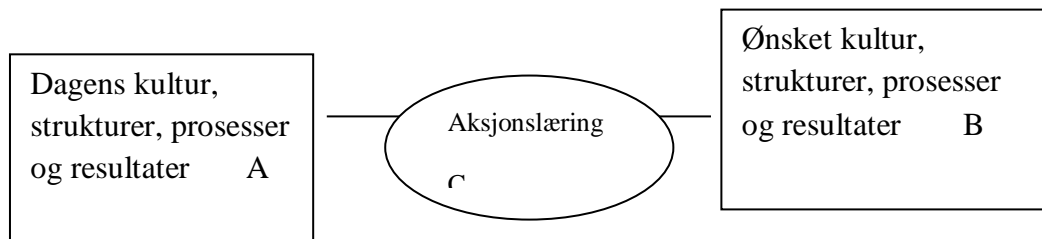
bygge individuell og kollektiv kompetanse

Samarbeids, utviklings og faglig kompetanse er både en forutsetning og et læringsresultat fra systematisk utviklingsarbeid, for eksempel ved bruk av prinsippene for aksjonslæring. Nå er ikke summen av individuell kompetanse det samme som den kollektive kompetanse. Kollektive læreprosesser må ledes og tre prosesser bør planlegges i et læringsforløp: Erfaringsgrunnlaget som ligger til grunn for læringstemaet (for eksempel "aksjonen" i et aksjonslæringsopplegg), datainnsamling for å dokumentere arbeidet og læringsamtale (etterarbeid) (**Nilsen og Overland, 2009**).

5. Skoleutvikling som vurdering og aksjonslæring

Kongsvik, (2006) viser til French m.fl. (2000) som mener at organisasjonsutvikling bør defineres som et utviklingsarbeid med bestemte karakteristika som iverksettes for å oppnå et bestemt resultat. Det kjennetegnes blant annet av en langvarig, planlagt innsats basert på en overordnet strategi og et aksjonslæringsperspektiv. Målet er å endre organisasjonens kultur og prosesser slik at den blir refleksiv og selv i stand til å vurdere behovene for endring. I tillegg er målet større effektivitet.

Figuren nedenfor viser at aksjonslæring kan være et bindeledd mellom dagens situasjon i skolen og framtidig situasjon.

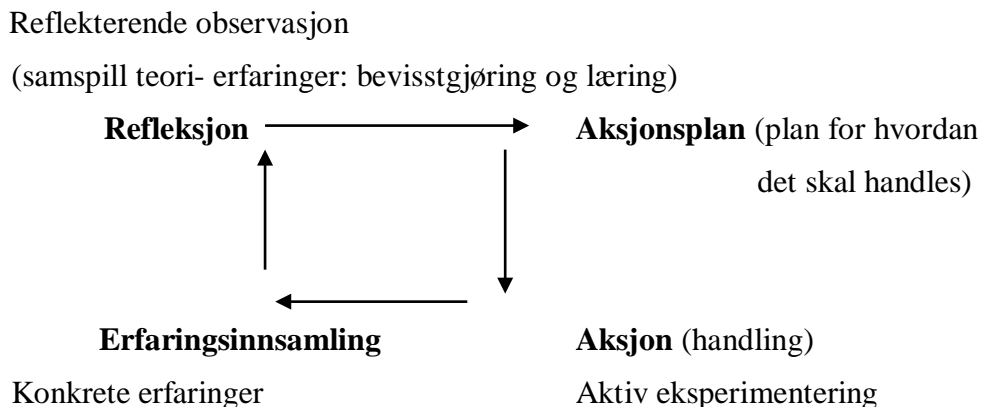


Figur 5.1: Skoleutvikling med vekt på aksjonslæring (Nyhus,Overland og Monsen,2009)

Nyhus, Overland og Monsen (2009) viser til Beckhard og Harris (1987) sier at uansett hva slags innhold utviklingsarbeidet har, kan arbeidet ses på som en overgang (C) fra noe som er (A), til noe nytt som er ønskelig (B).

Fordi kvaliteten på det nye bestemmes i utviklingsprosessen (C), har utformingen og gjennomføringen av prosessen en avgjørende betydning for hvor godt organisasjonen vil fungere i forhold til det som er den framtidige ønskede situasjonen (B). Gjennom skoleutvikling kan skolen som organisasjon bevege seg fra dagens tilstander og resultater mot ønskede tilstander og resultater i organisasjonen. For å endre noe av det bestående, må lærere og skoleledere evaluere, planlegge og gjennomføre handlinger eller aksjoner som kan bidra til endring. Dersom det ikke handles i den enkelte skole, vil tilstandene og resultatene forbli de samme som før. Fordi ethvert utviklingsarbeid er unikt, er det ikke mulig å gi standardiserte oppskrifter på hvordan forløpet skal være, men erfaringene tilsier at det er noen elementer i utviklingsarbeidet som bør ivaretas. Skoleutvikling kan ses på som et aksjonslæringsprogram som sikter mot å finne løsninger på problemer knyttet til skolens

virksomhetsområde. Et slikt problem kan for eksempel være at det er relativt mange elever som er underytere på hvert trinn. Når problemområdet er identifisert, vil det være en utfordring for skolen å søke å komme fram til ”løsninger” på problemet. Før utviklingsplanen kan skrives, må det klargjøres hvilke verdier og kunnskaper endringsarbeidet skal bygge på og hvilke intensjoner skolen har med arbeidet. Dersom intensjonene er uklare, vil utviklingsarbeidet miste retning. Når intensjonene er klarlagt, velges aksjonene som skal iverksettes. Et utviklingsarbeid går sjelden slik en har planlagt det. Uforutsette krefter kan påvirke gjennomføringen på ulike måter. For eksempel kan endrede økonomiske forhold spille negativt inn. Uventet motstand fra for eksempel lærere eller foreldrene må håndteres og kan trekke oppmerksomheten vekk fra selve utviklingsprosessen og svekke denne. Et eksempel på utilsiktede virkninger er at aksjonen får positiv effekt på læringsutbyttet hos de elevene som har høy motivasjon for læring, mens den fungerer dårlig for elever som ikke er motiverte i samme grad. Prosessen i det profesjonelle læringsarbeidet i skoleutvikling med vekt på aksjonslæring kan ses på som en refleksjonsspiral som vist i figuren nedenfor:



Figur 5.2: Refleksjonsspiralen (etter Carr og Kemiss 1986 og Tiller 1997)

Figuren viser at det ikke er nok bare å planlegge og iverksette aksjoner dersom deltakerne skal lære noe og skolen utvikle seg. Det er også nødvendig at det samles inn erfaringer fra de berørte parter og at det reflekteres over de erfaringene aksjonen har resultert i. Her tenkes det først og fremst på egne erfaringer, erfaringer fra kolleger, elever og foreldre. Erfaringsinnsamling og refleksjon over erfaringene er en viktig del av skolens arbeid med å vurdere sin egen praksis. I refleksjonsprosessen må erfaringene belyses teoretisk slik at de kan

gi mening og ny innsikt. Refleksjonsspiralen kan ses på som evaluerings- og læringsprosess som kan bidra til skoleutvikling dersom det lærte blir implementert i skolens praksis. I denne prosessen er evnene til å handle og reflektere over handling, helt sentralt.

I flere videreutdanningstiltak på masternivå som har vært organisert som forskende partnerskap mellom grunnskoler i mange kommuner og Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Lillehammer, har ITP- modellen vært brukt i forbindelse med aksjonslæringsprosjekter (**Bjørnsrud, 2006, Bjørnsrud, 2009 og Overland, 2006**). Forkortningen står for Individuelt – Team – Plenum. Bruk av denne modellen i aksjonslæring har vist seg å være svært kraftfull fordi den hjelper lærerne til å sette ord på deler av sin personlige tause kunnskap slik at den kan deles med kollegene i teamet. Denne metoden kan for eksempel brukes for å komme fram en felles problemanalyse på feltet tilpasset opplæring. Den starter med tre spørsmål:

1. Hvordan er dagens situasjon når det gjelder tilpasset opplæring i min klasse /trinn?
2. Hvordan bør situasjonen være om tre år?
3. Hva kan vi gjøre for å komme dit?

Forløpet kan være slik:

1. **Individuell refleksjon** over de tre spørsmålene ovenfor. Det skal skrives et kort refleksjonsnotat der det er viktig å få fram begrunnelsene for de personlige oppfatningene.
2. **Teamsamtale**. Teamet må ikke være for stort (3-5 personer). Den enkelte lærer legger fram sine refleksjoner og begrunnelser. Når alle har presentert sitt notat, starter dialogen der en prøver hverandres oppfatninger og begrunnelser (kritiske spørsmål). Deretter skal teamet prøve å komme fram til en felles oppfatning med begrunnelser som alle kan akseptere. Det skal skrives et kort notat.
3. **Plenumsamtale**. Med bakgrunn i teamsamtalen legger hvert team fram sine skriftlige og muntlige synspunkter i plenum for hele kollegiet. Synspunktene må sammenfattes i et notat som danner grunnlag for den videre prosessen med å komme fram til en problemanalyse som alle kan akseptere.

5.1 Noen realiteter

Resultater fra en spørreundersøkelse til alle skoleledere i de videregående skoler i Oppland kan tyde på at den kommunikative og kritiske rasjonaliteten bør styrkes i mange skoler. Undersøkelsen ble gjennomført vinteren/våren 2007 (**Nyhus, Overland og Monsen, 2009**). Foranledningen var at skolelederne deltok i studiet "Ledelse av skoler i utvikling" (2005-

2007) ved Høgskolen i Lillehammer, som ble gjennomført på oppdrag fra Oppland fylkeskommune og fylkesopplærings sjefen. Forventninger om at skoler skal utvikle seg som ”lærende organisasjoner” og som ledd i det utvikle sin vurderingskultur, er bakgrunnen for prosjektet. I følge skolepolitiske dokumenter har norske skoler for svak vurderingskultur og de vet for lite om egen måloppnåelse. Studiet som samlet rektorer og avdelingsledere ved de 14 videregående skolene i Oppland samt utdanningsadministrasjonen i Oppland fylkeskommune, totalt 110 studenter, tok opp tema som ledelse, skolekultur og aksjonslæring, ut fra den hensikt å bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Ved avslutningen av studiet ble deltakerne invitert til å svare på et webbasert spørreskjema hvor de kunne si sin mening om studiet de hadde deltatt i og samtidig besvare en del spørsmål angående lærings- og vurderingskulturen ved egen skole.

Undersøkelsen viser at det kan være grunnlag for å hevde at skoleledere i videregående skoler i Oppland har forskjellige oppfatninger og vurderinger av situasjon på egen skole og de har også forskjellige oppfatninger og vurderinger om utfordringer og barrierer knyttet til utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det er til dels meget store forskjeller mellom gruppen rektorer og gruppen mellomledere i deres vurderinger av nå - situasjonen på egen skole når det gjelder lærings- og vurderingskulturen.. Også innad i gruppene er det ulike vurderinger, og det kan være grunn til å tro at dette også gjelder innad i de enkelte lederteam på skolene. De ulike vurderingene som kommer til uttrykk i undersøkelsen mener vi både kan være uttrykk for at praksis på skolene faktisk er forskjellig når det gjelder kollektiv læring og vurderingsarbeid og også uttrykk for at skoleledere oppfatter denne praksisen på ulike måter. I denne undersøkelsen er det ikke praksis som sådan som er undersøkt direkte, men skoleledernes (subjektive) oppfatninger og vurderinger av praksis. Det at skoleledere har ulike oppfatninger og vurderinger av praksis på egen skole er ikke overraskende, men kanskje graden av ulike oppfatninger og vurderinger er noe større enn hva en kunne forvente, spesielt sett i forhold til at skolelederne har gjennomgått et studium sammen. Her kan det imidlertid minnes om at skolelederne hadde ulik motivasjon for og deltakelse i studiet. Studiet har ikke greid å favne alle skolelederne like godt, eller sagt på en annen måte, skolelederne har ”koblet seg til” studiet i ulik grad.

En implikasjon av denne undersøkelsen kan være å peke på nødvendigheten av at skoleledere gis rom for grundig arbeid med å finne ut av de ulike virkelighetsoppfatninger de har og at de selv setter nødvendige rammer for slikt arbeid. Skal skolelederne kunne fungere som pådrivere og støttespillere i endringsprosesser er det av betydning å vite at virkelighetsoppfatningene er såpass forskjellige som de kan synes å være. Vi vil tro at det er

behov for grundig refleksjon og vurdering av disse ulike oppfatningene, ikke for at de må smelte sammen til homogene oppfatninger, men mer for å utvikle bevissthet om hvordan forskjellighet håndteres, samtidig som skolene også er avhengige av å utvikle felles strategier som forutsetter visse felles oppfatninger.

Det er viktig å øke bevisstheten om dagens tilstander og resultater i skolen, for alle de parter som har med skolen å gjøre, blant annet gjennom beskrivelser, hvor både ”objektive data” (det som kan måles) og ”subjektive data” (egne opplevelser) tas inn. Økt bevissthet om dagens tilstander kan anvendes til å diskutere hvordan og hvorfor tilstandene og resultatene er som de er. Dette må imidlertid balanseres mot fokus på de tilstander og resultater en ønsker å oppnå, og på det endringsarbeidet som kan føre i den retning. I endringsarbeid kan det være viktigere å fokusere på hvor en vil, og med hvilke ressurser, enn å bruke mye energi på mulige forklaringer på hvorfor tilstanden er som den er.

I denne undersøkelsen ser det ikke ut til at ledergruppene på de enkelte skoler har utviklet en felles oppfatning av i hvilken grad skolens praksis er i samsvar med teori om lærende organisasjoner. Dette kan komme av at skolene ikke har utviklet en kultur for kritisk kommunikasjon mellom lederne i organisasjonen. Årsaken til dette kan være flere. Det kan her vises til det som tidligere er skrevet om ulike rasjonaliteter.

5.2 Et studieopplegg

På vegne av ”Det nasjonale nettverket for kvalitetsvurdering” under ledelse av professor Lars Monsen, Høgskolen i Lillehammer og etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, har representanter for fire høgskoler utformet et studieopplegg og gjennomført studiet som et pilotprosjekt i 2005. Opplegget ble planlagt og konstruert av (i alfabetisk rekkefølge):

- professor Halvor Bjørnsrud, Høgskolen i Vestfold
- førsteamanuensis Bjørn Sigmund Nilsen, Høgskolen i Sør-Trøndelag
- førstelektor Bjørn Overland, Høgskolen i Lillehammer
- høgskolelektor Bjørn Aasland, Høgskolen i Telemark

I gjennomføringen og i revisjonsarbeidet deltok også

- høgskolelektor Alf Martin Johnsen, Høgskolen i Lillehammer..

Fagplanen(vedlegg 1) som ble utarbeidet for studiet, har tre hovedområder: Skolen som organisasjon og læringsarena, inkludering og tilpasset opplæring og ledelse og tilrettelegging av skolebasert vurdering. Studiet ble bygd opp rundt et konsentrert case om Skanse skole. Det

ble opprettet et eget nettsted for studiet med fagplan og studiestoff. Classfronter ble brukt som digitalt læremiddel og var med på å styre innhold og progresjon i modulen. Studieopplegget ble planlagt som et 15 studiepoengs videreutdanningsstudie med tittelen ”Skolebasert vurdering med vekt på aksjonslæring” og med undertittelen ”Et studieopplegg som skal bidra til konstruktiv bruk av Skoleporten.no”. Hele studieopplegget eller deler av det, var også ment å inngå som ledd i etterutdanningstiltak.

Målgruppe for studiet var skoleledere, lærere og representanter for skoleeiere. Arbeidet med dette prosjektet må ses i sammenheng med skolemyndighetenes opprettelse av nettstedet Skoleporten.no, og ønsket om at studietilbudet skulle kunne bidra til økt kompetanse for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. I denne sammenheng er skoler pålagt å drive med skolebasert vurdering. Skoleporten.no tilbys som en datakilde for slik vurdering. Men samtidig er det viktig at det ikke blir den eneste datakilde for skolebasert vurdering.

Skolebasert vurdering kan anvendes i mange sammenhenger, vanligvis som dokumentasjon av skolens virksomhet, noe som gir grunnlag for rapportering til og dialog med skolemyndigheter og andre interessenter; som grunnlag for planlegging i skolen, for eksempel av utviklingstiltak; eller som grunnlag for refleksjon, diskusjon og læring blant skolens personale. Elever og foresatte kan også trekkes inn i slikt arbeid. I dette studieopplegget ble det lagt vekt på aksjonslæring som arbeidsform, en metode som integrerer utviklingsarbeid, læring og skolebasert vurdering. Dessuten kan det gjennomførte pilotprosjektet, som er nevnt innledningsvis og beskrevet under, anses som et aksjonslæringsprosjekt. Aksjonslæring har som intensjon å fremme både individuell og kollektiv læring i skolen som organisasjon. Gjennom slik læring utvikles deltakernes kompetanse innenfor skolebasert vurdering. Deltakernes fortellinger fra skolens hverdag er et viktig innhold i aksjonslæringen. Fortellingene fra skolens folk er kvalitative data som er med på å nyansere og utfylle andre data, blant annet fra Skoleporten.no. Våren 2005 hadde gruppen som arbeidet med utviklingen av studiet et møte med professor Mads Hermansen som har skrevet en doktoravhandling om fortellingen som metode i skoleutvikling. I dette møtet ble metoden, slik den ble anvendt i studiet, drøftet inngående.

Pilotprosjektet ble gjennomført i 2005 med 42 deltakere fra Oppland og Sør-Trøndelag. Det var en meget kvalifisert gruppe som deltok, med alder, yrkeserfaring og utdanningsnivå som ligger høyt over vanlige studiegrupper innenfor videreutdanning. De fleste var ”godt voksne”, bare 7 var under 40 år. Majoriteten var skoleledere, nesten alle (minus 3) har vært i skolen over 10 år, og det var bare 4 som har utdanning på lærernivå eller lærer med opprykk,

resten har minst adjunktsnivå som utdanningsbakgrunn. Pilotstudiet ble evaluert høsten 2005 og det er skrevet en evalueringsrapport om studiets innhold og gjennomføring (Nilsen 2005). Etter at pilotprosjektet var vurdert og studiematerialet revidert, ble det overlevert til Utdanningsdirektoratet. Materialet kunne da brukes av interesserte høyskoler og universiteter som et utgangspunkt for videre- og etterutdanningstiltak.

Hovedkonklusjonene i evalueringsrapporten er:

- Den sentrale forventning fra deltakerne ved studiestart var at studieopplegget skulle legge vekt på sammenhengen mellom vurdering og utviklingsarbeid.
- Studiet har levd opp til sine målsetninger. Deltakerne melder om god måloppfyllelse.
- Deltakergruppens vurdering er at dette har vært et vellykket studieopplegg og studiet har blitt opplevd som utfordrende.
- De enkelte elementene i studiet, studiematerialet med casebeskrivelse, litteraturhenvisninger og forslag til refleksjons- og diskusjonsoppgaver, studiesamlinger med teori, oppgaver og erfaringsdelinger, og med studieoppgaven som et integrerende element har fungert godt som en sammenhengende studieenhet.
- Studiematerialet er utformet med sikte på ungdomstrinnet, men det er ingen forskjeller i studievurderingen mellom de som kommer fra barne- og ungdomstrinnet. Studiematerialet er altså like brukbart for barnetrinnsansatte som for de som er ansatt i ungdomstrinnet.
- For å opprettholde et tilfredsstillende studietrykk, har det vært viktig at studiet ble oppfattet som meningsfullt, at det bidrog til relevant kompetanseheving og at det ble knyttet til egen praksissituasjon. Her ser det ut som om studiet har truffet meget godt.
- Et viktig moment, spesielt i sammenheng med arbeidet med studieoppgaven, er at deltakerne har tilgang til faglig veiledning.
- Studieforløp, studieomfang, innhold og form på studiesamlingene har fungert godt.
- Studieguide og studieveiledninger, sammen med samlingene, bidrar til å gi god sammenheng i studiet
- Spesielt legges det vekt på at studiesamlingene er viktige i et IKT-basert studium
- Kvinner, i større grad enn menn, sier seg "helt enig" i flere utsagn som gjelder studiet. Det gjelder for eksempel synspunkt på at studieguiden ga en god oversikt, at studieoppgaven var praksisnær og derfor har vært et bidrag til utvikling, at en har fått veiledning ved etterspørsel og at studiet har vært utfordrende.

- De av deltakerne som er lærere, i forhold til skolelederne, er stort sett mer enige om at studiet har bidratt til kompetanseheving og økt forståelse for aksjonslæring og skolebasert vurdering. Det kan komme av at lederne i utgangspunktet innehar større kompetanse enn lærerne, men det kan også skyldes at de to gruppene har noe forskjellig arbeidssituasjon og at de har noe forskjellig motivasjon i forhold til å avlegge eksamen.
- Lederne er imidlertid mer enige enn lærerne om at studiet har medført større grad av nettverksbygging og bedre kontakt inn mot høgskolene.
- Studiet gir muligheter for å jobbe med data fra Skoleporten.no, og de som har utnyttet den muligheten, melder i større grad enn andre, at det har bidratt til økt innsikt og kompetanse for slik bruk.

Senere er studiet gjennomført som ordinært studium ved Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Sør-Trøndelag. I revidert form inngår studiet som en del av masterstudiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Vestfold.

D915 -

3. Bjørnsrud, H., Monsen, L. og Overland, B. (red.) (2006): Utdanning for utvikling av skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.

Forlagets omtale:

Skoleledere og lærere må øke sin kompetanse til å utvikle en bedre skole. Dette er nødvendig når stadig flere beslutninger delegeres til den enkelte skolen. På bakgrunn av dette har flere skoler allerede samarbeidet med høyskoler og universitet for å tilegne seg nødvendig endringskompetanse. I denne boka viser forfatterne eksempler på hvordan slikt samarbeid kan utvikles, og hva som er mulig å oppnå med dette. De framhever blant annet betydningen av å klargjøre skolens verdigrunnlag og didaktiske grunnlag for å oppnå gode resultater. Det legges også vekt på kunnskaps- og erfaringsdeling, og partnerskap mellom skole og forsker for å utvikle et godt samarbeid.

Boka gir gode konkrete beskrivelser og drøftinger av dette samarbeidet. Den er derfor interessant lesning for skoleledere og lærere som arbeider med utviklingsarbeid og som trenger råd og inspirasjon. Studenter i lærerutdanning, som er opptatt av skoleledelse og skolebasert vurdering, vil også ha glede av å lese boka.

4. Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B. (red.) (2009): Kvalitet i skolen, forskning erfaringer og utvikling.

Forlagets omtale:

Det fokuseres i dag mye på at vi trenger bedre kvalitet i norsk skole. Men, å vite hva denne kvaliteten består i og hvordan en skal oppnå bedre kvalitet, er ikke så enkelt fordi skolen er en så stor og kompleks organisasjon. Denne artikkelsamlingen tar opp og viderefører debatten om kvalitet i skolen på både det teoretiske og det mer praktiske planet. Bokens første del har overskriften Om kvalitetstenkning og dens nedslag i norsk skole. Her viser forfatterne hvor sammensatte kvalitetsutfordringene er. Det er nødvendig å ha innsikt i skoleinstitusjonens historiske utvikling, hva forskning internasjonalt kan bidra med, og hvor vi står i den aktuelle debatten i Norge i dag. Den andre delen heter Om ulike aktører i kvalitetsarbeidet.

Forfatterne viser her hvilke dilemmaer skolefolk møter når kvalitetsspørsmålene kommer på dagsorden, men de viser også at skolens mange aktører ikke alltid har full oversikt og den nødvendige kompetanse for å komme med opplegg og ordninger som den enkelte skoleorganisasjon er best tjent med. Boken er skrevet for skolefolk på alle nivåer, skolelederutdanningene og pedagogikk- og allmennlærerutdanningen.

5. Nilsen, B.S. og Overland, B. (2009): Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform. Bergen: Fagbokforlaget.

Forlagets omtale:

Denne boken gir et godt grunnlag for dialog og diskusjoner mellom skoleledere, lærere, elever og foreldre om kvaliteten i undervisningen og ved læringsmiljøet i skolen. Her får leseren også konkrete eksempler som kan kopieres, og som kan brukes som idégrunnlag for slikt arbeid. Skolebasert vurdering bør være en del av det løpende profesjonelle arbeidet i skolen: Det styrker skolen som en lærende organisasjon. Det er viktig at vurderingsarbeidet tar fatt i kjernen av skolens virksomhet, og ikke minst at den er praksisrelevant og meningsfull

for de som deltar i vurderingen. Vurderingsarbeidet skal svare til skolens egne behov og interesser. Professor Lars Monsen, som er leder av det nasjonale nettverket for kvalitetsvurdering, som også forfatterne er medlemmer av, har skrevet et faglig forord. Bjørn Sigmund Nilsen er førsteamanuensis og Bjørn Overland er førstelektor. Forfatterne har lang erfaring med å jobbe med utvikling av skolen som organisasjon.

6. Overland,B. (2009): Pedagogisk dannelse og skoleutvikling. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Forlagets omtale:

Pedagogisk dannelse og skoleutvikling handler om endring som et individuelt, relasjonelt og kulturelt begrep. Boka argumenterer for at endring av skolens organisasjonskultur er nødvendig for at lærere og skoleledere skal utvikle skolen til et lærende fellesskap. I denne sammenheng rettes oppmerksomheten mot verdiene og normene som preger kommunikasjonen og samspillet i harmonikulturer og lærende kulturer. Kjennetegn på den personlige kompetansen som skal til for å utvikle en kultur for læring, blir drøftet. Det er sammenhengen mellom pedagogisk dannelse i en lærende kultur og skoleutvikling som er tema for denne boka. Sammenhengen belyses ved hjelp av en rekke teorier og eksempler. Boka vil være nyttig for skoleledere og lærere som er opptatt av å fornye pedagogisk praksis. Pedagogisk dannelse og skoleutvikling kan ses i sammenheng med Per Arnebergs bok Pedagogisk dannelse og etikk

7. Nasjonale og internasjonale konferanser arrangert av nettverket

2002: Skolebasert vurdering – hva nå? Erfaringer og utfordringer.

16. og 17. november 2002 arrangerte nettverket i samarbeid med Hil og Bedre skole en landskonferanse på Høgskolen i Lillehammer som rettet søkelyset mot skolebasert vurdering. Konferansens tittel var "Skolebasert vurdering - hva nå? Erfaringer og utfordringer." Konferansen hadde 320 deltakere. På grunn av romkapasiteten på høgskolen, måtte deltakerantallet begrenses. Med større kapasitet ville nok deltakerantallet passert 400.

Konferansen hadde som mål å presentere, kommentere og vurdere erfaringer med skolebasert vurdering, men også å rette blikket framover for å kunne si noe om hva denne allsidige erfaringen kan si oss om framtidige utfordringer.

I tillegg til inviterte foredragsholdere var konferansen bygget opp omkring parallelle sesjoner, hvor deltakere med praktisk erfaring fra skolevurdering/ skolebasert vurdering fikk mulighet til å presentere sine erfaringer.

2003: Kvalitet, tall og tillit.

Nettverk for skolebasert vurdering var initiativtaker og medarrangør, sammen med Høgskoloen i Vestfold og Læringscenteret til denne konferansen om skolebasert vurdering som ble arrangert på Quality Hotell Tønsberg i tiden 17- - 18. november 2003. Konferansens tittel var: "Kvalitet, tall og tillit", og hadde som faglig siktemål å få belyst noen av de vanskelige spørsmål som er knyttet til vurdering i skolen. Konferansen samlet rundt 250 deltakere fra skoler, kommuner, høgskoler og universiteter og nasjonalt styringsnivå. Målet med konferansen var å rette søkelyset mot skolebasert vurdering kan bidra til forbedring av skolens virksomhet. Hovedforedragene ble holdt av Peter Dahler – Larsen ved Syddansk universitet i Danmark og John MacBeath ved Cambridge University i England. Det er skrevet en konferanserapport fra konferansen.

2005: Nasjonale prøver- veivalg og utviklingsmuligheter.

Nettverket har i samarbeid med nettverkene for individuell vurdering og matematikk gjennomført en Nasjonal konferanse om nasjonale prøver i Lillehammer 8.- 9. 02.05.

Konferansens tittel var: Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter.

Bakgrunnen for konferansen er oppstartingen av Skoleporten og resultatene fra de nasjonale prøvene som blir å finne der. Det er mange ulike synspunkter på denne utviklingen av et nasjonalt vurderingssystem. Det alle kan være enige om, er at det nasjonale vurderingssystemet vil påvirke skoleutviklingen i mange år framover. I det ligger valget av tittel for konferansen. Det er gjort noen veivalg for hvordan en ønsker å utvikle norsk skole.

Konferansen henvendte seg til en bred målgruppe som arbeider med skole spørsmål, praktisk som teoretisk.

Målsettingen med konferansen var å:

- gi en innsikt i hvordan de nasjonale prøvene er blitt til og de formål de er tenkt å tjene,
- formidle de første erfaringer med bruken av prøvene,
- formidle kunnskap fra norske og internasjonale forsknings- og utviklingsmiljøer som har arbeidet med skolevurdering med bruk av ulike metoder og forutsetninger,
- bidra til en konstruktiv og kritisk samtale om både den interne og eksterne skolevurderingens rolle i et nasjonalt vurderingssystem.

Det er laget en konferanserapport fra denne konferansen

2006: Fra skoleport til klasserom.

I samarbeid med Høgskolen i Sør – Trøndelag og NTNU arrangerte Nettverk for kvalitetsvurdering en nasjonal konferanse i Trondheim 29. – 30. mars 2006. Konferansen het ”Fra skoleport til klasserom”. Mange fra nettverket deltok med seminarinnlegg og som konferanseverter. Bjørn Nilsen, Høgskolen i Sør – Trøndelag ledet planleggingen og gjennomføringen av konferansen som hadde over 400 deltakere. Mange av nettverkets medlemmer deltok med seminarinnlegg og som konferanseverter. Evalueringen av konferansen var meget positiv. Det blir ikke laget konferanserapport fra denne konferansen, men innlegg etc. ble lagt inn på nettverkets hjemmeside. Konferansen har etablert seg, og det er viktig med en fast konferanse om våren hvert år.

2008: Skolen - en lærende organisasjon? Vurdering og kvalitetsarbeid i skolen.

Denne internasjonale konferansen om skolen som lærende organisasjon, ble arrangert på Høgskolen i Lillehammer 7. – 8. april 2008. Konferansen henvendte seg til utviklings- og forskningsmiljøer i inn- og utland. Hensikten var å rette søkelyset mot flere av de vanskelige spørsmålene som ”fyndordet” ”lærende organisasjon” reiser. Alle organisasjoner, også skoler, vil gjerne framstå som utviklingsorienterte og derved ”lærende”. Forskningen i og om ”lærende organisasjoner” peker på at denne betegnelsen mer kan bli en besvergelse enn et utgangspunkt for kontinuerlig utviklingsarbeid. Skoleutviklingsforskningen har lange tradisjoner, men først i de senere år har en samlet mye av forskningen under fellesbetegnelsen ”lærende organisasjon” og derved knyttet seg til et tverrfaglig forskningsfelt. I konferansen

ville en se nærmere på hva som har skjedd innenfor skoleutviklingsforskningen den senere år og hva den nye tverrfagligheten har betydd for forståelsen av hvordan skoleutviklingen kan og bør drives, og om skolen som organisasjon er i stand til å fremme de kvalitetene i interne prosesser og i resultater fra disse prosessene som en med rimelighet kan forvente.

Konferansen søkte å samle og sammenfatte forskningen om og erfaringene med slike kvalitetssystemer og stille noen kritiske spørsmål til både forskningen og til det praktiske utviklingsarbeidet. De inviterte foredragsholder ble utfordret til å svare på det grunnleggende spørsmål: Kan og bør skolen bli en lærende organisasjon? Konferansen ble organisert i tre deler:

- I. Forskningen om skolen som lærende organisasjon. Kan den brukes i arbeid med kvalitetsforbedring i skolen?
- II. Forskning om og utvikling av kvalitetssystemer i skolen – bruk og misbruk.
- III. Hvordan kan og bør kvalitetsarbeidet i skolen organiseres?

Plenumsforedragene ble holdt av:

- Professor Mats Ekholm, Universitetet i Karlstad
- Professor John MacBeth, Universitetet i Cambridge
- Professor Sølvi Lillejord, Universitetet i Bergen
- Professor Peter Dahler – Larsen, Syddansk universitet i Odense

Det var parallelle sesjoner begge dager og rundebordsdiskusjon siste dag.

2009: Kvalitetsvurdering for læring og utvikling.

Nettverket for kvalitetsvurdering og nettverket for elev-og lærlingvurdering arrangerte konferansen "Kvalitetsvurdering for læring og utvikling" på Quality Hotel & Resort Hafjell 15.-16. januar 2009, den femte i rekken. Målet med denne konferansen var å sette søkelyset på at kvalitetsvurderinger gjøres på ulike nivå; på individers læring, læringsmiljøet i grupper/klasser, en skoles kvalitetsarbeid, hvordan kvalitetssikringen i kommunene/fylkeskommunene foregår og hvordan det nasjonale kvalitetssystemet er bygget opp. Gjennom gode plenumsforedrag, en paneldebatt og mange sesjoner ønsket man å belyse

bredden av problemstillinger og utfordringer skoleverden her står midt oppe i. Konferansen samlet 330 deltakere med størst deltakelse fra skoleledere fra hele landet.

Gjennom plenumsforedrag, en paneldebatt og gjennom mange sesjoner dekket konferansen en del av den store bredde av problemstillinger og utfordringer skoleverdenen her står midt oppe i.

Konferansens siktemål var:

- å se elevvurdering og systemvurdering i sammenheng,
- å vise bredden av ulike former for kvalitetsvurdering,
- å vise hvordan kvalitet kan vurderes på ulike nivå i skoleverket,
- å fremme debatten om forholdet mellom vurderingsformer og læringsresultater,
- å bidra til en formidling av nyere forskning og utvikling på området, nasjonalt og internasjonalt.

Plenumsforedragene ble holdt av:

- Direktør Petter Skarheim, Utdanningsdirektoratet: ” Det norske systemet for kvalitetsvurdering – hvor står vi i dag og hvilke utfordringer står vi foran?”
- Professor Halvor Bjørnsrud, Høgskolen i Vestfold: ”Aksjonslæring som strategi for skolens selvurdering.”
- Førstelektor Roar Engh, Høgskolen i Vestfold: ” Bedre vurderingspraksis – utopi eller virkelighet?”
- Professor Stephen Dobson, Høgskolen i Lillehammer: ” Kjennetegn på måloppnåelse – gammel vin på nye flasker?”

I paneldebatten deltok:

- Professor Kari Smith, Universitetet i Bergen Nestleder
- Ingunn Alver, seksjon grunnskole Utdanningsforbundet
- Sverre Tveit, tidligere representant for Elevorganisasjonen
- Professor Lars Monsen, Høgskolen i Lillehammer

2010 Vurdering for læring og utvikling – mange ”sannheter”?

Konferansen ble arrangert av Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering og Nasjonalt nettverk for elev-og lærervurdering. Begge nettverkene har delt ledelse mellom Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Vestfold. Nettverkene er to av flere kompetansenettverk som Utdanningsdirektoratet har initiert. Konferansen fant sted ved Farris bad i Larvik 26.-27.april 2010.

Denne konferansen setter søkelyset på at vurdering av kvalitet rommer et mangfold av former med ulikt innhold, og at det i dette mangfoldet finnes to ytterpunkter som bidrar til en polarisering av feltet. Det ene legger vekt på kunnskapstester for å måle elevenes resultater. Nasjonale prøver, PISA og TIMMS er eksempler på slike tester. Det andre ytterpunktet legger vekt på tilpasset opplæring, inkludering og likeverd for alle elever og det brede danningsidealet som er nedfelt i læreplanen.

Samtidig vet vi at læreres faglige og didaktiske kompetanse og skolens kjerneaktiviteter er med på å skape grunnlaget for læring og utvikling hos elevene. Spørsmålet er om denne kunnskapen er godt nok ivaretatt i vurderingsarbeidet.

Konferansens siktemål var:

- å vise bredden av ulike former for kvalitetsvurderinger og fellesskap mellom systemvurdering og elevvurdering,
- å vise om resultatvurdering kan gi grunnlag for det pedagogiske personalets refleksjon og tilrettelegging for elevenes læring og utvikling, og
- å bidra til formidling av forskning på feltet.

Plenumsforedragene ble holdt av:

- Gordon Stobart, professor ved Institute of Education, University of London:
“Assessment and Learning-getting Quality in both.”
- Kjell Skøgen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo:
”Kan våre lærere og skoleledere lære noe av *Blanke ark*?”
- Kari Smith, professor ved Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen:
”Vurdering - for komplisert til å bli overlatt til politikerne:”
- Knut Roald, dosent ved Høgskolen i Sogn- og Fjordane:
”Skolens kvalitetsdiskurs og det daglige læringsarbeidet – to uavhengige sfærer?”

- Knut Steinar Engelsen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Stord/Haugesund:
”Erfaringar frå ein kriteriebasert kompetanseutviklingsmodell.”
- Marit Aas, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,
Universitetet i Oslo:
”Aksjonsforskning og utvikling av skolens leseundervisning.”

8. Sammenfatning av nettverkets virksomhet 2001 - 2010

Nedenfor er det laget en oversikt over nettverkets arbeidsplaner og gjennomføringen av disse i perioden 2002 – 201:

2002

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>1. <i>Samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noen varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FoU-arbeider.</i> Hensikten med å samle inn denne informasjonen er å få en oversikt over hvilke institusjoner og organisasjoner som arbeider på feltet skolebasert vurdering i Norge for på det grunnlaget å bygge opp et nasjonalt nettverk. Denne informasjonen bør etter hvert gjøres tilgjengelig for alle interesserte i en slik form at den blir anvendelig. Vi tar derfor sikte på å bygge opp et nettsted med noen aktuelle lenker til tilsvarende grupper andre land. Nettverket skal bruke ClassFronter som kommunikasjonsverktøy.</p>	<p>Deltakerne i nettverket har orientert hverandre systematisk om ulike aktiviteter på feltet skolebasert vurdering, og nettverket er nå i gang med å bygge opp et nettsted i samsvar med intensjonene i pkt.1</p>
<p>2. <i>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering.</i> Med grunnlag i det konstituerende møtet i nettverket 30.11.01 vil vi arbeide videre med å samle og motivere institusjoner og organisasjoner som arbeider med skolebasert vurdering til å delta i det nasjonale nettverket. Formålet er å finne fram til en hensiktsmessig organisering av nettverket og forsøke å definere noen viktige oppgaver vi som nettverkskoordinatorer kan og bør arbeide med. Vi regner med at det vil være av interesse fra flere institusjoner og organisasjoner i å delta i og bidra til at noen av målene for det overordnede nettverksarbeidet kan nås. Vi tar sikte på at nettverket møtes 3-4 ganger årlig. I tillegg vil det bli invitert til 1-2 arbeidsseminarer / workshops der en større målgruppe kan delta. Disse</p>	<p>Følgende institusjoner har deltatt i nettverksarbeidet i 2002:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer Lars Monsen Bjørn Overland</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Halvor Bjørnsrud Inge Vinje</p> <p>Høgskolen i Volda Peder Haug</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Marit Grøterud Bjørn Nilsen</p> <p>Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Trond Eiliv Hauge</p>

<p>arbeidsseminarene har til hensikt å spre kunnskap og informasjon om forskning og utviklingsarbeid på vårt område til høgskolene/universitetenes samarbeidspartnere. Med grunnlag i et samarbeid mellom universitetene/høgskolene og ulike nivå i skoleverket vil det være en målsetting å utvikle nye modeller for arbeid med skolebasert vurdering.</p>	<p>Universitetet i Tromsø, program for læring og praktisk pedagogikk Einar A. Størkersen Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Trond Ålvik Vibeke Holst Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland Læringscenteret Eva Schøyen Tulle Schjerven</p> <p>Møter I 2002 har nettverket hatt 4 møter på Hil med disse møtedatoene: 15.februar, 24. mai, 16. og 17. september og 8. november.</p> <p>Som et fast innslag på møtene, har deltakerne orientert hverandre om aktiviteter innenfor nettverkets interesseområde. Denne orienteringen har vist seg å være svært nyttig. Den kan knyttes til pkt. 1 i arbeidsplanen. Av andre saker kan disse nevnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoretisk drøfting av begrepet "skolebasert vurdering" • Nettsted for skolebasert vurdering og bruken av det • Redaksjonsforum for Ressursbanken for vurdering og kvalitetsutvikling i
---	---

	<p>grunnopplæringen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføring og oppfølging av Work - shop 16. - 17. september 2002 • Videreføring av nettverkets arbeid • Videre utbygging av nettverket • Forskningsmessig oppfølging av skolebasert vurdering • Kritisk drøfting av feltet skolebasert vurdering med utgangspunkt i notater og innlegg fra Marit Grøterud, Trond Eiliv Hauge og Trond Ålvik. <p>Landskonferanse 16. og 17. november arrangerte nettverket i samarbeid med Hil og Bedre skole en landskonferanse på Hil som rettet søkelyset mot skolebasert vurdering. Konferansens tittel var "Skolebasert vurdering - hva nå? Erfaringer og utfordringer." (se kapittel 6)</p>
<p>3. <i>Samarbeid om et større forskningsprosjekt</i> I løpet av denne perioden bør noen av de deltagende institusjonene/organisasjonene ha som mål å gå sammen om et større forskningsprosjekt på området med grunnlag i den forsknings-innsats som allerede foreligger. Det meste av den forskningen som er utført på området, er preget av en begrenset ressurstilgang og derved også små prosjekter. Et større prosjekt vil gi helt andre muligheter til å få en samlet og oppdatert oversikt over hvordan den skolebaserte vurderingen legges opp og gjennomføres nå. I løpet av dette året vil de nødvendige forundersøkelser bli gjort for å komme fram til en avgrensende problemstilling om et slikt prosjekt lar seg finansiere.</p>	<p>Flere institusjoner i nettverket har samarbeidet om en søknad til et forskningsprosjekt innenfor Kul - programmet. Utkast til søknaden skal behandles i nettverksmøte 12. januar 2003.</p>
<p>4. <i>Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema</i> Vi ser det som vesentlig at nettverket ikke bare er oppdatert om hva som foregår i Norge, men også hva som foregår i andre land. Den</p>	<p>Lars Monsen og Bjørn Overland deltok på AERA- konferanse i april. Deltakelsen ble finansiert av midler fra Høgskolen i Lillehammer (ikke nettverksmidler)</p>

<p>enkleste og raskeste veien for å få en slik oversikt vil være å delta på noen av de større konferansene i andre land, som AERA eller AEA i USA, eventuelt de europeiske motpartene ECEF og EEA. På disse konferansene vil en kunne få kontakt med miljøer og forskere som arbeider i front på vårt område. Noen internasjonalt anerkjente forskere kan ev. inviteres til Norge for å delta i seminarer/konferanser, og som deltager på f. eks. AERA vil kunne formidle noe av den mest aktuelle informasjonen videre til nettverket. Vi vil ta sikte på å delta ved 1-2 av disse konferansene i 2002 med 1-2 personer fra prosjektgruppa.</p> <p>5. <i>Årlige rapporter fra arbeidet i nettverket.</i> Vi tar sikte på å skrive en rapport som vil oppsummerer aktivitetene for dette året slik at den blir en årsmelding for nettverket. Dessuten kan det bli aktuelt å lage noen tillegg til årsrapporten som gir en mer fylldig beskrivelse av aktivitetene i interessante enkeltprosjekter som har sitt utspring i nettverksarbeid.</p>	
--	--

2003

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>1. Samle inn informasjon om FOU-virksomhet på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>I 2003 har det fra Læringscenterets side vært arbeidet med å utvikle Skoleporten for å samle dokumentasjon om skole- Norge på ett sted. Denne dokumentasjonen vil høy grad være knyttet til gjennomføringen av Nasjonale prøver.</p> <p>Nettverk for skolebasert vurdering har utviklet egen web- side for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med web- siden er at den skal</p>
--	--

	<p>rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering mulighet til å dele disse med andre. Dette er den ideen Nettverk for skolebasert vurdering har arbeidet med ført fram til utlysning av midler til støtte for nettpubliserings.</p> <p>Nettverket har så langt stilt seg avventende til spørsmålet om å integrere nettverkets web- side i Skoleporten.</p>
<p>2.Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering.</p>	<p>Ved utgangen av 2003, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer, avd. for samfunnsvitenskap Lars Monsen Bjørn Overland</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Halvor Bjørnsrud Inge Vinje</p> <p>Høgskolen i Volda Peder Haug</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Marit Grøterud Bjørn Nilsen</p> <p>Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Trond Eiliv Hauge</p> <p>Universitetet i Tromsø, program for læring og praktisk pedagogikk Einar A. Størkersen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald</p> <p>Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen</p> <p>Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for</p>

	<p>lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Trond Ålvik Vibeke Holst Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland NTNU. Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik Læringscenteret Eva Schøyen Kari Skjølsvik</p> <p>Det er gjennomført 4 samarbeidsmøter i løpet av året. 23 saker er behandlet. Samarbeidet har i hovedsak vært knyttet til planlegging av Nasjonal konferanse for skolebasert vurdering i Tønsberg, utviklingen av regionale nettverk, erfaringsdeling mellom institusjonene i nettverket på feltet skolebasert vurdering og drøfting av forholdet mellom eksternt og intern vurdering av skolens virksomhet.</p> <p>I 2003 inngikk nettverk for skolebasert vurdering intensjonsavtaler om samarbeid med nettverk for individuell vurdering (Høgskolen i Hedmark) og nettverk for matematikk (Høgskolen i Telemark). Intensjonsavtalene skal danne grunnlag for samarbeidet mellom disse tre nettverkene.</p> <p>Hensikten med avtalen er å etablere samarbeid om kompetanseutvikling og arbeide for kvalitetsutvikling innenfor de nasjonale kompetansenettverkene i skolebasert vurdering, individuell vurdering og matematikk. Det enkelte nettverk skal bidra til å etablere konkrete kompetanseutviklingstilbud, etter- og videreutdanning og prosjektsamarbeid på områder av felles interesse.</p> <p>Planlegging av nasjonal konferanse i skolevurdering er allerede i gang. Den skal arrangeres på Høgskolen i Lillehammer i januar/ februar 2004. Denne konferansen arrangeres av de tre samarbeidende</p>
--	--

	<p>nettverkene i fellesskap og får som felles tema ”Nasjonale prøver.”</p> <p>For 2003 mottok Nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering kr. 250.000,- i økonomisk støtte fra Utdannings- og forskningsdepartementet til Ikt- basert nettverksbygging.</p> <p>Midlene er brukt til videreutvikling av nettverkets nettsted for skolebasert vurdering. Til utvikling av nettstedet er det leid konsulentbistand fra Senter for livslang læring (Sell) ved Hil.</p> <p>Spredning av kunnskap og informasjon om forskning og utviklingsarbeid på skolevurderingsfeltet til høgskolene og universitetenes samarbeidspartnere på skole- og kommunenivå, blant annet gjennom vårt nettsted, er en viktig målsetting for nettverksarbeidet . Med grunnlag i et samarbeid mellom universitetene/høgskolene og ulike nivå i skoleverket, vil det videre være en målsetting utvikle nye modeller for arbeid med skolebasert vurdering i samarbeid med skoler og kommuner og for erfaringsdeling. Dette arbeidet er startet opp i 2003.</p> <p>I 2003 har Nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering invitert skoler og kommuner i regionene til å beskrive på vårt nettsted hva de har gjort på feltet skolebasert vurdering, hva de har lært og hvordan de har tenkt å arbeide framover (vedlegg 1)</p> <p>Det ble laget en intern utlysning for institusjonene i nettverket rettet mot skoler som arbeider på feltet skolebasert vurdering. Læringscenteret deltok i valg av skoler som fikk økonomisk støtte til formidling av sitt prosjekt. Noen av disse skolene og kommunene formidlet også sine erfaringer med skolebasert vurdering på den nasjonale konferansen for skolebasert vurdering i Tønsberg som ble arrangert av Nettverk for skolebasert vurdering, Høgskolen Vestfold og Læringscenteret 6. – 7. november 2003.</p> <p>Regionaliseringen av arbeidet i Nettverk for</p>
--	--

	<p>skolebasert vurdering som har pågått i 2003, ser ut til å vitalisere nettverksarbeidet og har brakt fram flere gode eksempler på skolebasert vurdering i praksis som er publisert på nettverkets web- side. Dette arbeidet fortsetter i 2004, og midler til publisering av erfaringer på feltet skolebasert vurdering er lyst ut på samme måte som i 2003.</p>
<p>3. Formidle erfaringer med skolebasert vurdering</p>	<p>Nettverk for skolebasert vurdering har som en av sine arbeidsoppgaver å formidle erfaringer med ulike former for skolebasert vurdering. Dette har vi gjort bl.a. ved å arrangere nasjonale konferanser der slike erfaringer kan formidles til interesserte skolefolk. Vi har også startet oppbyggingen av et nettsted som kan brukes til slik erfaringsformidling. Noe av det som er generert som en følge av Nettverkets aktivitet er allerede lagt ut på vår hjemmeside, bl.a. innlegg fra nettverkets konferanse i Tønsberg i november 2003. I det videre arbeidet med utviklingen av nettstedet vil nettverkets deltakere aktivt søke opp skoler og kommuner som har materiale som kan egne seg for nettpublisering.</p> <p>For å stimulere til og komme i gang med dette innsamlingsarbeidet har vi brukt av nettverkets ressurser til å støtte den nødvendige bearbeidingen av et materiale som allerede finnes, eller som er under utvikling. Interesserte skoler og kommuner ble oppfordret om å søke om støtte for bearbeiding av tilgjengelig materiale slik at dette kunne publiseres på vår nettside. I denne første fasen i oppbygging av en slik dokumentasjonsbase for skolebasert vurdering som har pågått i 2003, er litt ulike formater for slik dokumentasjon prøvd ut.</p> <p>Noen av de som fikk støtte, brukte sitt materiale for presentasjon i en av de parallelle sesjonene på Landskonferansen i skolebasert vurdering i Tønsberg i november 2003.</p> <p>Nettverk for skolebasert vurdering var initiativtaker og medarrangør til denne</p>

	konferansen om skolebasert vurdering som ble arrangert på Quality Hotell Tønsberg i tiden 17- - 18. november 2003. Konferansens tittel var: "Kvalitet, tall og tillit", og hadde som faglig siktemål å få belyst noen av de vanskelige spørsmål som er knyttet til vurdering i skolen.
4. Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema.	Lars Monsen og Bjørn Overland deltok på SRHE 2003 som ble arrangert av Royal Holloway, University of London i tiden 16. – 18. desember.
5.Felles forskningsprosjekt	Det ble i 2002 søkt om midler i KUL – programmet til et forskningsprosjekt på feltet skolebasert vurdering. De deltakende institusjonene i nettverket skulle involveres i prosjektet på forskjellig måte. Dessverre fikk ikke prosjektet økonomisk støtte. I 2004 vil det bli forsøkt å finansiere deler av prosjektet på annen måte.

2004

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.	<p>Nasjonal konferanse Nettverket har i samarbeid med nettverkene for individuell vurdering og matematikk planlagt en Nasjonal konferanse om nasjonale prøver på Lillehammer 8.- 9. 02.05. Det er laget en konferanserapport fra nettverkets nasjonale konferanse i Tønsberg i 2003.</p> <p>Studium i skolebasert vurdering På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har nettverket utviklet et studium i skolebasert vurdering som skal bidra til konstruktiv bruk av Skoleporten.no . Høgskolene i Sør-Trøndelag, Lillehammer, Vestfold og Telemark har bidratt i dette</p>
--	---

	<p>utviklingsarbeidet. (Det redegjøres for dette studiet et annet sted i rapporten)</p> <p>Videreutviklet nettstedet for skolebasert vurdering Nettverk for skolebasert vurdering har utviklet egen web- side for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med web- siden er at den skal rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering mulighet til å dele disse med andre. Dette er den ideen Nettverk for skolebasert vurdering har arbeidet med ført fram til utlysning av midler til støtte for nettpublisering.</p> <p>Nettstedet skal Bidra til at skoler i regionene formidler sine erfaringer på feltet skolebasert vurdering. Noe av det som er generert som en følge av Nettverkets aktivitet er allerede lagt ut på vår hjemmeside, bl.a. innlegg fra nettverkets konferanse i Tønsberg i november 2003. I 2004 har nettverkets deltakere aktiv søkt opp skoler og kommuner som har materiale som kan egne seg for nettpublisering.</p> <p>For å stimulere til og komme i gang med dette innsamlingsarbeidet har vi brukt av nettverkets ressurser til å støtte den nødvendige bearbeidingen av et materiale som allerede finnes, eller som er under utvikling. Interesserte skoler og kommuner har i 2004 blitt oppfordret om å søke om støtte for bearbeiding av tilgjengelig materiale slik at dette kunne publiseres på vår nettside.</p>
<p>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>Ved utgangen av 2004, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer, avd. for samfunnsvitenskap Lars Monsen Bjørn Overland</p>

	<p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Halvor Bjørnsrud Inge Vinje</p> <p>Høgskolen i Volda Peder Haug</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Marit Grøterud Bjørn Nilsen</p> <p>Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Trond Eiliv Hauge</p> <p>Universitetet i Tromsø, program for læring og praktisk pedagogikk Einar A. Størkersen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald</p> <p>Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen</p> <p>Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p> <p>Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Trond Ålvik Vibeke Holst</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland</p> <p>NTNU. Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik</p> <p>Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen Kari Skjølsvik</p> <p>Nettverksmøter med fagpersoner fra de deltakende institusjonene Det er gjennomført 3 samarbeidsmøter i løpet av året. 24 saker er behandlet.</p> <p>Møte med utdanningsdirektørene Nettverket har tatt initiativ møter med</p>
--	--

	<p>utdanningsdirektørene for å drøfte utfordringer rettet mot det lokale/ regionale arbeidet på feltet skolebasert vurdering. Utvikle samarbeidsformer mellom nettverket og Utdanningsdirektoratet for å kunne drøfte forholdet mellom skolebasert vurdering og ekstern vurdering.</p>
Samarbeid om et større forskningsprosjekt	
Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema	Studietur for nettverkets medlemmer <p>Nettverket arrangerte en studietur til University of Cambridge og John MacBeath og hans forskergruppe sommeren 2004. John Mac Beath er Chair of Educational Leadership.</p>

2005

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.</p>	<p>Studium i skolebasert vurdering På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har en arbeidsgruppe innenfor "Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering" utviklet et studieopplegg i skolebasert vurdering. Studiet gir 15sp.</p> <p>Høgskolen i Lillehammer (v/Bjørn Overland), Høgskolen i Sør - Trøndelag (v/ Bjørn Nilsen), Høgskolen i Vestfold (v/ Halvor Bjørnsrud) og Høgskolen i Telemark (v/ Bjørn Aasland) har deltatt i utviklingsarbeidet.</p> <p>Studiet er en del av de samlede kompetansetiltak som statlige utdanningsmyndigheter iverksetter innenfor opplæringssektoren i forbindelse med Kompetanseløftet.</p> <p>I perioden mars – september 2005 ble det gjennomført et pilotprosjekt med 42</p>
---	--

	<p>deltakere. Det startet i mars og avsluttes i september 05. Alle fire høgskoler deltok i dette prosjektet.</p> <p>Det er laget en evalueringsrapport fra pilotstudiet som Bjørn Nilsen har hatt hovedansvaret for. I Utdanningsdirektoratets møte med Fylkesmennene 1. november deltok Bjørn Nilsen for å orientere om prosjektet og evalueringsresultatene. (Det orienteres om studiet og evalueringen et annet sted i denne rapporten)</p> <p>Videreutviklet nettstedet for skolebasert vurdering</p> <p>Nettverket har utviklet egen web- side for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med web- siden er at den skal rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering, mulighet til å dele disse med andre. Nettverk for kvalitetsvurdering har utlyst midler til støtte for nettpublisering.</p> <p>I 2005 har nettverkets deltakere aktiv søkt opp skoler og kommuner som har materiale som kan egne seg for nettpublisering.</p> <p>For å stimulere til publisering har vi brukt av nettverkets ressurser til å støtte den nødvendige bearbeidingen av et materiale som allerede finnes, eller som er under utvikling. Interesserte skoler og kommuner har i 2005 blitt oppfordret om å søke om støtte for bearbeiding av tilgjengelig materiale slik at dette kunne publiseres på vår nettside.</p> <p>Nasjonale konferanse i Lillehammer 8. – 9. februar 2005</p> <p>Nettverket har i samarbeid med nettverkene for individuell vurdering og matematikk gjennomført en Nasjonal konferanse om nasjonale prøver i Lillehammer 8.- 9. 02.05. Konferansens tittel var: <u>Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter. (se kapittel 6)</u></p> <p>Seminar med Dahler- Larsen i forkant av</p>
--	---

	<p>den nasjonale konferansen om nasjonale prøver Møtet med Dahler- Larsen for nettverkets medlemmer ble holdt 7. februar.</p> <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dahler- Larsens oppfatning av det som nå skjer i Danmark på feltet skolebasert vurdering. - Evalueringsinstituttets rolle og erfaringer fra det evalueringsarbeidet som er i gang - Teoretiske perspektiver og praktiske erfaringer fra andre land i Europa trekkes inn. <p>Planlegging av Nasjonal konferanse i Trondheim 29. – 30. mars 2006. Konferanse er en oppfølging av tidligere konferanser i regi av Nasjonalt nettverk for skolebasert vurdering (nå kvalitetsvurdering). Konferansens tittel er Fra skoleport til klasserom. Innbærer sentralt gitte signaler ny kurs for skoleutvikling i Norge? Hvordan skal norsk skole styres, med hvilke midler og av hvem?</p> <p>Det er Bjørn Nilsen i samarbeid med Høgskolen i Sør- Trøndelag som har hovedansvaret for planleggingen av konferansen.</p>
<p>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>Ved utgangen av 2005, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer, avd. for samfunnsvitenskap Lars Monsen Bjørn Overland Alf Martin Johnsen</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Halvor Bjørnsrud Inge Vinje</p> <p>Høgskolen i Volda Roy – Asle Andreassen</p>

	<p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Snefrid Tislevoid Bjørn Nilsen</p> <p>Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Trond Eiliv Hauge</p> <p>Universitetet i Tromsø, program for læring og praktisk pedagogikk Einar A. Størkersen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald</p> <p>Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen</p> <p>Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p> <p>Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Trond Ålvik Vibeke Holst</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland</p> <p>NTNU. Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik</p> <p>Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen Kari Skjølvsvik</p> <p>Nettverksmøter med fagpersoner fra de deltakende institusjonene Det er gjennomført 3 nettverksmøter i løpet av året. 17 saker er behandlet.</p> <p>Regionale nettverksgrupper Regionale nettverk er dannet i Sør-Trøndelag og møtevirksomheten er kommet i gang. På regionalt nettverksmøte 21.09.06 som ble holdt på Høgskolen i Sør-Trøndelag, ble det innledet til diskusjon om disse temane: - Et framlegg om noen tilnæringsmåter til</p>
--	--

	<p>skolebasert vurdering.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matematisk kompetanse, hva innebærer det? Hvordan kan det måles? - Erfaringer med nasjonale prøver.
Samarbeid om et større forskningsprosjekt	<p><i>Felles forskningsprosjekt</i></p> <p>Nytt forskningsprogram i NFR: Praksisrettet FOU i grunnskole og lærerutdanning. Budsjettet er på ca. 100 mill. Svein Lorentzen er programmets leder. Endelig godkjenning av programmet i slutten av oktober. Utlysning i løpet av november med søknadsfrist i januar 06. Nettverk for kvalitetsvurdering kan ta utgangspunkt i skissen til fou- prosjekt som allerede er utviklet i nettverket. Fortellingene fra skoler som arbeider med skolebasert vurdering kan brukes som emperi.</p>
Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema	<p>Lars Monsen representerte nettverket på nordisk evalueringsmøte i København 3. og 4. november 05.</p>

2006

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.</p>	<p>Nasjonal konferanse om kvalitetsvurdering i Trondheim 29. – 30.mars 2006</p> <p>I samarbeid med Høgskolen i Sør – Trøndelag og NTNU arrangerte Nettverk for kvalitetsvurdering en nasjonal konferanse i Trondheim 29. – 30. mars 2006. Konferansen het ”Fra skoleport til klasserom”. Mange fra nettverket deltok med seminarinnlegg og som konferanseverter. Bjørn Nilsen, Høgskolen i Sør – Trøndelag ledet planleggingen og gjennomføringen av konferansen som hadde over 400 deltakere.</p> <p>Gjennomføring av studium i skolebasert vurdering</p> <p>På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har en arbeidsgruppe i 2005 fra Nasjonalt nettverk</p>
---	--

	<p>for kvalitetsvurdering utviklet et studieopplegg i skolebasert vurdering knyttet til bruk av data fra blant annet Skoleporten. Studiet gir 15sp. Studiet ble gjennomført i Trøndelag og flere steder i Østlandsregionen i 2006 med mange deltakere. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Lillehammer har hatt ansvaret for disse studietilbudene.</p> <p>Antologi om utdanning for utvikling Deltakere i Nettverk for kvalitetsvurdering har samarbeidet om en antologi knyttet til utdanning og utvikling av skolen. Den har tittelen ”Utdanning for utvikling av skolen” og kom ut på Gyldendal Akademisk i 2006. Halvor Bjørnsrud, Lars Monsen og Bjørn Overland har vært redaktører for boka. Den har kapitler skrevet av: Halvor Bjørnsrud, Ola Johan Sjøbakken, Roald Tobiassen, Bjørn Overland, Sølvi Lillejord, Mattias Øhra, Knut Roald, Astrid Øydvin og Lars Monsen.</p> <p>Boka handler om ulike utdanninger ved høyskoler og universitet som har hatt betydning for skoleledere og læreres læring og utvikling. Slik sett synliggjør tekstene at disse utdanningene er med å skape læring for de som deltar, og at det som skjer har overføringsverdi til skolen som lærende organisasjon.</p> <p>Flere av artiklene får fram erfaringer skoleledere og lærere har gjennom å vise til deres skriftlige fortellinger om eget utviklingsarbeid. Dessuten er det både brukt refleksjonsnotater fra deltakerne, tekster fra mapper og intervjuer for å få fram tekster om hvordan skoleledere og lærere lærer på disse studiene.</p> <p>Samlet sett er dette erfaringsdokumentasjon fra skoleledere og lærere som gir betydelig innsikt i deres læring og utvikling. Sitatene i tekstene med vurderinger og beskrivelser viser ”stemmen” og ”orda” til deltakerne. Disse sitatene er ellers med på å knytte sammen teori i artiklene med skolers handlinger i praksisfeltet.</p>
--	---

	<p>Nettverk for kvalitetsvurdering planlegger en internasjonal konferanse om kvalitetsvurdering i skolen våren 2008. Konferansen skal holdes på Høgskolen i Lillehammer. Planleggingen startet høsten 2006. Professor Lars Monsen leder planleggingsarbeidet.</p>
<p>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>Ved utgangen av 2006, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer, avd. for samfunnsvitenskap Lars Monsen Bjørn Overland</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Halvor Bjørnsrud Inge Vinje Knut Rune Olsen Rakel Næss</p> <p>Høgskolen i Volda Roy – Asle Andreassen</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Bjørn Nilsen Snefrid Tislevold Kari Mathisen</p> <p>Universitetet i Tromsø, program for læring og praktisk pedagogikk Einar A. Størkersen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald</p> <p>Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen</p> <p>Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p>

	<p>Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Vibeke Holst</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland</p> <p>NTNU. Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik</p> <p>Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen Kari Skjølsvik</p> <p>Det er gjennomført 3 nettverksmøter i løpet av året. 24 saker er behandlet.</p> <p>Videreutviklet nettstedet for skolebasert vurdering Nettverket har utviklet egen web- side for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med web- siden er at den skal rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering, mulighet til å dele disse med andre. Nettverk for kvalitetsvurdering har utlyst midler til støtte for nettpublisering.</p> <p>Regionale nettverksgrupper Regionale nettverk er dannet i flere regioner og møtevirksomheten er kommet i gang. Nettverket har gitt støtte til utvikling av regionale nettverksgrupper til høgskolene i Sør- Trøndelag, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Oppland, med. Kr. 15.000,- til hver. Høgskolen i Sør- Trøndelag v/ førsteamanuensis Bjørn Nilsen har arbeidet systematisk med nettverksbygging over tid og det har vært stor aktivitet i nettverket i 2006. I Vestfold og Oppland er nettverksaktivitetene knyttet til kvalitetsvurdering integrert i ”Lærende nettverk”.</p>
--	---

<p>Samarbeid om et større forskningsprosjekt</p>	<p>Ny prosjektsøknad til Norges forskningsråd om FOU i lærerutdanningen Etter at nettverket første prosjektsøknad ikke ble tildelt midler, ble det nedsatt en arbeidsgruppe i nettverket som utarbeidet en ny prosjektsøknad. Søknaden ble sendt i februar 2007.</p>
<p>Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema</p>	<p>Lars Monsen og Bjørn Nilsen presenterte et paper på European Society Conference i London 4. – 6. oktober 2006. Halvor Bjørnsrud og Bjørn Overland deltok også på konferansen.</p>

2007

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.</p>	<p>Gjennomføring av studium i skolebasert vurdering På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har en arbeidsgruppe fra Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering i 2005 utviklet et studieopplegg i skolebasert vurdering knyttet til bruk av data fra blant annet Skoleporten. Studiet gir 15sp. Studiet er gjennomført i Trøndelag, Helgeland og flere steder i Østlandsregionen i 2006 - 2007 med mange deltakere. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Lillehammer har hatt ansvaret for disse studietilbudene. Denne modulen selges fortsatt inn til mange kommuner. Modulen inngår i masterstudiene i utdanningsledelse og pedagogikk ved HiVe, HiL og HiST/NTNU.</p> <p><i>Antologi om kvalitet i skolen</i></p> <p>Tittel: Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling</p>
---	---

	<p>Boka tar utgangspunkt i den norske debatten om kvalitet i skolen. Med Kvalitetsutvalgets to innstillinger og Stortingsmelding 30 ble spørsmålet om kvalitet satt ettertrykkelig på dagsorden i norsk skole, lenge på overtid vil noen mene mens andre er mer tvilende til om kvaliteten blir bedre av å utsette skolebarn for mer testing av kunnskaper i sentrale skolefag.</p> <p>Det har skjedd mye i Norge på dette området i løpet av få år. De mange initiativene for å konkretisere ønskene/kravene om mer kvalitet i skolen kan hver for seg synes velbegrunnede, men til sammen kan de representere de kanskje for store utfordringer for skolesystemet som helhet. Fokus i artikkelsamlingen er om det kvalitetssystemet som nå er under utvikling på alle nivå i norsk skole, er tilstrekkelig utprøvd og gjennomtenkt i forhold til hva som kan oppnås av forbedret kvalitet.</p> <p>Redaksjonsgruppa som består av Lars Monsen, Halvor Bjørnsrud, Lene Nyhus og Bjørn Aasland, har ansvar for å samordne bidragene. Gruppa tar sikte på å bli ferdig med manus i løpet av juni 2008. Boka kommer ut høsten 2008 på Cappelen forlag.</p> <p>Bok om skolens selv vurdering Bok om skolens selv vurdering som Bjørn Nilsen og Bjørn Overland har arbeidet med blir ferdig i desember 2007/ januar 2008. Det tas sikte på å få boka utgitt høsten 2008.</p> <p>Planlegging av internasjonal konferanse om skolen som lærende organisasjon 7. – 8. april 2008. <u>Konferansenavn:</u> ”Skolen - en lærende organisasjon? Vurdering og kvalitetsarbeid i skolen.” Professor Lars Monsen, HiL, leder planleggingsarbeidet.</p>
<p>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>Ved utgangen av 2007, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer Lars Monsen</p>

	<p>Bjørn Overland Lene Nyhus Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Berit Bratholm Halvor Bjørnsrud Inge Vinje Rakel Næss Høgskolen i Buskerud Sigrun Svenkerud Høgskolen i Volda Roy - Asle Andreassen Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Snefrid Tislevoll Kari Mathisen Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Vibeke Holst Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland NTNU, Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen</p> <p>Lars Monsen har ledet nettverkets arbeid. Bjørn Overland har vært nettverkets sekretær.</p> <p>Det er gjennomført 3 nettverksmøter i løpet av året. 24 saker er behandlet.</p> <p>Videreutviklet nettstedet for skolebasert vurdering</p>
--	--

	<p>Nettverket har utviklet egen web- side for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med web- siden er at den skal rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering, mulighet til å dele disse med andre.</p> <p>Lene Nyhus, HiL, har vært redaktør for nettstedet i 2007.</p>
Samarbeid om et større forskningsprosjekt	Lars Monsen har sammen med Stephen Dobson fra nettverk for individuell vurdering, søkt om midler til å evaluere et prosjekt knyttet til utprøving av et kriteriesett for måloppnåelse.
Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema	Lene Nyhus og Lars Monsen la fram et paper om skolebasert vurdering på konferansen Evaluation in the Knowledge Society som ble holdt i Odense 18.-19.oktober 07. Lars Monsen satt også i et panel på konferansen som diskuterte språkets rolle i evaluering.

2008

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.	Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering arrangerte en internasjonale forskerkonferanse med tittelen "The school - a learning organisation?" på Radisson SAS Lillehammer Hotel 7. – 8. april. Konferansen belyste temaene lærende organisasjoner og vurdering i skolen gjennom 5 plenumsforedrag 19 paperpresentasjoner og paneldebatt (se kapittel 6).
Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering	Ved utgangen av 2008, var følgende institusjoner representert i nasjonalt

	<p>nettverk for kvalitetsvurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer Lars Monsen Bjørn Overland Lene Nyhus</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Berit Bratholm Halvor Bjørnsrud Inge Vinje Rakel Næss</p> <p>Høgskolen i Buskerud Sigrun Svenkerud</p> <p>Høgskolen i Volda Roy - Asle Andreassen</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Snefrid Tislevoll Kari Mathisen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Gudrun Jonsdottir Astrid Øydvin Svein Heggheim Knut Roald</p> <p>Universitetet i Bergen, inst. for praktisk pedagogikk Svein Rognaldsen</p> <p>Universitetet i Bergen, prosjekt hovedfag i pedagogikk Sølvi Lillejord</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p> <p>Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning Vibeke Holst</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland</p> <p>NTNU, Pedagogisk institutt Gunn Imsen Jan Hårvik</p> <p>Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen</p> <p>Lars Monsen har ledet nettverkets arbeid. Bjørn Overland har vært nettverkets sekretær.</p>
--	---

	<p>Det er gjennomført 4 nettverksmøter i løpet av året. 22 saker er behandlet. I tillegg har nettverket behandlet 5 saker i møte 16. januar 09. Møtetidspunkt og møtesteder har vært:</p> <p>8. februar - Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen</p> <p>19. mai - Høgskolen i Oslo</p> <p>16. september - Høgskolen i Vestfold</p> <p>16. januar 09 - Quality Hotel & Resort Hafjell (møtet var berammet til 1. desember 08, men ble utsatt)</p> <p>Videreutviklet nettstedet for skolebasert vurdering</p> <p>Nettverket har utviklet egen webside for publisering av stoff knyttet til skolebasert vurdering. En av hensiktene med websiden er at den skal rettes mot det regionale/lokale nivået og gi kommuner/skoler og andre institusjoner som arbeider med og har erfaringer med skolebasert vurdering, mulighet til å dele disse med andre.</p> <p>Publiseringstipend</p> <p>Nettverket satte i 2008 av midler til et publiseringstipend på kr. 105.000,- til sammenfatning av nordisk forskning på området "Kvalitetsvurdering i skolen". Aktuelle enkeltpersoner ble kontaktet, men ingen av disse kunne påta seg oppdraget. Andre personer vil bli kontaktet våren 2009, og det er stor sannsynlighet for at arbeidet med sammenfatningen blir slutført innen utgangen av året.</p>
<p>Samarbeid om et større forskningsprosjekt</p>	
<p>Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema</p>	<p>På konferansen Evaluation in the Knowledge Society, 1 – 3.okt.08 i Lisboa, presenterte Lars Monsen og Astrid Øydvin hvert sitt paper om kvalitetsvurdering.</p>

2009

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>Formidle og samle inn informasjon om hva som holdes av kurs av noe varighet om skolebasert vurdering og pågående og nylig avsluttede FOU-arbeider. Nasjonale konferanser.</p>	<p>Nettverket for kvalitetsvurdering og nettverket for elev-og lærlingvurdering arrangerte konferansen "Kvalitetsvurdering for læring og utvikling" på Quality Hotel & Resort Hafjell 15.-16. januar 2009 (se kapittel 6).</p> <p>Landskonferanse 2009 Nettverket deltok med egen stand på Utdanningsdirektoratets landskonferanse om grunnopplæringen, som ble arrangert 7.september i Lillestrøm.</p> <p>Planlegging av nasjonal konferanse om kvalitetsvurdering i 2010 Nettverket har planlagt ny landkonferanse om kvalitetsvurdering i 2010. Konferansen som heter: "Vurdering for læring og utvikling – mange "sannheter?" ,skal holdes i Larvik 26. – 27. april. Det er Høgskolen i Vestfold som er teknisk arrangør. Konferansen arrangeres i samarbeid med Nettverk for elevvurdering.</p> <p>Bøker</p> <p>Boka: "Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform" som Bjørn Sigmund Nilsen og Bjørn Overland har skrevet, ble gitt ut på Fagbokforlaget våren 2009.</p> <p>Boka tilbyr en forklaring av og en begrunnelse for skolebasert vurdering som kan gi grunnlag for dialog og diskusjoner mellom skoleledere, lærere, elever og foreldre om kvaliteten i undervisning og ved læringsmiljøet i skolen. I den sammenheng presenteres flere konkrete eksempler som kan kopieres eller brukes som idégrunnlag for slikt arbeid.</p> <p>Det er forfatterne oppfatning at skolebasert vurdering er eller bør være en del av det løpende profesjonelle arbeidet i skolen – et arbeid som vil styrke skolen som en lærende organisasjon.</p> <p>Forfatterne bruker termen "skolebasert</p>
---	--

	<p>vurdering” for å poengtere at vurderingsarbeidet må ta fatt i kjernen av skolens virksomhet og være praksisrelevant og meningsfullt for deltakerne. Det skal svare til skolens egne behov og interesser. Lars Monsen har skrevet det faglige forordet.</p> <p><i>Antologi om kvalitet i skolen</i></p> <p>Boka som har tittelen: ”Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling”, tar utgangspunkt i den norske debatten om kvalitet i skolen. Med Kvalitetsutvalgets to innstillinger og Stortingsmelding 30 ble spørsmålet om kvalitet satt ettertrykkelig på dagsorden i norsk skole, lenge på overtid vil noen mene mens andre er mer tvilende til om kvaliteten blir bedre av å utsette skolebarn for mer testing av kunnskaper i sentrale skolefag.</p> <p>Det har skjedd mye i Norge på dette området i løpet av få år. De mange initiativene for å konkretisere ønskene/kravene om mer kvalitet i skolen kan hver for seg synes velbegrunnede, men til sammen kan de kanskje representere for store utfordringer for skolesystemet som helhet. Fokus i artikkelsamlingen er om det kvalitetssystemet som nå er under utvikling på alle nivå i norsk skole, er tilstrekkelig utprøvd og gjennomtenkt i forhold til hva som kan oppnås av forbedret kvalitet.</p> <p>Redaksjonsgruppa har bestått av Lars Monsen – Høgskolen i Lillehammer, Halvor Bjørnsrud – Høgskolen i Vestfold, Lene Nyhus – Høgskolen i Lillehammer og Bjørn Aasland – Høgskolen i Telemark. Boka kom ut våren 2009 på Cappelen Akademisk forlag.</p>
<p>Bygge opp et nettverk av institusjoner og organisasjoner på feltet skolebasert vurdering</p>	<p>Ved utgangen av 2009, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering: Høgskolen i Lillehammer Lars Monsen Bjørn Overland Lene Nyhus</p>

	<p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Berit Bratholm Halvor Bjørnsrud Inge Vinje Rakel Næss</p> <p>Høgskolen i Volda Roy - Asle Andreassen</p> <p>Høgskolen i Nord-Trøndelag Anne B. Reinertsen</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Kari Mathisen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Astrid Øydvin Knut Roald</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland Petter Kongsgarden</p> <p>NTNU, Pedagogisk institutt Gunn Imsen</p> <p>Utdanningsdirektoratet Eva Schøyen</p> <p>Lars Monsen har ledet nettverkets arbeid. Bjørn Overland har vært nettverkets sekretær.</p> <p>Det er gjennomført 4 nettverksmøter i løpet av året. 31 saker er behandlet. Møtedatoer og møtesteder har vært:</p> <table> <tr> <td>16. januar</td> <td>Hafjell Hotell</td> </tr> <tr> <td>16. juni</td> <td>Radisson SAS Airport Hotel Gardermoen</td> </tr> <tr> <td>16. september</td> <td>Høgskolen I Lillehammer</td> </tr> <tr> <td>23. november</td> <td>Høgskolen i Lillehammer</td> </tr> </table> <p>Vervekampanje. I 2009 iverksatte nettverket en vervekampanje for å få nye medlemmer. Det</p>	16. januar	Hafjell Hotell	16. juni	Radisson SAS Airport Hotel Gardermoen	16. september	Høgskolen I Lillehammer	23. november	Høgskolen i Lillehammer
16. januar	Hafjell Hotell								
16. juni	Radisson SAS Airport Hotel Gardermoen								
16. september	Høgskolen I Lillehammer								
23. november	Høgskolen i Lillehammer								

	ble sendt brev til universiteter og høyskoler med oppfordring om å finne nye representanter til nettverket. Oppfordringen resulterte i tre nye representanter.(Høgskolene i Telemark, Nord-Trøndelag og Buskerud)
Samarbeid om et større forskningsprosjekt	
Delta på internasjonale konferanser der skolebasert vurdering er tema	Deltakelse på European Evaluation Society Kongress. Nettverket har arbeidet med planer for en egen sesjon for nettverket på kongressen som arrangeres i Praha i 2010.
Rapporter	<p>Forskningsrapport nr. 140/2009 fra Høgskolen i Lillehammer, fra en spørreundersøkelse blant skoleledere i videregående skoler i Oppland, viser blant annet at dagens situasjon og resultater vurderes svært forskjellig av rektorer og mellomledere. Forskjellene er signifikante).Rapporten er skrevet av Lene Nyhus, Bjørn Overland og Lars Monsen. (Undersøkelsen og evalueringresultatene omtales et annet sted i denne rapporten)</p> <p>Kvalitetsvurdering i skolen – rapport om nordisk forskning Nettverket har gitt Lars Monsen i oppdrag å skrive en forskningsrapport om nordisk forskning på området ”Kvalitetsvurdering i skolen”. Rapporten vil foreligge i løpet av våren 2010.</p> <p>Rapport om nettverkets virksomhet 2001 – 2010. Nettverket har gitt Bjørn Overland i oppdrag å skrive en rapport om nettverkets virksomhet fra 2001 til 2010.</p>

2010

Utdanningsdirektoratet bestemte at nettverket skulle legges ned fra og med 2011. Dette førte til at arbeidsplanen ikke ble gjennomført slik som planlagt.

Arbeidsplan

Oppfølging av arbeidsplanen

<p>1. Ta initiativ til og være ansvarlige for å utvikle en mastermodul på 15 studiepoeng i kvalitetsvurdering i samarbeid med utdanningsdirektoratet.</p> <p>2. Ta initiativ til og være ansvarlige for å utdanne et veilederkorps i samarbeid med utdanningsdirektoratet og 1-2 fylker.</p>	<p>Ved utgangen av 2010, var følgende institusjoner representert i nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering:</p> <p>Høgskolen i Lillehammer Lars Monsen Bjørn Overland Lene Nyhus</p> <p>Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning Berit Bratholm Halvor Bjørnsrud Inge Vinje Rakel Næss</p> <p>Høgskolen i Volda Roy - Asle Andreassen</p> <p>Høgskolen i Nord – Trøndelag Anne B. Reinertsen</p> <p>Høgskolen i Sør - Trøndelag, avd. for lærerutdanning Kari Mathisen</p> <p>Høgskolen i Buskerud Janne Madsen</p> <p>Høgskolen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning Astrid Øydvin Knut Roald Kjersti Sandnes Haukedal</p> <p>Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning Hamar Ola Johan Sjøbakken</p> <p>Høgskolen i Telemark Bjørn Aasland Petter Kongsgarden</p> <p>Høgskolen i Østfold Roald Jensen Roald Tobiassen</p> <p>NTNU, Pedagogisk institutt Gunn Imsen</p>
--	---

	<p>Utdanningsdirektoratet Eva Johanne Schøyen Håvard Lunnan</p>
<p>3. Gjennomføring av nasjonal konferanse om kvalitetsvurdering</p>	<p>Konferansens tittel var: Vurdering for læring og utvikling – mange ”sannheter”? Konferansen ble arrangert av Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering og Nasjonalt nettverk for elev- og lærervurdering. Begge nettverkene har delt ledelse mellom Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Vestfold. Nettverkene er to av flere kompetansenettverk som Utdanningsdirektoratet har initiert. Konferansen fant sted ved Farris bad i Larvik 26.-27. april 2010. Denne konferansen setter søkelyset på at vurdering av kvalitet rommer et mangfold av former med ulikt innhold, og at det i dette mangfoldet finnes to ytterpunkter som bidrar til en polarisering av feltet. Det ene legger vekt på kunnskapstester for å måle elevenes resultater. Nasjonale prøver, PISA og TIMSS er eksempler på slike tester. Det andre ytterpunktet legger vekt på tilpasset opplæring, inkludering og likeverd for alle elever og det brede dannelsesidealet som er nedfelt i læreplanen. Samtidig vet vi at læreres faglige og didaktiske kompetanse og skolens kjerneaktiviteter er med på å skape grunnlaget for læring og utvikling hos elevene. Spørsmålet er om denne kunnskapen er godt nok ivaretatt i vurderingsarbeidet. Konferansens siktemål var:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å vise bredden av ulike former for kvalitetsvurderinger og fellesskap mellom systemvurdering og elevvurdering, • å vise om resultatvurdering kan gi grunnlag for det pedagogiske personalets refleksjon og tilrettelegging for elevenes læring og utvikling, og • å bidra til formidling av forskning på feltet.

Litteraturliste

- Andersen, P. (red.) (2006): *God Undervisning*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arneberg, P. og Overland, B. (1997): *Den pedagogiske begrunnelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bateson & Reusch (1951): *Communication*. New York. Norton.
- Beckhard, R. & Harris, R.T. (1987): *Organizational transitions: Managing Complex Change*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund – Studentlitteratur.
- Berg, G. og Westberg, N. (1982): *Sabo-prosjektet: Presentation av ett forskningsprosjekt inom problemområdet «Skolan som arbetsorganisation»*. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Bjørnsrud, H., Monsen, L. og Overland, B. (red.) (2006): *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bredo, E. (1998): Bateson's hierarchical theory of learning and communication. *Educational Theory*, 39, 27-38.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, Stein (2004): *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Creemers, B. (1994b): Effective instruction: an empirical basis for a theory of educational effectiveness. I: Reynolds, D. mfl. *Advances in school effectiveness research and practice*, kap. 10. Oxford: Pergamon.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk universitetsforlag.

- Dahler-Larsen, P. (2004): Evalueringens mange anvendelsesformer – kontrol, læring, opplysning og konstitusjon av en ny skolevirkelighet. I: Bjørnsrud, H., Hauge, T.E. og Vinje, I. (red.): *Kvalitet, tall og tillit: Landskonferansen i skolebasert vurdering 2003, 17.–18.november2003*, s. 11–17. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale,E.L.og Wærness,J.I. (2007): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholm, M. og Olsen, T.P. (1991): *Förbättringar av skolor – nordiske lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Bearbetning och översättning av et urval texter från tre OECD-böcker. København: Nord, 1991:9.
- Eby, L.T., Adams, D.M., Russel, J.E.A. & Gaby, S. H. (2000): Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team – based selling. *Human relations*, 53, s. 419 – 442.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Fielding, M. (1999): Communities of Learners.I: *O'Hagan, B. (ed.) Modern Educational Myths: The future of Democratic Comprehensive Education*. London: Kogan Page.
- French, W. L.,Bell, C. H. & Zawacki, R.A. (2000): *Organizational development and transformation: managing effective change. (5. ed.)* London: McGraw – Hill.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Giesecke, J., & McNeil, B. (2004). Transitioning to the Learning Organization. *Library trends*, 53, 54-67
- Gorelick, C, Milton, N & April, K (2004). *Performance Through Learning*. Oxford, UK: Elsevier Inc.
- Goodlad, J.I (1979): *Curruculum Iquiry* New York : Mcgraw -Hill Book Company.
- Grøterud,M. og Nilsen, B.S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*.Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Handal, G. (1989): Lærerne og «den andre profesjonaliteten». I Jordell, K.Ø. og Aamodt P.O. (red.) *Læreren fra kall til lønnskamp. 250 års utvikling*. Oslo: Tano.
- Handal, G. mfl. (1990): *Studiekvalitet*. En innstilling fra studiekvalitetsutvalget, avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990.
- Haug, P. (2002): Skulebasert vurdering. I: Haug, P. og Monsen, L. (red.): *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Hammersvik,C., Jensen,R. og Møller,J. (2007): *En lærende skole – mange tilnærminger til organisasjonslæring. Gallerivandring-skoler lærer av hverandre*. Utdanningsdirektoratet, artikkelstafett, artikkel 2.
- Helle, L. (2006): *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hopman, S.T. (2008): No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (2003). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 3, 42-44.
- Karlöf, B. og Ramstad, A. (red.) (1986): *Kvalitet – en strategisk faktor for fremgang*. Oslo: J.W. Cappelen forlag A.S.
- Kaumann, G. og Kaufmann, A. (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Keiding, Tina Bering og Laursen, Erik (2005): *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*. Forlaget Unge pædagoger. København.
- Kongsvik, T.Ø. (2006): Innviklet utvikling. Dr.polit.- avhandling 2006. Institutt for sosiologi og statsvitenskap og teknologiledelse, NTNU Trondheim.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, S. (2001): *Enabling Knowledge Creatin*. Oxford: Oxford University Press.
- Levin, M. & Klev, R. (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lieberman, A. (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York: Falmer Press.
- Ligaarden, L. (2009): Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet? : om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managementaliteten" og "den bevegelige mosaikken". I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B.: *Kvalitet i skolen : forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Ligaarden, L. og Overland, B. (2008): Kulturundersøkelse. Ikke publisert.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowe, J. & Istance, D. (1989): *Schools and quality. An international report*. Paris: OECD.
- Løfsnæs, E. (2002): *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen: læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrinn*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjelstad, D. og Sund, A. (2001): Demokratisk beredskap og engasjement hos 9, klassinger i Norge og 27 andre land. I: *Acta Didactica*, nr. 1/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D. og Ellingsen, H. (2002): Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skoler i Norge og 13 andre land. I: *Acta Didactica*, nr. 4/2002. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

Mcmurray, J. (1958): Learning to be human, Morray House Annual Public Lecture, 5 May, unpublished I: Fielding (1999): Communities of Learners, I: O'Hagan, B. (1990) : *Modern Educational Myths: The Future of Democratic Comprehensive Education*, London: Kogan Page 1990.

MacNeill, N, Cavanagh, R, & Silcox, S (2005). *Beyond Instructional leadership: Towards pedagogic leadership*. Auckland: Association for Research in education, 1-1-15

Monsen, L. og Tiller, T. (red.) (1991): "Effektive skoler" - skoleutvikling eller mer byråkrati? Oslo: Ad. Notam

Monsen, L. (1996): Monsen, L. (2006). På kurs mot "Kunnskapsløftet". Hverdagslæringens mulighet og umulighet. I: Bjørnsrud, H., Monsen, L., Overland, B. (2006): *Utdanning for utvikling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Monsen, L. (1997): *Evaluering av Reform -94, Delrapport nr. 4, Innholdsreformen: skolenes arbeid med læringsmiljøet*. Arbeidsnotat. Høgskolen i Lillehammer.

Monsen, L. (2002): School-based evaluation in Norway: Why is it so difficult to convince teachers of its usefulness? In Nevo, D. (ed.): *School-based evaluation: An International perspective. Advances in program evaluation*. Volum 8. Elsevier Science Ltd. Oxford.

Molander, A. og Terum, L.I. (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, K. (2003): Om forskjellen, der gjør en forskjell – pædagogisk ledelse er en særlig form for ledelse. I: Petersen, Herløv, Mai – Britt og Mads Hermansen (red.) (2003): *Ledelse af skoler og pædagogiske institusjoner – er det management?* København: Klim forlag, s. 175–188.

Nilsen, B.S. (2005): Vurdering av pilotprosjektet Skolebasert vurdering med vekt på aksjonslæring. *Rapport Høgskolen i Sør-Trøndelag*.

Nilsen, B.S. og Overland, B. (2009): *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2000:14: *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.

NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Nyhus, L. (2008): On levels of communication, learning and change - a theoretical discussion *Paper presented at NERA 36th Congress Copenhage Mars 6-8, 2008*.

Nyhus, L., Overland, B. og Monsen, L. (2009): *Ledelse for læring og endring*. Høgskolen i Lillehammer, Forskningsrapport nr. 140/2009.

O, Neil, J. (1995): On schools as Learning Organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational leadership, 1, 20-23*.

Overland, B. (2004): Den kritiske samtalen – en utfordring for kollegiet. I: Arneberg, P, Kjærre, J. H. og Overland, B. (red.) (2004): *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

Overland, B. (2006): Arbeid med læreplanen som prosess i skolen. I: Bjørnsrud, H., Monsen, L. og Overland, B. (red.): *Utdanning for utvikling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Overland, B. (2009): *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Overland, K. M. (2007): *Relationship between established knowledge about learning organizations and Actual assessments among Norwegian high school leaders in regards to this knowledge and the specific situation in their schools*. Hawaii Pasific University. Master of Arts in organizational Change.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. og Schaffer, G. (red.) (2002): *Word Class Schools. International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Roald, K. (2006): Organisasjonsl ring – eit fruktbart perspektiv p  skoleleing? In Sivesind, Langfeldt and Skedsmo (ed.): *Utdanningsledelse*. Cappelen. Oslo.
- Schein, E. (2004): *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1991a): Beyond Formative and Summative Evaluation. I: McLaughlin, M.W. og Philips, D.C. (red.): *Evaluation and Education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1991b): *Evaluation Thesaurus*. Fourth Edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- St.meld.nr.16 (2006 -2007): ... og ingen sto igjen.Tidlig innsats for livslang læring.
- Tiller, T. (1997). Læring i hverdagen: om læreres læring. UNIKOMS rapportserie; nr.1. Tromsø: UNIKOM.
- Torgersen, U. (1981): *Politisk styring og profesjonene*. Oslo: Institutt for statsvitenskap.
- Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin & Don D. Jackson (1967) *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.

Vedlegg 1

Studieopplegg

Studiet er presentert i Studieplanen og planen for den praktiske gjennomføringen er presentert i ”Studieguiden”. De sentrale elementer i studiet har vært:

Studiets mål:

Studiet gir en innføring i sentrale begreper og arbeidsmåter i skolebasert vurdering og aksjonslæring. Etter gjennomføring av studiet skal deltakerne ha økt sin kompetanse for veiledning og deltakelse med å:

- planlegge og gjennomføre skolebasert vurdering
- arbeide med skolebasert vurdering som et systematisk og integrert ledd i skolens løpende endrings- og utviklingsarbeid
- integrere bruken av Skoleporten.no i skolens arbeid med skolebasert vurdering
- legge opp til og lede aksjonslæringsprosesser som et bidrag i skolens utviklingsarbeid.

Et case som utgangspunkt for studiearbeidet

- for å generere spørsmål, undringer og problemstillinger
- som kan diskuteres og aktualisere temaer som gjelder egen skole

Caset er bygd opp av fem caseavsnitt. Disse avsnittene med diverse vedlegg, sammen med en studieveiledning som styrer studiearbeidet, presenteres med jevne mellomrom i løpet av studieperioden.

En studieoppgave som

- skal presentere og drøfte prinsipper for aksjonslæring
- kan ha forskjellige tilnærminger:
 - egen praksis, planlegging (og oppstart) av et aksjonslæringsprosjekt
 - vurdering av et gjennomført prosjekt, vurdert i forhold til prinsipper for aksjonslæring
 - et (tenkt) aksjonslæringsprosjekt i Skanse skole (caset)
 - et eget tenkt case

I løpet av caseframstillingen er det presentert flere forskjellige tilnærminger og temaer som gjelder skolebasert vurdering

- Skanse skole I
 - Ingen vurdering (opplegg som initieres uten noen (felles) vurdering, og uten noen oppfølgende vurdering av prosess og resultat)
 - Uformell vurdering (usystematisk framstilling av forskjellige meninger)

- Organisasjonsanalyse (omfattende vurdering av hele organisasjonen)
 - Virksomhetsplan og rapportering
 - Utviklingskultur (3, eller 4, dimensjoner ut fra G.Bergs framstilling)
 - Skoleporten.no som datagrunnlag
- Skanse skole II
 - Kvalitet; kvalitetsvurdering (teoribasert vurdering)
 - Indikatorer for skolebasert vurdering
 - Effektivitetsforskning
 - Legalitetsorientert vurdering
 - Benchmarking
 - Skanse skole III
 - Aksjonslæring
 - Læreplananalyse
 - Skolebaseringsanalyse
 - Skanse skole IV
 - Provokasjoner som grunnlag for aksjoner (og vurdering), for eksempel mediakritikk
 - Fortelling som datagrunnlag
 - Legitimitetsorientert vurdering
 - Skanse skole V
 - Feltanalyse
 - Gruppesamtale
 - Resultatrapportering
 - Skolebasert vurdering som ”profesjonelt arbeid”
 - Vurdering av utviklingsprosjekter
 - LØFT-metodikk

Litteraturstudie

- kommentert i studieveiledninger til hvert caseavsnitt

Samlinger

- for å holde studiekontakt
- for å binde sammen studieprosessen
- for å utdype teorigrunlaget

Lokal veiledning/fagmøter, vanligvis et møte mellom hvert caseavsnitt

- for å støtte opp om studieprosessen
- for å kunne ta opp aktuelle spørsmål og problemstillinger
- for å støtte opp om arbeidet med studieoppgaven

Gjennomføring har skjedd etter følgende program:

Studiet er bygd opp gjennom fem avsnitt fra det hypotetiske caset, kalt "Skanse skole", og det veksler mellom tre samlinger (to dager pr. samling) og arbeid i studiegrupper og på nettet.

Forarbeid: Ca. 3 uker før første samling mottok deltakerne materiell som gjelder caseavsnitt 1, som inneholdt:

- den generelle studieguiden, som inneholder de generelle opplysninger om studieopplegget
- det første caseavsnittet om "Skanse skole" med tilhørende vedlegg
- studieveiledningen og studieoppgaver til "Skanse skole I". Denne studieveiledningen inneholdt:
 - henvisning til teoristoff som angår de problemstillinger som kan utledes fra caset
 - forslag til diskusjonsoppgaver som gjelder caset og egen skole
 - en skriftlig innleveringsoppgave besvart av den enkelte deltaker eller som gruppebesvarelser.

Første samling: Denne samlingen hadde to hoveddeler. Det ble lagt vekt på hvordan man bruker IKT i dette studiet, og deltakerne ble presentert for krav i forbindelse med studiet og forventninger til arbeidet i første mellomperiode. I løpet av samlingen ble opprettet nettverksgrupper i tillegg til skolegruppene, og disse skulle arbeide sammen gjennom studiet.

I den andre hoveddelen ble det gitt en innføring i faglig innhold som var knyttet til caseframstillingen og arbeidsoppgavene i første mellomperiode. Hovedtemaet var skolen som organisasjon og læringsarena og kvalitetskriterier for vurdering av skolen. I denne sammenhengen ble det presentert datamateriale fra Skoleporten.no fra en bestemt skole.

Første mellomperiode: I løpet av denne perioden ble deltakerne med ca. 3 ukers mellomrom presentert for studiemateriell som gjaldt caseavsnittene "Skanse skole II" og "Skanse skole III". Her skulle en arbeide med teori, egne erfaringer og refleksjon og få fram spørsmål og problemstillinger som var knyttet til forelesninger, caseavsnittene og litteraturen som hører til studiet. Disse spørsmålene skulle synliggjøres og drøftes i skolegruppene og med deltakerne i nettverket.

Studieoppgaven

I studieveiledningen til caseavsnitt "Skanse skole III", ble det presentert en studieoppgave om aksjonslæring, og som deltakerne skulle arbeide med gjennom resten av studiet. Besvarelsen av denne oppgaven var en del av den avsluttende vurderingen, og besvarelsens omfang ble stipulert til 10 – 15 sider tekst.

Denne oppgaven kunne besvares ut fra et av fire alternativer:

- enten en rapport fra et konkret utviklingstiltak utført på egen skole
- eller en analyse av et gjennomført utviklingstiltak i forhold til prinsipper for aksjonslæring
- eller et hypotetisk utviklingsforløp knyttet til egen skole
- eller et hypotetisk utviklingsforløp knyttet til caset om "Skanse skole".

Andre samling: Hovedtemaene på denne samlingen var *Inkludering og tilpasset opplæring i sammenheng med nasjonale prøver og aksjonslæring*. Datainnsamling gjennom *fortelling som metode* ble også tatt opp. Det ble også gitt en orientering om hvordan programmet for skolebasert vurdering i en kommune var systematisert som ledd i et "årshjul".

Andre mellomperiode: I løpet av denne perioden ble deltakerne med ca. 3 ukers mellomrom presentert for studiemateriell som gjelder caseavsnittene "Skanse skole IV" og "Skanse skole V".

Tredje samling: I denne samling fulgte en opp temaene fra andre samling, med vekt på en utdyping av temaet om fortelling. Noe tid ble brukt til temaet *Ledelse og tilrettelegging av skolebasert vurdering*. Som et ledd i studievurderingen, men også som eksemplifisering av datainnsamling gjennom *gruppeintervju*, ble det gjennomført gruppeintervjuer som studievurdering.

Publikasjoner fra Høgskolen i Lillehammer f.o.m. 2006

For fullstendig oversikt over publikasjonene i HiLs skriftserie se:
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publicisering/skriftserien_ved_hil

Forskningsrapportserien ISSN 0807-2647

- 133: 2007 Nordby, Halvor "Førstemann inn' – møter mellom ambulanspersonell og foreldre som har mistet barn i krybbedød" (ISBN 82-7184-325-7)
- 134: 2008 Guldvik, I, Johansen, V og Askheim, OP: "Tilgjengelighet ved valg. En evaluering av kommunenes erfaringer med veilederen 'Tilgjengelighet til valg' og kartlegging av tilgjengeligheten ved kommune- og fylkestingvalget 2007" (ISBN 82-7184-326-5)
- 135: 2008 Syversen, Trine Løvold: "NAV-piloten i Nord-Gudbrandsdal: en statusrapport" (82-7184-327-3)
- 136: 2008 Holmengren, Hans: "Innovativ fjellturisme: en evaluering av pilot- og forprosjektene" (82-7184-328-1)
- 137: 2008 Svalastog, Sondre: "The Main Challenges Facing Leisure-time Tourism in Norway". (82-7184-330-3)
- 138: 2009 Lesjø, Jon Helge: "Lokalstyre og ny politisk organisering. Evaluering av Gausdal kommunes modell 2003 - 09." (82-7184-331-1)
- 139: 2009 Halså, Astrid og Aubert, Anne Marie: "Forebyggende arbeid når mor eller far har psykiske helseproblemer. En evaluering av det forebyggende arbeid for barn med psykisk syke foreldre i Asker og Bærum." (82-7184-330-8)
- 140: 2009 Nyhus, Lene, Overland, Bjørn og Monsen, Lars: "Ledelse for læring og endring. Rapport fra en spørreundersøkelse blant skoleledere i videregående skoler i Oppland". (82-7184-334-6)
- 141: 2010 Mehmetoglu, Mehmet: Sommerturister-2010 i Lillehammerregionen. En sammenligning av norske og utenlandske turister". (ISBN 82-7184-335-4)
- 142: 2010 Svalastog, Sondre: "Om den raskt avtakende konkurransekraft i norsk reiseliv. En produksjonsteoretisk analyse." (ISBN 82-7184-336-2)
- 143: 2010 Johansen, Vegard, Askheim, Ole Petter, Andersen, Jan og Guldvik, Ingrid: "Om den raskt avtakende konkurransekraft i norsk reiseliv. En produksjonsteoretisk analyse." (ISBN 82-7184-337-0)
- 144: 2010 Hausstätter, Rune Sarromaa, Strømhaug, Anette Vensbakk, Bruflot, Mari Klakegg og Gangvik, Maria Bergitte: "En himmel full av tilbud. Kartlegging av masterstudier i tilknytning til grunnskolelærerutdannelsen med særlig vekt på tilbudet innen spesialpedagogikk."(ISBN 82-7184-338-9)
- 145: 2010 Guldvik, Ingrid og Lesjø, Jon Helge: "Lutter velvilje, men mye gjenstår. Politisk deltakelse blant mennesker med funksjonsnedsettelse" (ISBN 82-7184-339-7)
- 146: 2011 Andersen, Jan: "Brukerrepresentasjon i råd og utvalg på lokalt og regionalt nivå." (ISBN 82-7184-340-0)
- 147: 2011 Overland, Bjørn: "Nasjonalt nettverk for kvalitetsvurdering. Rapport om nettverkets aktiviteter og drøftinger 2001 - 2010 " (ISBN 82-7184-341-9)
- 148:2011 Skyttermoen, Torgeir: Innovasjoner i det offentlige – Styret i statlige forvaltningsorgan. (ISBN 82-7184-342-7)
- 149:2011 Skyttermoen, Torgeir: "E-portfolio som en mer integrert del av et studium. En aksjonsbasert tilnærming." (ISBN 82-7184-343-5)

Arbeidsnotatserien ISSN 0806-8348

- 176: 2007 Bergsvendsen, Trond og Jordet, Hege: "Aktivitetsfag i et sosialpedagogisk perspektiv – Om utvikling av en studentaktiv læringsmodell"
- 177: 2007 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie"
- 178: 2007 Støfring, Egil: "På sporet av inkludering? Holisme og kulturell bevissthet"
- 179: 2007 Støfring, Egil: "A Cross-cultural perspective on Local Knowledge"
- 180: 2008 Onshus, Terje: "Nissene på Gåla 2007. En kartlegging av publikums tilfredshet og inntektsvirkninger av arrangementet for regionen.
- 181: 2008 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 4. utgave.
- 182: 2008 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Danmark og Island."
- 183: 2009 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Finland"
- 184: 2009 Askheim, Ole Petter, Guldvik, Ingrid og Johansen Vegard: "Like muligheter til politisk deltakelse."
- 185: 2009 Austvik, Ole Gunnar: "Strengths and weaknesses related to various empirical methods in interdisciplinary fields like International Political Economy"

- 186: 2009 Austvik, Ole Gunnar: "The generally misguided long-term oil price forecasts; Price formation and policy implications"
- 187: 2009 Nordkvelle, Yngve, Fritze, Yvonne, Haugsbakk, Geir og Svoen, Brit: "Tidsskriftet Seminar.net – en casestudie av et tidsskrift i en remedieringsprosess"
- 188: 2009 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. En introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 5. utgave
- 189: 2010 Nordby, Halvor: "Values in social work: A philosophical discussion of normative questions."
- 190: 2010 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. En introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 6. utgave
- 191: 2011 Gustafson, Erni: Prosjektet Praktik i Palestina (PiP). Delrapport 1. Juni 2011
- 192: 2011 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. En introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 7. utgave

Informasjonsserien ISSN 0809-1609

- 25: 2005 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2004"
- 26: 2005 Rapport fra konferansen "Nasjonale prøve – veivalg og utviklingsmuligheter" på Lillehammer 8.-9. februar 2005.
- 27: 2006 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2005"
- 28: 2007 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2006"
- 29: 2007 "Proceedings 12th International Workshop on Telework, Lillehammer 28th-30th August 2007"
- 30: 2008 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2007"
- 31: 2009 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2008"
- 32: 2010 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2009"
- 33: 2011 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2010"



MJØSBOK

Postboks 194, 2601 Lillehammer. Tlf. 61 28 74 10
Besøksadresse: Gudbrandsdalsvn. 350. Mail: mjosbok@sopp.no

Mjøs bok er SOPPs fagbokhandel på Lillehammer. Mjøs boks hovedoppgave er å betjene hele høgskolemiljøet med faglitteratur. Hvis du har spesielle behov innen faglitteratur, vil vi hjelpe deg så langt det er mulig.

Mjøs bok er Lillehammers største innen faglitteratur, og har også et stort utvalg i skjønnlitteratur.

Vi anbefaler alle å oppleve Mjøs bok «live».

For bestilling av bøker, send e-post til: mjosbok@sopp.no

Høgskolen i Lillehammer / Lillehammer University College
Postboks/P. O. Box 952, 2604 Lillehammer, Norway
Telefon/phone: (+47) 61 28 80 00

www.hil.no