

Norsk landrapport til OECD

OECD Review on Evaluation and Assessment
Frameworks for Improving School Outcomes
Januar 2011



Denne rapporten er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet som del av OECDs Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Rapporten er utarbeidet på bakgrunn av felles retningslinjer fra OECD til alle deltakerland. Mer informasjon om OECDs Review er tilgjengelig på www.oecd.org/edu/evaluationpolicy

OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes

Norsk landrapport til OECD

Januar 2011





INNHOLD

SAMMENDRAG

INTERESSEGRUPPER OG FORKORTELSER

INNLEDNING.....	12
Kapittel 1: SKOLESYSTEMET	14
1.1 Hovedtrekkene i opplæringssystemet.....	14
1.1.1 Barnehage.....	14
1.1.2 Grunnopplæringen.....	14
1.2 Ansvarsdelingen i det offentlige skolesystemet.....	18
Kapittel 2: RAMMEVERKET FOR EVALUERING OG VURDERING.....	21
2.1 Dagens rammeverk	21
2.1.1 Virkemidler for evaluering og vurdering for alle nivåer.....	21
2.1.2 Virkemidler for evaluering og vurdering for lokalt nivå	24
2.1.3 Etablering av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS).....	25
2.1.4 Ansvarsdeling i NKVS	30
2.1.5 Formål med NKVS	31
2.1.6 Bruk av resultater fra NKVS.....	31
2.1.7 IKTs rolle i utarbeidelsen av evaluerings- og vurderingsordninger	32
2.2 Implementering av NKVS - utfordringer	33
2.3 Interesseorganisasjoners synspunkter	35
2.4 Policy-initiativ	37
Kapittel 3: SYSTEMVURDERING	38
3.1 Dagens rammeverk	38
3.2 Nasjonal systemvurdering	38
3.2.1 Internasjonale studier	38
3.2.2 Utdanningsstatistikk.....	39
3.2.3 Nasjonale prøver.....	40
3.2.4 Brukerundersøkelser.....	41
3.2.5 Evaluering av nasjonale strategier og tiltak.....	41
3.2.6 Evaluering av Kunnskapsløftet.....	42
3.2.7 Årlige spørreundersøkelser mot utdanningssektoren	43
3.2.8 Registerbaserte analyser.....	44
3.2.9 Utdanningsspeilet.....	45
3.3 Lokal systemvurdering	45
3.3.1 Tilsyn	45
3.3.2 Skoleeiers vurdering av eget myndighetsområde.....	48
3.3.3 Eksempler på skoleeiers egenvurdering.....	50
3.4 Bruk av resultater	53

3.5 Implementering av systemvurdering	55
3.5.1 Nasjonal systemvurdering.....	55
3.5.2 Lokal systemvurdering	55
3.6 Interesseorganisasjoners synspunkter	56
3.7 Policy-initiativ	57
3.7.1 Nasjonal systemvurdering.....	57
3.7.2 Lokal systemvurdering	58
Kapittel 4: SKOLEVURDERING.....	60
4.1 Dagens rammeverk	60
4.1.1 Skolebasert vurdering.....	60
4.1.2 Tilsyn med skoler og skoleeieres arbeid med helse-, miljø og sikkerhetsarbeid	61
4.2 Elementer for skolevurdering i NKVS	61
4.2.1 Resultater fra individuell vurdering.....	61
4.2.2 Brukerundersøkelsene	62
4.2.3 Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen	63
4.3 Kunnskapsløftet – fra ord til handling.....	63
4.4 Lokal skolevurderingspraksis.....	64
4.5 Bruk av resultater	66
4.6 Kompetanse og implementering	66
4.7 Interesseorganisasjoners synspunkter	68
4.8 Policy-initiativ	69
Kapittel 5: LÆRERVURDERING.....	70
5.1 Læreres kompetanse.....	70
5.2 Lærervurdering.....	71
5.2.1 Indirekte vurdering av lærere gjennom Elevundersøkelsen	71
5.2.2 Begrunnelsen for dagens tilnærming til lærervurdering.....	72
5.2.3 Hva vet vi om lærervurdering i Norge?.....	72
5.2.4 Lokale eksempler på lærervurdering.....	75
5.3 Interesseorganisasjoners synspunkter	80
5.4 Policy-initiativ	81
Kapittel 6: INDIVIDUELL VURDERING.....	83
6.1 Dagens rammeverk	83
6.1.1 Ansvarsfordeling	84
6.1.2 Individuell vurdering i private skoler.....	84
6.2 Former for individuell vurdering.....	85
6.2.1 Underveisvurdering	87
6.2.2 Nasjonale prøver og kartleggingsprøver.....	87
6.2.3 Sluttvurdering.....	88
6.2.4 Forholdet mellom ulike former for individuell vurdering.....	89
6.3 Bruk av resultater	90

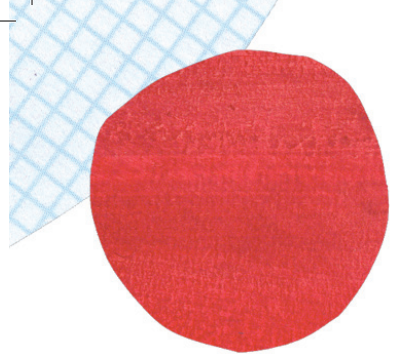


6.4	Kompetanse	91
6.5	Implementering og utfordringer	92
6.5.1	Vurderingspraksis	92
6.5.2	Dokumentasjon av vurdering.....	94
6.5.3	Formål med ulike typer prøver	94
6.5.4	Indikatorer på elevenes læringsutbytte	95
6.6	Gjennomførte tiltak.....	96
6.7	Interesseorganisasjoners synspunkter	98
6.8	Policy-initiativ	100

REFERANSELISTE	101
-----------------------------	------------

Vedlegg A: GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE

Vedlegg B: EKSEMPLER PÅ LÆREPLANER FOR FAG



SAMMENDRAG

Grunnopplæringen

Grunnskole og videregående opplæring utgjør grunnopplæringen i Norge. Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Barnetrinnet omfatter 1. – 7. årstrinn, og ungdomstrinnet omfatter 8.– 10. årstrinn. Elevene begynner i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år. Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. I videregående opplæring er det 12 utdanningsprogrammer, tre studieforbereidende og ni yrkesfaglige.

Mål og prinsipper for grunnopplæringen er nedfelt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), som er gjennomgående for grunnskolen og videregående opplæring. Grunnskolen er obligatorisk. Videregående opplæring er valgfritt, men alle elever har rett til tilbud om slik opplæring.

Private skoler er skoler som er i privat eie og som er godkjent etter privatskoleloven. 2,6 prosent av elevene går i private grunnskoler og ca. 5 prosent av elevene går i private videregående skoler. Staten gir tilskudd til private skoler tilsvarende 85 prosent av kostnadene i offentlig skole.

Ansvarsdelingen i det offentlige skolesystemet

Av forvaltningsnivåer har vi statlige sentrale myndigheter (departement, direktorat), statlige regionale myndigheter (fylkesmenn), lokale myndigheter (kommunale og fylkeskommunale skoleeiere) og skoler.

Det offentlige skolesystemet i Norge er desentralisert. Storting og regjering utformer mål, vedtar rammer (opplæringslov med forskrifter) og vurderer tilstanden i barnehage- og utdanningssektoren. Kommunen har det overordnede ansvaret for finansiering av grunnopplæringen. Kostnaden finansieres dels gjennom rammetilskudd fra staten og dels gjennom egne inntekter. Overføringene fra staten vedtas årlig av Stortinget og er ikke øremerket utdanning.

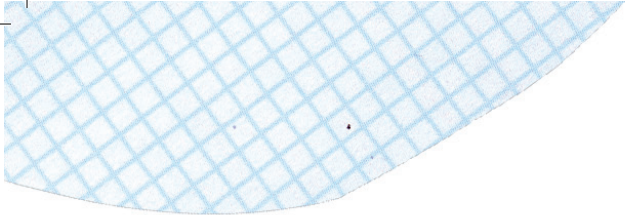
Kunnskapsdepartementet har ansvaret for utforming av den nasjonale utdanningspolitikken. Nasjonale føringer blir sikret gjennom lover, forskrifter, lære- og rammeplaner. Utdanningsdirektoratet er et utøvende forvaltningsorgan underlagt Kunnskapsdepartementet. Det regionale nivået (Fylkesmannsembetene) er et bindeledd mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet på den ene siden, og utdanningssektoren i kommunene og fylkeskommunene på den andre siden. Skoleeier for grunnskolen er kommunen, for videregående opplæring fylkeskommunen. For private skoler er skolens styre skoleeier.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanen blir utviklet sentralt og er bindende for skolene å følge. Etter den siste læreplanreformen, Kunnskapsløftet 2006, har læreplanene mål for elevenes kompetanse på ulike trinn. Det legges stor vekt på det lokale arbeidet med læreplanene. Det er stor lokal valgfrihet i arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen.

Rammeverket for evaluering og vurdering

Evaluerings og vurderingsforegår på alle nivåer i det norske utdanningssystemet, fra elevnivå til nasjonalt nivå. Ulike virkemidler for systemvurdering, skolevurdering og individuell vurdering er utviklet over tid, men det er ikke utarbeidet et helhetlig rammeverk for evaluering og vurdering som beskriver formål, sammenhenger og plasserer ansvar.



Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble etablert i 2004 med nasjonale prøver og en nett-basert portal (Skoleporten) for presentasjon av data innen områdene læringsutbytte, læringsmiljø, ressurser, gjennomføring i videregående opplæring og skolefakta. Systemet ble senere utvidet med brukerundersøkelser om læring og trivsel og er i stadig utvikling. NKVS som system har vært lite kommunisert.

Kontekst for evaluerings- og vurderingspolicy

Arbeidet med å etablere nasjonale systemer for å måle kvaliteten i norsk skole startet med en rapport fra OECD (OECD 1988) som konkluderte med at det var et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen der de ulike nivåenes rolle og ansvar ble klargjort. Det var bred politisk enighet om å etablere NKVS. Arbeidet kan ses i sammenheng med en generell forvaltningsmessig trend fra sent på 1980-tallet og tidlig på 1990-tallet som la vekt på desentralisering og mål- og resultatstyring. Både vektleggingen av målfastsettelse, måloppnåelse og resultatmålinger kan ses i lys av dette. Resultatene fra PISA og andre internasjonale studier har også hatt stor innflytelse på beslutningen om å implementere evaluerings- og vurderingsstrategier. Et regjeringsskifte i 2005 medførte en kursjustering med styrking av både statlig styring og støtte gjennom tilsyn og veiledning. Det ble stilt større krav til skoleeiere om å ha gode kvalitetsvurderingssystemer.

Nasjonal systemvurdering

Forskning, statistikk og analyser er en viktig del av nasjonal systemvurdering i Norge. På bakgrunn av resultater fra forskning, statistikk og analyser vurderes måloppnåelsen i grunnsopplæringen. Elementene i NKVS gir verdifulle data som grunnlag for flere av forsknings- og evalueringsprosjektene. Deltakelse i internasjonale undersøkelser er også en viktig del av systemvurderingen i Norge.

Lokal systemvurdering

Staten fører tilsyn med skoleeier. Formålet med tilsyn er å bidra til at barn og unge får innfridd retten til likeverdig opplæring i tråd med lovgivningens mål.

Tilsynet i Norge har fokus på lovkontroll. Det er skoleeieres etterlevelse av lovpålagte plikter som er gjenstand for tilsyn. Tilsyn i Norge er ikke innrettet som en fullskala kontroll av hele regelverket, men deler av det.

Det skilles mellom ulike typer tilsyn. Utdanningsdirektoratet koordinerer et årlig nasjonalt tilsyn som gjennomføres av alle fylkesmannsembetene. Et hovedfokus i nasjonale tilsyn har hittil vært å føre kontroll med skoleeieres systemer for oppfølging av egen virksomhet. I tillegg til nasjonale tilsyn gjennomfører fylkesmannsembetene tilsyn som de selv har initiert.

Skoleeier er også pålagt å ha et fungerende system for internkontroll. Systemet skal ha vurderinger av om kravene i opplæringsloven blir oppfylt og sikre at resultatene fra disse vurderingene følges opp. Skoleeier er også pålagt å utarbeide en årlig rapport om tilstanden i grunnsopplæringen. For mange kommuner vil et internkontrollsystem og oppfølging av skolebasert vurdering, forstått som skolens egenvurdering, henge sammen i et helhetlig kvalitetsvurderingssystem.

Skolevurdering

Norge har en tradisjon for skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering er internt forankret på skolen, og er direkte knyttet til skoleutvikling. Det er ingen nasjonale føringer for hvilken metode skolene skal bruke for skolevurdering.

Skoleeier har et stort ansvar for å vurdere og følge opp kvaliteten i egne skoler, og har derfor en sentral rolle i arbeidet med skolebasert vurdering. Skoleeier og skoler bruker andre aktører dersom de ønsker et eksternt blitt på sin virksomhet.

Skolebasert vurdering er forskriftsfestet. Skolene er pålagt å vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for kunnskapsløftet. Skoleeier har ansvar for å følge opp at vurderingen blir gjennomført etter forutsetningene. Skoleeier har også ansvar for at skolene gjennomfører nasjonale undersøkelser, som Elevundersøkelsen og nasjonale prøver.

Det er utviklet nasjonale verktøy som skolene kan bruke i sitt vurderingsarbeid. En organisasjonsanalyse og en ståstedsanalyse, samt brukerundersøkelser er blant disse. Det pågår en statlig satsing som skal styrke sektorens evne til å vurdere egne resultater og gjennomføre helhetlige endringsprosesser.

Lærervurdering

Lærervurdering er ikke et element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og det stilles ikke krav til skoleeier og skoler om å gjennomføre slik vurdering. Lærervurdering har vært mye diskutert de siste 20 årene, og det har vært vektlagt at det må være opp til skoleeier hvordan lærervurdering eventuelt skal gjennomføres. Det gjennomføres systematisk lærervurdering/undervisningsvurdering i noen fylkeskommuner. Nasjonalt nivå utarbeider en veiledning med prinsipper og retningslinjer for vurdering av undervisning i fag som skal være klar til bruk i 2011.

Individuell vurdering

Formålet med individuell vurdering i fag er todelt: å fremme læring og å uttrykke kompetansen til den enkelte elev underveis og ved slutten av opplæringen i faget. Elevene skal ha vurdering i fag og i orden og oppførsel. I tillegg skal det foregå en dialog mellom lærer og elev om eleven utvikler seg i positiv retning i forhold til andre mål for opplæringen enn de faglige målene, og om det er behov for at læreren justerer opplæringen.

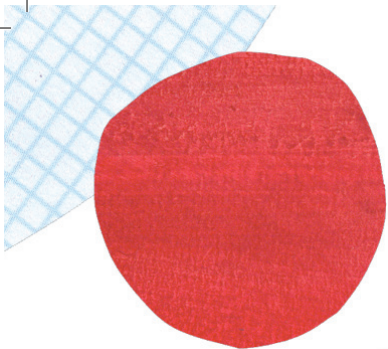
Grunnlaget for vurdering i fag er elevenes måloppnåelse i forhold til de samlede kompetansemålene i læreplanen for hvert enkelt fag.

Vurdering som gis løpende underveis i opplæringen er en viktig del av det norske systemet. Det er blant annet forskriftsfestet at vurdering underveis i opplæringen skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven, og at den skal gis som meldinger med sikte på faglig utvikling. Det gjennomføres hvert år nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5., 8. og 9. årstrinn som er obligatorisk for alle skoler. Det er obligatoriske kartleggingsprøver på barnetrinnet og i videregående opplæring, i tillegg til kartleggingsprøver det er frivillig for skolene å bruke. Nasjonale prøver og kartleggingsprøver har ulike formål.



Sluttvurdering omfatter standpunktvurdering og eksamen og har som formål å gi informasjon om nivået til elevene ved avslutningen av 10. årstrinn og ved slutten av opplæringen i fag i videregående opplæring. Det er faglærer som setter standpunktkarakter i fag. Elevene har eksamen i fag ved avslutning av grunnskolen og på alle trinn i videregående opplæring. Hver enkelt elev gjennomfører et begrenset antall eksamener, men eksamenssystemet er omfattende i den forstand at det gjennomføres eksamen i de fleste fag hvert år. Ved sentralt gitt skriftlig eksamen utformes oppgavene av Utdanningsdirektoratet. Ved lokalt gitt eksamen utformes oppgavene lokalt. Standpunkt- og eksamenskarakterer føres på elevenes vitnemål.

Det er godt dokumentert at norsk skole har behov for å videreutvikle vurderingspraksis og vurderingskultur, både når det gjelder standpunktvurdering og vurdering som skal fremme elevenes læring. En annen utfordring er å oppnå en mer felles forståelse på alle nivåer i systemet av hva som er forskjellen på de ulike prøvene, hva slags informasjon prøvene kan gi om elevene og hva resultatene kan brukes til.



INTERESSEGRUPPER OG FORKORTELSER

Viktige interessegrupper som er omtalt i rapporten

Statped: Statlig pedagogisk støttesystem (National Support System for Special Needs Education)

PPT: Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Pedagogical-psychological services)

SSB: Statistisk sentralbyrå (Statistics Norway)

NELVU: Nettverk for elev- og lærlingvurdering (Network for Student and Apprentice Assessment)

KS: Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (Norwegian Association of Local and Regional Authorities)

NSLF: Norsk Skolelederforbund (Norwegian Association of School Leaders)

Utdanningsforbundet (The Union of Education Norway)

Norsk Lektorlag (Norwegian Association of Graduate Teachers)

Steinerskoleforbundet (Waldorf School Association)

Norsk Montessoriforbund (Norwegian Montessori Association)

EO: Elevorganisasjonen (Norwegian Student Organization)

FUG: Foreldreutvalget for grunnopplæringen (National Parents` Committee for Primary and Secondary Education)

FAU: Foreldrenes arbeidsutvalg (Parents` Working Committee)

Andre sentrale forkortelser i rapporten

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (The National Curriculum for Knowledge Promotion 2006)

Vg1: Videregående opplæring årstrinn 1 (Upper secondary education level 1)

Vg2: Videregående opplæring årstrinn 2 (Upper secondary education level 2)

Vg3: Videregående opplæring årstrinn 3 (Upper secondary education level 3)

NKVS: Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (National Quality Assessment System)





INNLEDNING

OECD etterspør en gjennomgang av landenes rammeverk for evaluering og vurdering og legger til grunn at hovedkomponentene i et slikt rammeverk kan være systemvurdering (kapittel 3), skolevurdering (kapittel 4), lærervurdering (kapittel 5), individuell vurdering (kapittel 6) og/eller andre former for evaluering og vurdering. Norge har vektlagt arbeid innen de nevnte hovedkomponentene i ulik grad. Lærervurdering er minst vektlagt.

Rapporten er en gjennomgang av Norges evaluerings- og vurderingssystem i grunnsopplæringen. Rammen for OECD's Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes omfatter grunnskole og videregående opplæring, men ikke barnehage, opplæring i bedrift innenfor fag- og yrkesopplæring eller voksenopplæring.

Norge har siden 2004 arbeidet med å implementere og videreutvikle et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Det er dette systemet vi primært kommer til å ha en gjennomgang av når landrapporten stiller ulike spørsmål om et lands rammeverk for evaluering og vurdering. NKVS er i stadig utvikling.

Under følger en omtale av sentrale begreper i rapporten. Disse er vesentlige for å forstå Norges beskrivelse av sin tilnærming til evaluerings- og vurderingsarbeidet i denne rapporten.

Evaluering og vurdering

Begrepet "evaluering" brukes i denne rapporten om vurdering av om tiltak eller satsinger som evalueres fungerer i tråd med mål og hensikt for evalueringen. En evaluering foretas på bakgrunn av både kvantitative og kvalitative datainnhentinger og analyser.

Begrepet "vurdering" er knyttet til vurdering av og i skoler - ekstern og intern vurdering. Intern vurdering i Norge kalles "skolebasert vurdering", forstått som skolens egenvurdering. Begrepet "vurdering" er også knyttet til vurdering av elevers arbeid og læringsutbytte (individuell vurdering), til systemer og til vurdering av kvaliteten på kommuners og fylkeskommuners arbeid.

Individuell vurdering er delt inn i undervisningsvurdering og sluttvurdering. Sluttvurdering foregår ved avslutningen av grunnskoleopplæringen på 10. trinn og ved avslutningen av fag i videregående opplæring. Undervisningsvurdering omfatter all vurdering som skjer i opplæringen fram til sluttvurderingen.

Kvalitet (effectiveness)

Begrepet "kvalitet" er knyttet til lov, forskrift og læreplan for grunnsopplæringen og omfatter alle mål, prinsipper og bestemmelser som er fastsatt i disse dokumentene.

Kvalitetsbegrepet er definert bredt. I opplæringen for barn og unge identifiserer Norge i dag tre former for kvalitet – struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Egenskapene ved de tre kvalitetsområdene utgjør i følge Kvalitetsutvalget¹ opplæringsvirksomhetens samlede kvalitet. Strukturkvaliteten beskriver virksomhetens ytre forutsetninger, tilsvarende organisasjon og ressurser forstått i bred forstand, som

¹ Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001 et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnsopplæringen. I 2002 mottok utvalget en anmodning om å utarbeide en delinnstilling. I mandatet til delinnstillingen ble utvalget bedt om å foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnsopplæringen, herunder rapportering og oppfølging.

blant annet læreres formelle kompetanse, størrelsen på elevgrupper og bygninger. Prosesskvaliteten handler i stor utstrekning om en virksomhets indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Resultatkvaliteten er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd i løpet av opplæringen (NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse s. 25).

Kvalitetsvurdering

I norsk utdanningssystem forstås begrepet "kvalitetsvurdering" som det å sammenstille informasjon og data for å vurdere tilstanden internt på en skole, eller for å vurdere tilstanden i større deler av eller i hele utdanningssektoren. Skolebasert vurdering (skolens egenvurdering) og tilsyn av kommuner og fylkeskommuner er begge eksempler på hvordan Norge forstår begrepet "kvalitetsvurdering".

Læringsutbytte

Rapporten handler om "student outcomes". Når elevers læringsutbytte er tema i forbindelse med nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, er dette ofte avgrenset til målte resultater, for eksempel karakterer (standpunkt og eksamen), resultater fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver og resultater fra internasjonale undersøkelser. Imidlertid er målene for elevenes læringsutbytte bredere enn dette, og omfatter alle mål som gjennom lov, forskrift og læreplan er definert som sentrale for elevers læring og utvikling.

Accountability

Et gjennomgående spørsmål i rapporten er i hvilken grad ulike former for vurdering og evaluering har formål om henholdsvis accountability eller improvement.

Accountability-begrepet har ingen entydig oversettelse på norsk, men det er vanlig å bruke begrepet ansvarsstyring eller ansvarliggjøring (se f.eks. Langfeldt m.fl. 2008).

Ansvarsstyring handler om at aktører som er delegert oppgaver i et system holdes ansvarlig for bestemte resultater eller handlinger. Begrepet forstås ofte som synonymt med kontroll og styring gjennom blant annet resultatmålinger og tilsyn (Gregory 2003). I en kvalitetsvurderingssammenheng må begrepet også knyttes til et formål om å fremme læring for å oppnå kontinuerlig forbedring hos aktørene i systemet (Aucoin and Heintzman 2000). Dette innebærer at det ikke er et entydig skille mellom ansvarsstyring og skoleutvikling og forbedringsarbeid. For at ansvarliggjøringsmekanismer skal ha effekt, forutsetter det lærings- og forbedringsarbeid.





Kapittel 1: SKOLESYSTEMET

1.1 Hovedtrekkene i opplæringssystemet

Grunnopplæring i Norge er grunnskole og videregående opplæring. Videregående opplæring omfatter både opplæring i skole og i bedrift. Opplæringen foregår på ulike arenaer, og begrepet skole er ikke dekkende for hele grunnopplæringen i Norge. Under brukes derfor begrepet opplæringssystemet.

1.1.1 Barnehage

Barnehageområdet ble inkludert i Kunnskapsdepartementet høsten 2005 for å sikre helhet og sammenheng i opplæringstilbudet for barn og unge. Lov om barnehager regulerer barnehagevirksomheten i Norge. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som gir barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Barnehagen er et virkemiddel for å sikre barn gode oppvekstvilkår, men også et tjenestetilbud til familiene. Barnehagene er både et pedagogisk tilbud og et tilbud om tilsyn og omsorg. Barnehagens oppgaver og arbeidsmåter er nedfelt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, som er en forskrift til barnehageloven. *Barnehageløftet* står sentralt i regjeringens politikk for å skape gode og trygge oppvekst- og opplæringsvilkår for barn. Barnehageløftets målsettinger er: Full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris.

Staten har det overordnede ansvar for utvikling av kvalitet og for styring og finansiering av barnehagesektoren, og gir fram til 2011 øremerket tilskudd til drift av barnehager. Fylkesmannen er bindeleddet mellom Kunnskapsdepartementet og barnehagesektoren. Fylkesmannen iverksetter barnehagepolitikken gjennom utviklingsarbeid, forvaltningsoppgaver, tilsyn og veiledning av kommuner. Kommunene har ansvar for utbygging og drift av kommunale barnehager, samt godkjenning av og tilsyn med både kommunale og private barnehager i kommunen. Kommunen skal også følge med på at virksomheten drives innenfor rammene av godkjenningen, og at innholdet er i samsvar med lov, forskrifter og rammeplan. Kommunen har dessuten et aktivt veiledningsansvar. Det er kommunen som skal sørge for at alle godkjente barnehager i kommunen mottar offentlig tilskudd på en likeverdig måte. Barnehageeiere har ansvar for det pedagogiske tilbudet i den enkelte barnehage.

1.1.2 Grunnopplæringen

Grunnskolen og videregående opplæring utgjør til sammen grunnopplæringen i Norge. Det er satt nasjonale mål for kvaliteten i grunnopplæringen (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*). Målene er gjennomgående for alle nivåer i sektoren og skal ha betydning for opplæringen ved den enkelte skole og for den enkelte elev. Tre mål gir klare signaler til hele sektoren om hvilke aspekter ved grunnopplæringen som bør prioriteres:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring

Grunnskolen

Fakta 2009:

- 2 997 ordinære grunnskoler
- 615 927 elever
- 66 522 lærere

Grunnskolen er obligatorisk og tiårig og er delt inn i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Barnetrinnet omfatter 1.–7. årstrinn, og ungdomstrinnet omfatter 8.–10. årstrinn. Elevene begynner i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år.

Norge har et spredt bosettingsmønster med 430 kommuner, hvorav mange med lavt innbyggertall. I Norge er det derfor mange grunnskoler med få elever. Det er imidlertid en tendens til at det blir færre grunnskoler med under 100 elever, mens det blir flere skoler med mer enn 300 elever. Høsten 2008 var det 33 prosent av skolene som hadde mindre enn 100 elever, mens 27 prosent hadde mer enn 300 elever.

Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et skolesystem bygd på det samme læreplanverket. Alle barn og unge skal få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdi-grunnlag. Det ble innført skole for alle barn i Norge i 1739. Fra 1889 var grunnskolen syvårig, i 1969 ble den niårig og i 1997 ble den utvidet til ti år for alle som er født i 1991 eller senere.

Fagene i grunnskolen

Fagene i grunnskolen er: Norsk, matematikk, samfunnsfag, religion, livssyn og etikk (RLE), kunst og håndverk, naturfag, engelsk, fremmedspråk/språklig fordypning, mat og helse, musikk, kroppsøving, elevrådsarbeid, utdanningsvalg.

Engelsk er obligatorisk fremmedspråk fra 1. trinn. På ungdomstrinnet kan elevene i tillegg velge mellom et annet fremmedspråk eller fordypning i norsk, engelsk eller samisk. På ungdomstrinnet er det avsatt egne timer til elevrådsarbeid. For døve elever er det utarbeidet læreplaner for tegnspråk som førstespråk, tegnspråk fordypning og tilpassede læreplaner i norsk, engelsk og drama og rytmikk.

Videregående opplæring

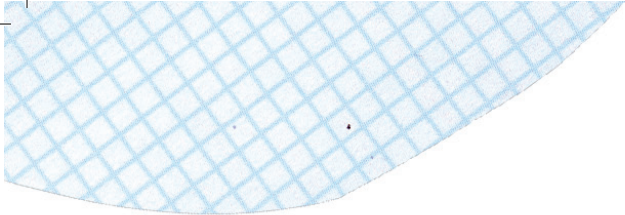
Fakta 2009:

- 439 videregående skoler
- 190 828 elever
- 90,5 prosent av alle 16–18-åringer benyttet seg av retten og deltok i videregående opplæring (2008)
- 46,0 prosent av elevene begynte på studieforberedende utdanningsprogram
- 24 820 lærere

Videregående opplæring er frivillig og alle elever har rett til tilbud om slik opplæring. Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning.

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende har rett til tre års videregående opplæring som skal føre frem til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Denne rettigheten må vanligvis tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år hvis opplæringen blir gitt i bedrift. I tillegg må denne retten brukes innen utgangen av det året en fyller 24 år (§ 3-1 i opplæringsloven). Alle har rett til inntak på ett av tre alternative utdanningsprogram som de har søkt på.





Elever som har rett til spesialundervisning, har etter opplæringsloven rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra når eleven trenger det. Retten gjelder også for elever som har rett til opplæring i og på tegnspråk eller rett til opplæring i punktskrift.

Studieforberedende opplæring og yrkesfaglig opplæring

Videregående opplæring er tilgjengelig over hele landet for å ivareta et likeverdig skoletilbud for alle. Tidligere fantes det en rekke ulike skoletyper som ga videregående opplæring av ulik lengde, men fra 1976 har Norge hatt en enhetlig videregående opplæring som samordner studieforberedende opplæring og yrkesopplæring.

Opplæringen er normalt treårig, fordelt på tre trinn; Vg1, Vg2 og Vg3. Yrkesfaglig opplæring fører i hovedsak til fag- eller svennebrev, normalt etter to års opplæring i skole og ett års opplæring i bedrift. Opplæring i bedrift kombineres vanligvis med ett års verdiskaping, slik at læretiden i alt blir to år.

Studieforberedende utdanningsprogram er treårig og gir studiekompetanse for opptak til høyere utdanning. Elever som tar yrkesfaglig utdanning kan få kompetanse for opptak til universiteter og høyskoler (studiekompetanse) ved å ta et eget påbyggingskurs til generell studiekompetanse.

Tilbudsstrukturen

Videregående opplæring er organisert i 12 forskjellige utdanningsprogram (tre studieforberedende utdanningsprogram og ni yrkesfaglige utdanningsprogram).

Studieforberedende utdanningsprogram: Studiespesialisering, idrettsfag, musikk, dans og drama.

Yrkesfaglige utdanningsprogram: Bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon.

Privatskoler

Fakta 2009-2010:

- 157 ordinære private grunnskoler og 6 private spesialskoler
- 5 prosent av grunnskolene er private
- 2,6 prosent av elevene går i private grunnskoler
- 82 private videregående skoler
- ca. 5 prosent av elevene går i private videregående skoler

Private skoler er skoler som er i privat eie og som er godkjent etter privatskoleloven.

Antallet private grunnskoler har økt fra 2000–2001 (89 privatskoler) til 2009-2010 (157 privatskoler). Antall elever i den enkelte privatskole er i gjennomsnitt lavere enn i de offentlige skolene.

Private skoler får økonomisk støtte fra staten med 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. Skolene må drives i henhold til privatskoleloven, forskrifter gitt i henhold til denne loven og godkjenningsvedtak. I vurderingen av søknader skal det legges vekt på at tilbudet er "jamngodt" med det offentlige tilbudet.

Skoler som ønsker godkjenning og statstilskudd må som hovedregel drive sin virksomhet enten på religiøst grunnlag eller etter en anerkjent pedagogisk retning. I tillegg kan sertifiserte internasjonale skoler godkjennes, det samme gjelder private skoler som driver norsk grunnskoleopplæring i utlandet. Loven åpner også for at videregående skoler som driver særskilt og tilrettelagt opplæring i kombinasjon med toppidrett og særskilt tilrettelagte skoler for funksjonshemmede, kan godkjennes.

I tillegg til private skoler som er godkjent etter privatskoleloven, finnes det også private grunnskoler og videregående skoler som ikke har rett til statstilskudd. På grunnskolenivå må slike skoler likevel godkjennes etter opplæringsloven, mens det på videregående nivå er fri etableringsrett for private tilbydere. Det er svært få private skoler i Norge innenfor disse to kategoriene.

Læreplanverket

[Læreplanverket for Kunnskapsløftet](#) er gjennomgående for grunnskolen og videregående opplæring og omfatter:

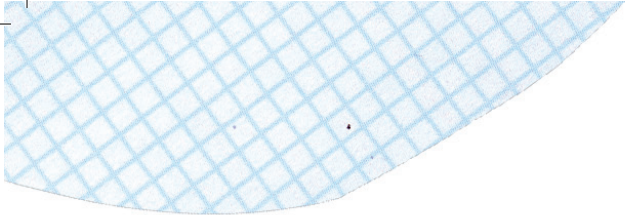
- Generell del (overordnede mål for hele grunnopplæringen)
- Prinsipper for opplæringen (sammenfatter og utdyper bestemmelser som gjelder skoleeiers ansvar for opplæringen)
- Læreplaner for fag
- Fag- og timefordeling

Læreplaner for fag har mål for elevenes kompetanse etter 2., 4., 7. og 10. trinn, videregående trinn 1 (Vg1), trinn 2 (Vg2) og trinn 3 (Vg3). I læreplanene for fag er de fem grunnleggende ferdighetene integrert i kompetansemålene på fagets premisser. Disse er: å kunne lese, kunne uttrykke seg muntlig, kunne uttrykke seg skriftlig, kunne regne og kunne bruke digitale verktøy.

Kompetansemålene i læreplanene for fag er utformet slik at disse er lagt til grunn for vurdering av elevenes og læringenes måloppnåelse. Læreplanene inneholder ikke vurderingskriterier i fag. Dette forutsetter altså at det utvikles vurderingsstandarder eller –kriterier på lokalt nivå.

Opplæring etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk

I samarbeid med Sametinget er det utviklet et eget læreplanverk for grunnopplæring i samisk distrikt. Læreplanene er dels særskilte planer, slik som samisk språk og duodji, og dels tilpassede parallelle planer, slik som naturfag, musikk m.fl. I tillegg til at elever i grunnopplæringen i samisk distrikt får opplæring på samisk etter dette læreplanverket, har samiske elever en individuell rett til opplæring i samisk språk uavhengig av bosted.



1.2 Ansvarsdelingen i det offentlige skolesystemet

Av forvaltningsnivåer har vi statlige sentrale myndigheter (departement, direktorat), statlige regionale myndigheter (fylkesmenn), lokale myndigheter (kommunale og fylkeskommunale skoleeiere) og skoler.

Det offentlige skolesystemet i Norge er en desentralisert modell. Storting og regjering utformer mål, vedtar rammer (opplæringslov med forskrifter) og vurderer tilstanden i barnehage- og utdanningssektoren. Staten har det overordnede ansvar for finansiering av grunnopplæringen. Budsjett vedtas årlig av Stortinget og overføres til kommunene gjennom rammeoverføringer.

Kunnskapsdepartementet har ansvaret for utforming av den nasjonale utdanningspolitikken. Nasjonale føringer blir sikret gjennom lover, forskrifter, lære- og rammeplaner.

Utdanningsdirektoratet er et utøvende forvaltningsorgan underlagt Kunnskapsdepartementet, og har ansvar for grunnskole og videregående opplæring. Oppgaver og roller spenner vidt, fra myndighetsoppgaver til utviklings- og veiledningsoppgaver. Direktoratet er både et fagorgan for sektoren og en del av departementets faglige apparat, og skal bidra til at ansatte på alle nivåer i utdanningssektoren arbeider for å oppfylle skolens samfunnsmandat slik dette er definert i formålsparagrafer og øvrig regelverk. I tillegg skal direktoratet bidra til å sikre at den nasjonale utdanningspolitikken iverksettes, gjennomføres og videreutvikles slik at barn, unge og voksne i hele landet kan få en likeverdig og tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap.²

Det regionale nivået (Fylkesmannsembetene) er et bindeledd mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet på den ene siden, og utdanningssektoren i kommunene og fylkeskommunene på den andre. Fylkesmannen har ansvar for forvaltning av statlig utdanningspolitikk. Fylkesmannen har også ansvar for tilsyn med offentlige skoler og klagebehandling i forhold til regelverket, medvirkning til kvalitetsutvikling, informasjon, veiledning og ulike forvaltningssaker. Tema for nasjonalt tilsyn og noen andre avgrensede tilsyn bestemmes av nasjonale myndigheter. Tema for øvrig tilsyn gjøres av fylkesmannsembetene selv. Fylkesmannsembetene har også ansvar for valg av objekter for tilsyn og selve gjennomføringen av tilsynet for offentlige skoler. Fylkesmannens oppgaver de senere årene har hovedsakelig vært arbeid i forbindelse med tilsyn og i mindre grad utviklingsarbeid.

Skoleeier for grunnskolen er kommunen, for videregående opplæring fylkeskommunen. For private skoler er skolens styre skoleeier. Det er 19 fylkeskommuner og 430 kommuner i landet. Skoleeiernivået i Norge har det totale ansvaret for alle sider ved skolesystemet innenfor de rammer som gis av Storting og regjering. Skoleeier i kommuner og fylkeskommuner er det politiske/folkevalgte forvaltningsnivået. Det er det lokalpolitiske nivået i hver kommune/fylkeskommune som har ansvar for kvalitetsutvikling av sine skoler innenfor nasjonale rammer.

Skoleeiers ansvar er hjemlet i lov, forskrift og andre statlige styringsdokumenter, samt i lokale vedtak. Administrativt nivå hos skoleeier tilrettelegger styringsinformasjon og relevante utredninger for politikerne, iverksetter politiske vedtak og kontrollerer og støtter den enkelte skoleleder/skole. Opplæringsloven § 13-10 pålegger skoleeier å vurdere egen virksomhet gjennom å utarbeide en tilstandsrapport som skal ligge til grunn for kvalitetsutvikling av egne skoler (se kapittel 2, 3 og 4).

² Utdanningsdirektoratet - Strategi for 2009-2012

Den enkelte skole ledes av en rektor og har ulike råd og utvalg.

Mål- og resultatstyring og desentralisering av ansvar

Siden begynnelsen av 1990-tallet har målstyring ligget til grunn som overordnet styringsprinsipp i norsk utdanningssektor.³ Endringene i styringssystemet de siste årene gjør at styringssystemet kan beskrives som et mål- og resultatstyrt system som også har innslag av ansvarsstyring.

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller privat skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen organiseres i tråd med lov og forskrift. Desentraliseringen i utdanningssystemet i form av at skoleeier har fått økt ansvar og frihet til å organisere egen virksomhet, må blant annet sees på bakgrunn av endringer i inntektssystemet i 1986 og kommuneloven i 1992.⁴ I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* beskrives et systemskifte i styringen av utdanningssektoren som blant annet innebærer at rollefordelingen mellom stat og skoleeier i større grad synliggjør skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling. Det vises til flere endringer som gir skoleeier sterkere virkemidler til å ivareta sitt ansvar for grunnopplæringen; Nye læreplaner som gir større lokal handlefrihet, endringer i Opplæringsloven om oppheving av regler for klassesdeling og overføring av forhandlingsansvaret for lærernes lønn- og arbeidstidsavtaler fra stat til kommune og fylkeskommune.

Lokalt ansvar for læreplanarbeid

Læreplanen blir utviklet sentralt og er bindende for skolene å følge. Det har variert hvor detaljerte føringer den nasjonale læreplanen har gitt for opplæringen. Med den siste læreplanreformen (Kunnskapsløftet 2006) ble det lagt stor vekt på det lokale arbeidet med læreplanene. Kunnskapsløftet var både en styringsreform og en innholdsreform. Videregående opplæring fikk ny tilbudsstruktur, og det ble større lokal valgfrihet når det gjaldt arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen.

De nasjonale læreplanene inneholder mål for elevenes kompetanse på ulike trinn. Det betyr blant annet at det er skoleeiers ansvar at den enkelte skole organiserer det lokale arbeidet med læreplanene slik at opplæringen er i tråd med de nasjonale læreplanene. Læreplanene i fagene forutsetter at valg av innhold i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes, bestemmes på lokalt nivå. Lokalt nivå kan være skoleeier eller den enkelte skole. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler må likevel selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter som er best egnet for at den enkelte elev kan nå kompetansemålene i læreplanene.

Oppfølging og justering av de nasjonale læreplanene

I 2008 ble det vedtatt ny formålsparagraf for grunnskolen. Denne formålsparagrafen understreker i større grad enn tidligere at det norske samfunnet både har en kulturell tradisjon og et kulturelt mangfold. Fordi formålet er retningsgivende for øvrige lovparagrafer og styringsdokumenter, kan endringene få betydning for innholdet i generell del av læreplanverket.

3 Dette understrekes i St.meld. nr. 33 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*

4 *Det Nye Inntektssystem (DNI)* for kommunene som ble innført i 1986 betød blant annet at det ble etablert en ordning med rammeoverføring som ga kommunene større frihet i deres interne prioritering av pengebruken. Kommuneloven av 1992 hadde som intensjon å styrke kommunens rolle og selvstendighet i forhold til staten, blant annet gjennom krav om å samle den kommunale forvaltningen under kommunestyrets og rådmannens ledelse.



Nasjonale myndigheter har understreket at justeringer av læreplaner for fag bør gjennomføres når det er behov for det. Mindre og hyppigere justeringer er å foretrekke framfor å foreta store endringer hvert tiende år. Det har allerede vært gjort justeringer i noen læreplaner, og direktoratet arbeider med å etablere et monitoreringssystem som grunnlag for systematisk oppfølging av læreplanverket.

Barn og unge med særskilte behov - Spesialundervisning

I Norge skal opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever og slik at behovet for individuell tilpasning gjøres innenfor rammen av opplæring i klassen/basisgruppen.

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Skoleeier (kommune/fylkeskommune/privatskoler) har ansvaret for at alle elever får en likeverdig og tilpasset opplæring og organiserer spesialundervisningen på ulike måter på individ- og gruppenivå. På bakgrunn av enkeltvedtak gis det mulighet for bruk av alternative opplæringsarenaer der hensynet til elevenes utviklingsmuligheter skal vektlegges.

Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) er en del av det kommunale/fylkeskommunale støtteapparatet som skal bistå tilretteleggingen av opplæringen for barn, ungdom og voksne med særskilte behov. PPT er en sakkyndig instans som utreder behov for/retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehage og spesialundervisning i skolen.

Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, Statped, er et nasjonalt nettverk som består av 13 spesialpedagogiske kompetansesentre som styres av Utdanningsdirektoratet. Statped supplerer og bistår kommunal Pedagogisk- psykologisk tjeneste når det gjelder barn, unge og voksne med store og sammensatte behov. I Norge er det få statlige spesialskoler fire for døve i grunnskolen og en for døve i videregående skole. Et offentlig utvalg leverte i 2009 en rapport med forslag til endringer i systemet for spesialundervisning.⁵ Kunnskapsdepartementet vil legge fram en stortingsmelding om temaet i 2011.

5

NOU 2009: 18 Rett til læring



Kapittel 2: RAMMEVERKET FOR EVALUERING OG VURDERING

2.1 Dagens rammeverk

Evaluering og vurdering foregår på alle nivåer i det norske utdanningssystemet, fra elevnivå til nasjonalt nivå. Ulike virkemidler for systemvurdering, skolevurdering og individvurdering er blitt utviklet over tid, men det er ikke utarbeidet et helhetlig rammeverk for evaluering og vurdering som beskriver formål, sammenhenger og plasserer ansvar.

Norge har ulike virkemidler for å fremskaffe, analysere, vurdere og formidle data og informasjon om tilstanden i utdanningssektoren. Noen verktøy er utviklet for å gi informasjon til alle nivåene i utdanningssektoren, andre for kun å bidra med informasjon til aktører i lokalt kvalitetsarbeid. Begrepet "virkemiddel" brukes som et overordnet begrep i rapporten om alle tilnærminger fra myndighetenes side til evaluerings- og vurderingsarbeidet, mens begrepet "verktøy" forstås som én type virkemiddel som brukes om instrumenter som er utviklet (feks nasjonale prøver). Flere av virkemidlene er samordnet, blant annet ulike prøvetyper som hver for seg har ulike formål, men som samlet sett åpner for å se sammenhenger og gi mer informasjon om opplæringen enn den enkelte prøve bidrar med alene.

Nasjonalt og lokalt nivå får tilgang på kunnskap om tilstanden i utdanningssektoren gjennom data og informasjon fra tilsyn, forskning og evaluering, statistikk, nasjonale og internasjonale analyser, internasjonale studier, nasjonale prøver, standpunktvurdering, eksamen, brukerundersøkelser og felles spørringer. Utdanningsdirektoratets nettbaserte verktøy, Skoleporten, og årlig rapport om tilstanden i sektoren, *Utdanningsspeilet*, er formidlingskanaler.

2.1.1 Virkemidler for evaluering og vurdering for alle nivåer

Under beskrives virkemidlene for evaluering og vurdering som er utviklet av nasjonale myndigheter.

Lov, forskrift og læreplan

Kommuner og fylkeskommuner er juridisk ansvarlig for skoletilbudet til elevene. Norge har en opplæringslov og en privatskolelov med tilhørende forskrifter. Disse skal blant annet sikre at kommunen/fylkeskommunen og den øverste ledelsen ved de private skolene har forsvarlige kvalitetssystemer for vurdering og oppfølging av resultatene, og at de jevnlig vurderer kvalitetsutvikling innenfor opplæringen (se kapittel 3, 4 og 6).

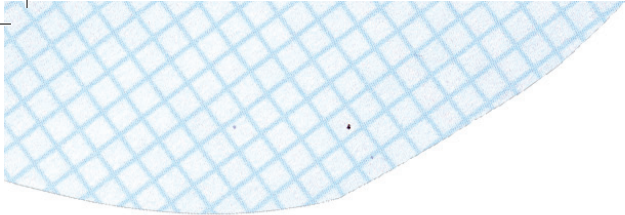
Kommuners og fylkeskommuners oppgaver, myndighet, ansvar og delegasjonsmuligheter er hjemlet i kommuneloven (se kapittel 1).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen. Hver læreplan for fag angir bestemmelser for sluttvurdering i faget (se kapittel 6).

Tilsyn

Statlig tilsyn skal bidra til at barn og unge får innfridd retten til likeverdig opplæring i tråd med lovgivningens mål. Opplæringsloven og privatskoleloven representerer den minimumsstandard for kvalitet i norske skoler som Stortinget har fastsatt.





Gjennomføring av tilsyn med offentlige og private skoler er et grunnleggende virkemiddel for å sikre at opplæringsloven og privatskoleloven oppfylles på lokalt nivå (se kapittel 3).

Forskning og evaluering

Det gjennomføres omfattende forskning i statlig regi. Norge har ikke et statlig evalueringsinstitutt, men et statlig forskningsråd som gir forskningspolitiske råd, finansierer forskning og skaper møteplasser. De fleste oppdragene utføres av forskningsinstitutter, universiteter og høyskoler på vegne av Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratets portefølje på forskningsområdet består av evalueringer av handlingsplaner, strategier, forsøk og enkelttiltak i tillegg til reformevaluering av Kunnskapsløftet, med et mangfold av delevalueringer. Det gjennomføres kartlegginger, enten enkeltstående eller i sammenheng med evalueringsoppdrag (se kapittel 3).

Statistikk

Utdanningsdirektoratet har et samlet nasjonalt ansvar for utdanningsstatistikk på grunnopplæringens område. Dette innebærer ansvar for produksjon, bestilling, praktisk analyse og formidling av utdanningsstatistikk. Viktige samarbeidsparter i statistikkarbeidet er SSB, fylkeskommunene og Kunnskapsdepartementet.

Det arbeides kontinuerlig med utvikling av nye indikatorer. Utdanningsdirektoratet deltar i internasjonalt indikatorsamarbeid, blant annet i OECD-nettverket NESLI (se kapittel 3).

Analyser

En god del av den norske utdanningsforskningen er analyser av foreliggende individdata som er samlet inn av SSB. I tillegg har SSB lovhjemmel i Statistikkloven til å kreve inn data fra andre administrative systemer, både fra privat og offentlig virksomhet. De ulike forskningsmiljøene bestiller data fra ulike registre hos SSB, som kobles og utleveres som anonymiserte filer til forskningsformål.

At datakildene kan kobles sammen – individdata om elevers bakgrunn og skoleresultater, skoledata og kommunedata – gir store muligheter for flernivå-analyser av den norske grunnopplæringen, og gir et bilde av hvordan ulike forhold har betydning for elevenes måloppnåelse (se kapittel 3).

Internasjonale studier

Norge deltar i flere internasjonale komparative studier for å få en vurdering av norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land. De viktigste aktørene er OECD (PISA, TALIS) og IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, TEDS-M og TIMSS Advanced) (se kapittel 3).

Nasjonale prøver

Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk gjennomføres av alle elever på 5. og 8. årstrinn.⁶ Fra og med 2010 gjennomfører elever på 9. trinn den samme prøven i lesing og regning som elevene på 8. trinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, regionale

6 § 2-4 i forskrift til opplæringslova gir regler for fritak.

myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Det primære formålet er å gi styringsinformasjon til ulike nivåer.

Departementet fastsetter rammeverk for prøvene, og direktoratet sørger for at prøvene utformes, legger til rette for gjennomføring og behandler og presenterer resultater. I tillegg initierer nasjonalt nivå forskningsbaserte analyser av resultater fra prøvene (se kapittel 3).

Standpunktvurdering

Standpunktkarakterer i fag på trinn med karakterer (fra og med 8. trinn) settes ved avslutningen av opplæringen i fag og føres på elevenes vitnemål. I tillegg skal elevene ha standpunktkarakter i orden og i oppførsel. Både standpunkt- og eksamenskarakterer skal informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner (mottakere) om den kompetansen den enkelte elev har oppnådd (se kapittel 6).

Eksamen

Norge har et omfattende eksamenssystem både ved avslutning av grunnskoleopplæringen og i videregående opplæring. Systemet omfatter både sentralt og lokalt gitt eksamen. Læreplanen i det enkelte faget fastsetter når i opplæringsløpet eleven skal ha eller kan trekkes ut til eksamen i faget, eksamensform, og om eksamen skal være lokalt eller sentralt gitt.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for utforming av oppgaver og skolering av sensorer ved sentralt gitt eksamen. I tillegg til sentralt gitte eksamener, avholdes det lokalt gitte eksamener (se kapittel 6).

Brukerundersøkelser

Ulike nettbaserte brukerundersøkelser er hovedinstrumentene for å måle kvaliteten på læringsmiljøet. Brukerundersøkelsene omfatter en elevundersøkelse, en lærerundersøkelse og en foreldreundersøkelse.⁷ Det er bare Elevundersøkelsen som er obligatorisk. Den skal gjennomføres av alle elever om våren på 7. og 10. trinn og på videregående trinn 1 (Vg1). Det er mulig å gjennomføre undersøkelsene også om høsten, men det er frivillig.

Formålet med Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser er at elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen. Resultatene fra brukerundersøkelsene benyttes av skoler, skoleeiere og den statlige utdanningsadministrasjonen som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet. Data fra undersøkelsene kan bli brukt til forskningsformål (se kapittel 4).

Felles spørringer - datainnsamling

Databehov samles opp i direktoratet og i Kunnskapsdepartementet en til to ganger pr år til en felles spørring primært til skoler og skoleeiere. Samtidig har direktoratet etablert et internt system for koordinering av spørringer og kartlegginger. Databehovet vurderes opp mot eksisterende forskning og dataregistre for å hindre overlapping og igangsetting av unødvendige spørringer (se kapittel 3).

⁷ I tillegg finnes det også en lærerundersøkelse og en instruktørundersøkelse. Disse omtales ikke videre da fag- og yrkesopplæring i bedrift ikke er del av denne rapporten.

Skoleporten

Skoleporten⁸ er myndighetenes nettbaserte portal for presentasjon av data innen områdene læringsutbytte, læringsmiljø, ressurser, gjennomføring i videregående opplæring og skolefakta. Til hvert av de fire første områdene er det knyttet indikatorer og veiledningsressurser, blant annet veiledningstekster til hvert enkelt indikatorsett. Områdene kalles "vurderingsområder" fordi de inneholder relevant informasjon for det lokale vurderingsarbeidet. Formålet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen (se kapittel 3).

Utdanningsspeilet

Utdanningsspeilet⁹ er en årlig rapport som skal gi et samlet bilde av tilstanden i grunnopplæringen i Norge. Utdanningsspeilet er direktoratets viktigste samlede bidrag til formidling av statistikk og forskning på utdanningsfeltet. Mye av statistikken publiseres i tidsserier, slik at utviklingen kan følges over tid (se kapittel 3).

2.1.2 Virkemidler for evaluering og vurdering for lokalt nivå

Utdanningsdirektoratet har utviklet kartleggingsprøver, en ståstedsanalyse, en organisasjonsanalyse og mal for en tilstandsrapport. Dette er verktøy som skal støtte skoleeieres og skolars arbeid med kvalitetsvurdering og –utvikling, og der resultatene er informasjon bare til lokalt nivå. Det innebærer at resultatene ikke rapporteres til nasjonalt nivå, men brukes til lokalt vurderings- og utviklingsarbeid.

Kartleggingsprøver

Utdanningsdirektoratet utvikler kartleggingsprøver for ulike trinn, både for grunnskolen og videregående opplæring. Noen er obligatoriske og andre er til frivillig bruk for skolene. Formålet med prøvene er å avdekke hvilke elever som har svake ferdigheter og som dermed har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå. Resultatene skal brukes i det lokale forbedrings- og utviklingsarbeidet både på elev- og skolenivå (se kapittel 6).

Ståstedsanalyse

Ståstedsanalysen er et prosess- og refleksjonsverktøy for felles vurdering av skolens praksis og resultater i arbeidet med elevenes læring og læringsmiljø. Ståstedsanalysen finnes i to versjoner, en for grunnskoler og en for videregående skoler. Verktøyet kan benyttes til skolebasert vurdering innenfor Kunnskapsløftet, og bygger på styringsdokumentene i sektoren, blant annet opplæringsloven og forskriften (se kap 4).

Organisasjonsanalyse

Organisasjonsanalysen er et prosess- og refleksjonsverktøy for å analysere skolen som kunnskapsarbeidsplass. Undersøkelsen bidrar til å kartlegge sider ved organisasjonen som påvirker arbeidssituasjonen for de ansatte og som kan ha betydning for elevenes læring og læringsmiljø. Verktøyet er først og fremst utformet med tanke på bruk i skolens utviklingsarbeid (se kapittel 4).

8 Skoleporten

9 Utdanningsspeilet

Tilstandsrapport

Utdanningsdirektoratet tilbød i 2010 et nytt verktøy i Skoleporten som skal gjøre det enklere for skoleeiere å lage den årlige obligatoriske rapporten om tilstanden i opplæringen. Tjenesten er tilgjengelig for alle brukere som er logget inn i Skoleporten som offentlige skoleeiere eller private skoler. Rapporten skal som et minimum omtale læringsresultater, frafall og læringsmiljø, og drøftes av skoleeier, dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øverste ledelsen ved de private grunnskolene (se kapittel 3).

2.1.3 Etablering av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS)

Et samlet Storting vedtok i 2003 å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolesektoren.

Nasjonale prøver og Skoleporten ble utviklet som de første elementene i systemet i 2004. Etter hvert har nye elementer kommet til. Brukerundersøkelser om læring og trivsel ble raskt innført for å ivareta kunnskap om andre sider ved opplæringen enn elevers faglige resultater. Flere andre verktøy for vurdering er i tillegg utviklet de siste årene (se kap 2.1.2). Stadige endringer gjør det utfordrende for alle i utdanningssystemet å ha en felles forståelse av systemet og hva og hvem det er til for. Det er ingen entydig oppfatning i sektoren av hvilke elementer som inngår i NKVS. Forskere som nylig har evaluert NKVS bekrefter dette, men påpeker samtidig at det synes å være enighet om at de sentrale elementene i systemet er Skoleporten, nasjonale prøver, brukerundersøkelser, tilsyn og internasjonale undersøkelser (Allerup m.fl. 2009).

Matrisen under gir en oversikt over formål og ansvar i forbindelse med det som oppfattes som de mest sentrale elementene, jfr evalueringen av NKVS. I beskrivelsen av ansvar er det lagt vekt på hvem som har ansvar for å følge opp informasjonen som systemet fremskaffer, og at informasjonen blir brukt målrettet i arbeidet med organisasjonsutvikling og i det pedagogiske arbeidet med elevers læringsutbytte.

Oversikt over formål og ansvar i forbindelse med sentrale elementer i NKVS

Elementer	Formål	Ansvar for målrettet bruk av informasjonen i NKVS			
		Statlig nivå	Skoleeier	Skoleleder	Lærer
Nasjonale prøver	Kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter, og å målrette virkemidlene mot kommuner med særlige utfordringer	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen virksomhet	Bruke informasjon fra prøvene som støtte for å drive bedre opplæring i et utvalg grunnleggende ferdigheter
Internasjonale undersøkelser	Vurdere norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land Grunnlag for indikatorutvikling og politikkutforming	Bruke informasjon fra testene til å få innsyn i, styre og forbedre arbeidet i utdanningssektoren i et utvalg fag/fagområder på utvalgte trinn, og som grunnlag for forskning og analyse	Bruke informasjonen til å styrke kunnskapsgrunnlaget		
Brukerundersøkelser	Elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet
Tilsyn	Avdekke om skoleeiers opptreden er i samsvar med de lovkrav som er gjensstand for tilsynet	Bruke informasjon fra tilsyn til å føre kontroll med om skoleeier følger regelverket, og til politikkutforming	Bruke informasjon fra tilsyn til å lukke avvik/korrigere egen praksis hvis nødvendig		
Skoleporten	Skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i sektoren	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i egen region	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet på egen skole	

Oppmerksomheten er ujevnt fordelt mellom elementene i NKVS, og noen har enkeltvis fått stor oppmerksomhet på bekostning av helheten. NKVS som system har derfor vært lite kommunisert, og det er antakelig en av grunnene til at det fortsatt diskuteres hvilke elementer kvalitetsvurderingssystemet faktisk omfatter, i hvilken hensikt og hvor ansvaret er plassert.

Arbeidet med å etablere nasjonale systemer for å måle kvaliteten i norsk skole startet med en OECD-rapport fra 1988 om situasjonen i norsk skole (OECD 1988). I rapporten ble det konkludert med at det var et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen der de ulike nivåenes rolle og ansvar ble klargjort. Flere stortingsmeldinger fulgte opp dette de neste årene¹⁰, men systemet tok ikke form før i 2002.

Bakgrunnen for utviklingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet var en erkjennelse av at det var behov for å bygge opp et system fra bunnen av. Norge manglet systematiserte data om resultater i opplæringen i en slik form at læresteder, skoleeiere og nasjonalt nivå kunne nyttegjøre seg disse. Det ble også understreket at skoler og skoleeiere manglet redskaper for å vurdere resultater og prosesser i opplæringen. Videre ble det lagt til grunn at et nasjonalt system for kvalitetsvurdering skulle ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode skoler.

Kvalitetsutvalget viste i sin innstilling til den kjente ISO-definisjonen av kvalitet: "Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs", og tre former for kvalitet ble identifisert: struktur-, prosess og resultatkvalitet. Resultatkvalitet ble lagt som overordnet kriterium i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det er elevenes læringsutbytte i grunnopplæringen som vektlegges. Utvalget la også til grunn at et nasjonalt system skal være preget av informasjon og åpenhet, blant annet gjennom etablering av en nettbasert kvalitetsportal (senere Skoleporten) der indikatorer for kvalitet offentliggjøres på skole-, kommune-, fylkes- og nasjonalt nivå.

Som et ledd i oppfølgingen av Kvalitetsutvalgets innstilling satte regjeringen i gang et omfattende prosjekt for kvalitetsheving av grunnopplæringen i 2003 under navnet Skolen vet best (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Prosjektet la til grunn at ressursituasjonen i skolen er bedre i Norge enn i de fleste land vi sammenlikner oss med. Hovedforklaringen på den høye ressursbruken er i følge rapporten at det er mange lærere i norsk skole i forhold til elevtallet. På den annen side viste internasjonale undersøkelser som PISA (2000) og PIRLS at norske elever ikke i tilstrekkelig grad tilegner seg grunnleggende ferdigheter.

Et hovedelement i det nye nasjonale vurderingssystemet var å innføre nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter, og at resultatene for den enkelte skole skulle offentliggjøres. Ved å synliggjøre skolens resultater ønsket man å mobilisere til ansvar på alle nivåer, både internt på skolen og gjennom eksternt trykk (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Ansvarliggjøring (accountability) var således et viktig prinsipp for utvikling av systemet. Gjennom innføringen av NKVS var intensjonen å flytte oppmerksomheten fra rammefaktorer og prosesser til elevenes utbytte av opplæringen.

10 St.meld. nr. 33 (1991-92), *Om visse sider ved videregående opplæring*, St.meld. nr. 47 (1995-96) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt kvalitetsvurderingssystem* og St.meld. nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

ETABLERING OG UTVIKLING AV NASJONALE PRØVER

Etablering av nasjonale prøver ble enstemmig vedtatt av partiene på Stortinget. Lærere og lærerorganisasjoner uttrykte forventninger om at prøvene ville fungere som gode pedagogiske hjelpemidler i vurderingen av elever. Første gjennomføring var våren 2004 i lesing og regning på 4. og 10. trinn. Våren 2005 ble prøvene gjennomført i fullskala i lesing, regning, engelsk og skriving på 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen og i videregående opplæring trinn 1 (Vg1).

I løpet av våren 2005 skjedde det en endring i den offentlige debatten rundt prøvene. I forkant av gjennomføringen i 2005 ble resultatene fra 2004 publisert. Prøvene fikk voldsomt fokus i mediene og ble gjenstand for massiv kritikk fra mange hold. Mye av kritikken dreide seg om at nasjonale prøver ble forstått som et instrument for en uhensiktsmessig styring av skolen. Mange mente at offentliggjøringen av prøveresultater åpnet for rangering av skoler, og at dette ville medføre et sterkt press på den enkelte lærer. Andre fokuserte på at prøvene representerte et smalt kompetansebegrep som kunne innebære en innsnevring av skolens læringsmål. Prøvene ble videre kritisert for å medføre stor ekstra arbeidsmengde for lærerne, og for at de ble lagt til et tidspunkt på året hvor det ikke var tid til å følge opp resultatene i arbeidet med elevene. I videregående skole ble prøvene boikottet av mange elever, og Elevorganisasjonen støttet boikotten av prøvene. Utdanningsforbundet anbefalte *time out* i den nasjonale gjennomføringen.

Nasjonale prøver ble evaluert både i 2004 og 2005, og evalueringsrapportene framstod i sin helhet som kritiske. Hovedkonklusjonene var blant annet at kvaliteten på prøvene ikke var god nok, at Utdanningsdirektoratet ikke hadde tatt helhetlig og overordnet styring av prøvene og at det, både på grunn av dårlig kvalitet på flere av prøvene og høy andel av boikott på prøvene i videregående opplæring i 2005, ikke burde publiseres resultater fra de fleste av prøvene.

Våren 2005 fremmet stortingsrepresentanter fra Sosialistisk venstreparti forslaget Dok. nr. 8: 51 (2004-2005) (stortinget.no) til Stortinget. Forslaget besto av tre punkter: Det første punktet var et forslag om *time out* i gjennomføringen av prøvene fram til 2007. Det ble videre foreslått at informasjon fra nasjonale prøver til nasjonalt nivå skulle baseres på statistiske utvalg av elever i stedet for på fullskala gjennomføring. I tillegg ble det foreslått at nasjonale prøver først og fremst skulle tilbys som et pedagogisk hjelpemiddel for alle skoler.

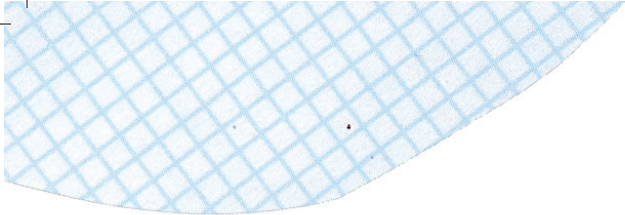
Etter Stortingsvalget i 2005 ble det regjeringsskifte og ny politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet. Den nye regjeringen besluttet ett års pause i gjennomføringen av nasjonale prøver og at resultater på skolenivå ikke skulle publiseres i Skoleporten, men at bare resultater på kommune- og fylkesnivå skulle publiseres i åpen del. Bakgrunnen for dette var å unngå å legge til rette for rangering av skoler. Det ble videre besluttet at prøvene ikke skulle gjennomføres i videregående opplæring og på 10. trinn, og at det ikke skulle gjennomføres skriveprøver som del av nasjonale prøver. Det ble understreket at prøvene skulle være til nytte i oppfølgingen av den enkelte elev. Tidspunkt for gjennomføring av prøvene ble flyttet til høsten på 5. og 8. trinn for å forsterke prøvenes formative formål.

I løpet av pausen i gjennomføringen av nasjonale prøver gjorde Utdanningsdirektoratet flere store endringer i systemet rundt prøvene. For det første ble det utviklet et felles faglig og styringsmessig rammeverk for de nasjonale prøvene. Rammeverket inneholdt retningslinjer blant annet for definisjon og avgrensning av hva som skulle prøves og sammenhengen med kompetansemål i læreplanene, for gjennomføring av prøvene, for krav til reliabilitet/validitet og for presentasjon og rapportering av resultater til ulike nivåer i systemet. Det ble utviklet en felles skala for prøvene for å forenkle presentasjonen av resultatene til lærere og elever. Det ble også utviklet veiledningsmateriell med informasjon om prøvene og hvordan resultatene fra prøvene kunne følges opp i klasserommet. I veiledningsmateriellet ble det lagt vekt på at de nasjonale prøvene bare er ett element innenfor det sammenhengende vurderingssystemet. Prøvetiden ble forkortet, og det ble gjort mye for å bedre brukervennligheten og forenkle systemet for retting av prøvene og registrering av resultater. I tillegg ble det lagt ned mye arbeid når det gjaldt pilotering og faglig kvalitetssikring av prøvene før ny gjennomføring i 2007. Det ble i dette arbeidet understreket at prøvene først og fremst skal gi informasjon om grupper av elever og ikke diagnostisk informasjon om enkeltelever.

De nye nasjonale prøvene ble gjennomført for første gang høsten 2007 i regning, lesing og engelsk på 5. og 8. trinn. Prøvene har også de siste årene fått stor medieoppmerksomhet, men det er først og fremst resultatene fra prøvene som er blitt diskutert, og i mindre grad om prøvene bør gjennomføres. Det har også vært stadig færre negative oppslag om skolars resultater, og det er nå liten diskusjon om selve den faglige kvaliteten på prøvene.

Etter ny oppstart med nasjonale prøver i 2007 har oppfatningene om prøvene vært mer positive både fra lærerorganisasjoner, Elevorganisasjonen, Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS), fylkesmenn, skoleeiere, skoleledere og lærere. For eksempel mener både fylkesmenn og KS i dag at Skoleporten og nasjonale prøver er gode verktøy for forbedrings- og utviklingsarbeid på lokalt nivå (Allerup m.fl. 2009). Imidlertid ønsker fortsatt mange lærere at prøvene skal gi mer informasjon om elevene enn det de gir. I evalueringen av NKVS foreslås det å videreutvikle prøvene som pedagogisk verktøy (Allerup m.fl. 2009). Det at prøvene både skal gi styringsinformasjon til involverte aktører på ulike nivåer og samtidig gi nyttig informasjon til lærerne om elevers grunnleggende ferdigheter, er fortsatt en utfordring, og nasjonale myndigheter har fokusert mye på kommunikasjon og informasjon om prøvenes formål.

Støyen rundt nasjonale prøver og det store fokuset disse har fått, har bidratt til at andre elementer i systemet har fått mindre oppmerksomhet og at det har vært en utfordring å kommunisere hvordan resultatene fra prøvene skal sees i sammenheng med andre deler av NKVS.



Utviklingen av NKVS kan ses i sammenheng med en generell forvaltningsmessig trend fra sent på 1980-tallet og tidlig på 1990-tallet med vekt på desentralisering og mål- og resultatstyring. Både vektleggingen av målfastsettelse, måloppnåelse og resultatmålinger kan ses i lys av dette. Resultatene fra PISA og andre internasjonale studier har også hatt stor innflytelse på beslutningen om å implementere evaluerings- og vurderingsstrategier.

Samtidig med innføringen av NKVS ble det besluttet å utvikle nye læreplaner for hele grunnopplæringen. Læreplaner for Kunnskapsløftet ble innført fra 2006. Læreplanene skulle inneholde tydelige mål for elevenes kompetanse etter endt opplæring på ulike trinn, og mål for grunnleggende ferdigheter skulle integreres i kompetansemålene i alle fag. Innenfor rammen av tydelige, forpliktende kompetansemål, ble det gitt stor lokal frihet når det gjaldt organisering og valg av metode og virkemidler for å nå målene.

Regjeringsskiftet i 2005 innebar en kursjustering med styrking av både statlig styring og støtte gjennom tilsyn og veiledning. Det ble stilt større krav til skoleeiere om å ha gode kvalitetsvurderingssystemer, til skoler om å innrapportere om tilstanden i skolene og til skoleledelsen om kompetanse på flere områder enn tidligere. Det ble også besluttet å innføre flere nye prøver, blant annet for å avdekke så tidlig som mulig hvilke elever som har behov for ekstra oppfølging. Den nye regjeringen ville altså videreføre NKVS, men utvide systemet med flere elementer.

2.1.4 Ansvarsdeling i NKVS

Som et resultat av Kvalitetsutvalgets innstilling og et økende fokus på kvaliteten i opplæringen, ble statlig utdanningsadministrasjon omorganisert. Det nasjonale nivået under Utdannings- og forskningsdepartementet ble styrket ved å etablere et Utdanningsdirektorat som fikk ansvar for blant annet det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

I forslaget til etablering av Utdanningsdirektoratet ble det presisert at kvalitetsvurderinger primært skal være et verktøy for den enkelte lærer, skole og skoleeier i arbeidet med kvalitetsutvikling. Samtidig ble det vist til nødvendigheten av at staten fører tilsyn med om skoleeiere følger lovverket, og om de setter i verk adekvate tiltak for å møte utfordringene. Begrunnelsen for å innføre tilsyn var at skoleeier parallelt fikk økt handlefrihet (se kapittel 3).

Forholdet mellom staten, skoleeierne og skolene i NKVS kjennetegnes av ansvarsstyring. Den kommer til syne ved at det er et statlig nasjonalt ansvar å utforme og informere om NKVS. Det er et statlig regionalt ansvar å følge opp arbeid med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og bidra til at Skoleporten brukes som et ledd i den lokale kvalitetsvurderingen i grunnopplæringen.¹¹ Det er den enkelte kommunes og fylkeskommunes ansvar å legge til rette for kvalitetsvurderinger, drøfte resultatene fra NKVS på politisk nivå og vedta hvordan disse skal følges opp gjennom konkrete tiltak. Rapporten *Kom nærmere* påpeker imidlertid at utenom parlamentarisk styrte kommuner/fylkeskommuner, utøver ikke politikerne skoleeierrollen utenfor de politiske arenaene. Følgelig utøves skoleeierskapet i stor utstrekning av administrativt nivå på delegert myndighet fra politikerne (PricewaterhouseCoopers og KS 2009). Flere rapporter viser til at det foreløpig ikke er en felles forståelse av hvem skoleeier faktisk er og med hvilket handlingsrom (Møller m.fl. 2009).

11 Embetsoppdrag til Fylkesmannen, FM-nett 2010

2.1.5 Formål med NKVS

NKVS skal bidra til kvalitetsutvikling gjennom tilgang på kunnskap om tilstanden i utdanningssektoren. Skoleeiere og skoler oppfordres til å utarbeide konkrete mål for hva de skal oppnå med utgangspunkt i de nasjonale målene. Data fra NKVS skal gjøre det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse.

Målgruppen for NKVS er først og fremst skoler og skoleeiere lokalt, men systemet dekker også behov for informasjon på nasjonalt nivå. Det vil si at NKVS både skal kunne brukes styringsmessig nasjonalt og lokalt for å undersøke om sektoren, organisasjonen eller klassen/gruppen utvikler seg i riktig retning, og pedagogisk for å bedre elevenes læringsutbytte. En konsekvens av det doble formålet er at det lett kan oppstå usikkerhet om hvilken rolle hvert av elementene spiller i systemet.

Formålet med de ulike elementene vil kunne variere avhengig av hvilket nivå som skal bruke informasjonen fra kvalitetsvurderingene. Utdanningsdirektoratet har utviklet verktøy som er ment å ivareta behovet for å få styringsinformasjon, og informasjon som direkte kan støtte den pedagogiske utviklingen i skolen.

NKVS som system fremskaffer i større grad styringsinformasjon enn informasjon som kan brukes direkte i det pedagogiske arbeidet. Et vesentlig spørsmål er hvorvidt informasjonen som fremskaffes analyseres og følges opp med forbedringstiltak eller ikke. Det er dette som er avgjørende for å kunne si om NKVS primært er et forbedrings- eller et kontrollsystem.

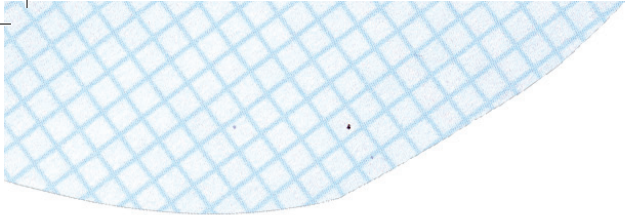
2.1.6 Bruk av resultater fra NKVS

Det er en stadig økende forståelse for betydningen av kunnskapsbasert policyutforming i Norge. På nasjonalt nivå er NKVS leverandør av styringsinformasjon, blant annet som grunnlag for flere forsknings- og analyseprosjekter. Flere nasjonale tiltak har de siste årene blitt iverksatt på bakgrunn av kunnskap om skolers resultater på de nasjonale prøvene (se kapittel 3). Myndighetenes utfordring på sikt blir å sikre at resultatene fra nasjonale prøver ses i sammenheng med og suppleres med annen styringsinformasjon, og presisere at resultatene alene gir begrenset verdi for å forstå skolers kvalitet og hvilke behov den enkelte skole har for støtte til kvalitetsarbeid.

Resultater fra NKVS brukes også i en viss utstrekning i arbeidet med risiko- og vesentlighetsvurdering i tilsynsarbeid.

Resultatene fra nasjonale prøver, elevundersøkelsen, samt andre indikatorer i NKVS kan også analyseres på lokalt nivå. Analysene som foretas lokalt har primært som mål å vurdere egen måloppnåelse, i tillegg til at resultatene kan brukes til sammenlikning (benchmarking). Noen skoler og kommuner setter også ut analyseoppdrag til utredningsinstitutter for å få hjelp til å analysere egne resultater.

Det har blitt økt oppmerksomhet på resultat kvalitet. Lokalt nivå bruker resultater fra vurderinger i større grad i arbeid med kvalitet nå, og det har blitt økt bevissthet om nytten av informasjon og hva den kan brukes til (Møller m.fl. 2009, Roald 2010).



En spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet blant skoler og skoleeiere høsten 2009 viser likevel at det er få som har god kjennskap til kvalitetsvurderingssystemet. Skoleeiere har generelt bedre kjennskap til systemet enn skolene, men også her er andelen som svarer at de har ingen eller noen kjennskap langt større enn de som svarer at de har ganske god eller svært god kjennskap til systemet.

Evalueringer viser likevel at mange kommuner mangler kompetanse til å nytte seg verktøyene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Allerup m.fl. 2009). For å få til en god lokal styringsdialog må administrativ skoleeier ha kapasitet og kompetanse til å kunne utøve en profesjonell jobb både overfor politisk skoleeier og det faglige skolenivået (PricewaterhouseCoopers og KS 2009).

Nasjonale og lokale myndigheter har iverksatt tiltak for å utvikle kompetanse innen deler av NKVS (se kapittel 4 og 6), men i liten grad når det gjelder bruk av systemet som helhet. Kvalitetsvurdering har verken vært eller er et prioritert område i myndighetenes to nasjonale strategier for kompetanseutvikling.¹² Kompetanseutvikling i kvalitetsvurdering i regi av nasjonale myndigheter ivaretas av ett av Norges 16 universitets- og høyskolenettverk for kompetanseutvikling – Nettverk for kvalitetsvurdering.

Publisering av resultater fra kvalitetsvurderingssystemet har vært gjenstand for diskusjoner. Uenigheten dreier seg om i hvilken grad det skal være åpenhet om resultater og på hvilket nivå resultater skal publiseres. Spesielt i forbindelse med nasjonale prøver har det vært politisk uenighet og diskusjon om hvilke resultater som bør publiseres. Per i dag publiseres ikke resultater fra nasjonale prøver på elev- eller skolenivå i åpen del av Skoleporten. Imidlertid medfører offentlighetsloven at Utdanningsdirektoratet må gi innsyn for eksempel til presse og andre som ber om innsyn i resultater på skolenivå. Konsekvensen er at skolerresultater blir offentliggjort av pressen og publisert på ulike nettsider samme dag som Utdanningsdirektoratet publiserer resultatene på kommune- og fylkesnivå (unntaket er små skoler der resultater ikke publiseres på skolenivå som følge av personvernloven).

2.1.7 IKTs rolle i utarbeidelsen av evaluerings- og vurderingsordninger

NKVS er i hovedsak IKT-basert. Utvikling av nettstedet Skoleporten har vært avgjørende for NKVS, som en "informasjonsbank" som gir tilgang til fakta om skolen og data for ulike vurderingsområder i grunnopplæringen. Elektronisk gjennomføring og rapportering øker i omfang og gjelder både gjennomføring av prøver, eksamen, rapportering av elevresultater og tilstandsrapportering. Rapporter fra 2009 påpeker at Skoleporten som verktøy for kvalitetsvurdering oppleves som mer nyttig enn tidligere, og at nytteverdien ser ut til å være større for kommuner enn for skoler (Allerup m.fl. 2009, Vibe og Evensen 2009). Dette er naturlig siden skoleeiernivået er primær målgruppe og siden det er for dette nivået utviklingen av nettstedet har vært høyest prioritert, bl a ved tilrettelegging av rapportfunksjonalitet for skoleeierne.

¹² Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, Utdannings- og forskningsdepartementet 2005. Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning av lærere, Kunnskapsdepartementet 2008

Sentrale myndigheter har utviklet digitale systemer relatert til underveis- og sluttvurdering som består av en kombinasjon av pedagogiske og administrative verktøy. I 2008 var hele grunnopplæringen brukere av et elektronisk prøveadministrasjonssystem og et elektronisk prøvegjennomføringssystem. Det har blitt åpnet for IKT-basert eksamen for alle som ønsker det. Fra høsten 2009 ble det avholdt elektroniske nasjonale prøver i lesing på engelsk og i regning på 5. og 8. trinn, og fra 2010 i regning på 9. trinn. Det er også innført en obligatorisk elektronisk kartleggingsprøve i regning på Vg1.

Det er grunn til å tro at omfanget av eksamener og prøver som gjennomføres elektronisk eller som er IKT-baserte, vil øke i årene som kommer. Dermed vil også de aller fleste som er tilknyttet grunnopplæringen bruke de elektroniske systemene. Gevinstene ved å ta i bruk IKT som arbeidsverktøy er flere, gjelder mange nivå og skyldes hovedsaklig at rutinene rundt eksamensavviklingen har endret seg. De elektroniske systemene

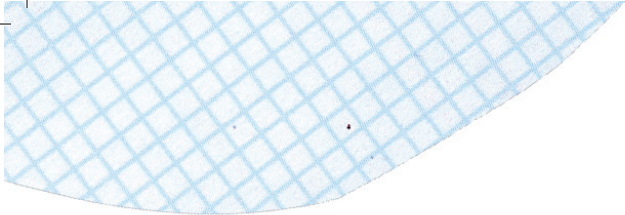
- ivaretar sikkerheten i forbindelse med forarbeid, gjennomføring og etterarbeid med eksamener og prøver
- rasjonaliserer arbeidet med eksamen og nasjonale prøver (tidsbesparende og effektiviserende)
- "tvinger" skolene til nytenkning om eksamen og prøver
- fører til opprustning av dataparken, som kan bidra til økte digitale ferdigheter for elevene.

2.2 Implementering av NKVS - utfordringer

Nasjonale myndigheters oppfatning er at de største utfordringene i arbeidet med å implementere NKVS er knyttet til kommunikasjon, kultur, kompetanse og kapasitet. Oppfatningen baserer seg på flere undersøkelser som samlet sett gir et slikt bilde. Det refereres til et utvalg rapporter under.

Utydelig kommunikasjon om hva systemet er, formål og hvordan data fra ulike kvalitetsvurderinger kan behandles i sammenheng, bidrar til at NKVS ennå ikke har full tillit som et nyttig verktøy på lokalt nivå (Allerup m.fl. 2009). Det er avgjørende at skoleeiere og skoler ikke opplever NKVS som et redskap mer til bruk for nasjonale myndigheter enn for dem, og at de opplever at systemet har et sterkere lærings- enn kontrollperspektiv. Det er like avgjørende at myndighetene, skoleeiere og skoleledere kommuniserer sammenhengen mellom de verktøyene som utvikles nasjonalt i systemet og det arbeidet som skal gjøres lokalt med skolebasert vurdering. Funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet viser at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen.

Det er utfordrende å implementere et system som stadig er under utvikling og der ansvar og forventninger er utydelig. Hvem engasjerer seg optimalt i noe de ikke vet om de har ansvar for og som de ikke i vesentlig grad stilles til ansvar for dersom de fraskriver seg ansvaret? Forskere påpeker at uklare ansvarsforhold kan medføre en ulikhet i hvilken grad skoler og skoleeiere selv tar ansvar for egne resultater. En noe uklar ansvarsfordeling i Kunnskapsløftet, både på nasjonalt og lokalt nivå, forsterker at NKVS "mangler adresse" (Møller m.fl. 2009).



Å implementere et kvalitetsvurderingssystem er avhengig av en god evalueringskultur på myndighetsnivå og helt inn i klasserommet. I Norge er evalueringskulturen svak både på system- og individnivå. Nasjonale og internasjonale undersøkelser rapporterer at det legges for liten vekt på læringsfremmende tilbakemeldinger som én måte å forbedre praksis og resultater på. Dette gjelder både i klasserommet i relasjonen lærer-elev, i voksenmiljøet i relasjonen skoleleder-lærer og i enkelte skoleeieres praksis som følger egne skoleledere for dårlig opp. TALIS-studien påpeker at det i relasjonen skoleleder-lærer synes å være en svakere utviklet evalueringskultur i Norge enn i mange andre land, og at det er mye å hente gjennom en sterkere faglig skoleledelse (Vibe m.fl. 2009).

Andre undersøkelser peker på svak organisasjonskultur og –kapasitet hos skoleeiere og skoleledere. Stadig ny informasjon tilflyter sektoren, men det er liten beredskap for å bearbeide informasjonen på måter som gir økt innsikt og engasjement mellom profesjonsgruppene og politikerne i den enkelte kommune. Svak analysekompetanse ser ut til å være en utfordring. Forskning viser at informasjon om skolen i liten grad omsettes til handlingsrelevant kunnskap (Roald 2010).

Myndighetene har tilsvarende utfordringer. En kartlegging i Utdanningsdirektoratet¹³ oppsummerer at hvis Utdanningsdirektoratet skal bli en mer kunnskapsbasert organisasjon, må man sørge for å dokumentere effekt av virkemidler og bruke kunnskapen i det videre arbeidet (se kapittel 3). Kartleggingen anbefaler at Utdanningsdirektoratet arbeider mer systematisk med interessentene og også tar målgruppens perspektiv når man planlegger og implementerer virkemidler.

Norge har 430 kommuner (skoleeiere). Kommunene skal ha skolefaglig kompetanse i administrasjonen. Skoleeierne skal blant annet følge opp resultater fra nasjonale og lokale kvalitetsvurderinger. Det er betydelig forskjeller mellom kommunene i skolefaglig kompetanse fordi Norge har mange små kommuner med liten skoleadministrasjon. Små kommuner har ikke mulighet til å være like aktive skoleeiere som de store kommunene. Det er også mange kommuner som har redusert sin skolefaglige kompetanse de senere årene. Det er indikasjoner på at Kunnskapsløftets krav om lokalt arbeid med læreplaner og vurdering er for krevende for en del skoleeiere og skoler (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*). Undersøkelser av kommunale forskjeller i resultater fra de nasjonale prøvene for 2007 og 2008 viser at de aller minste kommunene sakker akterut på prøvene (Bonesrønning og Iversen 2010). Forskjellen mellom små og store kommuner reduseres når man tar hensyn til den sosiale bakgrunnen til elevene.

Nasjonalt, regionalt og lokalt nivå har en dialogutfordring. Deler av norsk skole er skeptisk til og motstandsdyktig overfor endringsforsøk, særlig de som kommer utenfra, samtidig som sektoren opplever at myndighetene i mange tilfeller gir uklare signaler om vurderingsbestemmelser og –praksis. Hvordan snakke om nye idéer og strategier slik at de blir oversatt til en kontekst og et språk som gir mening – både for de som skal implementere og de som blir utsatt for implementeringen? Røvik illustrerer at "translasjonskompetanse" er avgjørende for ny, forbedret praksis og at mislykket implementering kan skyldes at lederskapet velger feil "oversettelsesregel" (PricewaterhouseCoopers og KS 2009).

13 Utdanningsdirektoratets rapport om virkemidler 2009, Utdanningsdirektoratet 2009

NKVS forutsetter løpende dialog mellom ulike nivåer. Det er av stor betydning å skape et felles språk om kvalitet, vurdering og systemer, og unngå at ord og begreper i tilknytning til NKVS tåkelegger intensjonen med systemet og kanskje også skaper motstand. Evalueringen av NKVS viser at dagens system i hovedsak gir grunnlag for kontroll. Den muligheten for læring som systemet også gir rom for, er mindre vektlagt.

Utdanningen for skolens aktører er særlig å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid i dialogene om kvalitetsvurdering. Å få til dette i praksis krever både kompetanse, tid og arenaer for dialog. Disse forutsetningene var ikke på plass høsten 2007 (Møller m.fl. 2009). Evalueringen av NKVS viser at NKVS i liten grad har maktet å støtte de lokale prosessene og lærernes og skolenes behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet. NKVS har tvert imot skapt økt negativt press på lærere og skoler, blant annet fordi systemet kommuniserer sine resultater gjennom media (Allerup m.fl. 2009). En oppgave framover synes å være å dreie fokus fra ytre negativt til ytre positivt press.

2.3 Interesseorganisasjoners synspunkter

Utdanningsdirektoratet har siden etableringen av NKVS informert og rådført seg med en referansegruppe som har bestått av de største lærerorganisasjonene både for offentlige og private skoler, Norsk Skolelederforbund, Elevorganisasjonen, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Oslo kommune, den største skoleeieren i landet. De har til dels ulike oppfatninger av NKVS.

Interesseorganisasjoners synspunkter

Kommune-sektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS)	KS mener det er viktig å ha et overordnet rammeverk for kvalitetsvurdering som omfatter både nasjonalt, lokalt (kommunalt/fylkeskommunalt) og institusjonsnivå. NKVS bør utvikles videre i forhold til dette. Systemet må gi de som er ansvarlige for kvalitetsutviklingen nødvendig fersk informasjon til rett tid. Rammeverket må omfatte alle de tre kvalitetsdimensjonene – resultat, prosess og struktur – og ivareta de vurderingene som er pålagt i lov og forskrift. Legitimiteten til NKVS er avhengig av at data blir gjort tilgjengelig umiddelbart og at data kan brukes lokalt. KS ønsker tilgang til mer av medlemmenes data og har behov for tilgang til resultater, slik at de kan ta en tydelig rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling blant kommunale skoleeiere.
Utdanningsforbundet	Utdanningsforbundet har vært opptatt av at det primære formålet med systemet må være å utvikle og forbedre undervisningen. I tillegg er Utdanningsforbundet opptatt av at kvalitetsbegrepet i utdanningen ikke kan forstås snevert ved at fokus begrenses til synliggjøring av noen få resultatvariabler, fordi dette kan bidra til å dreie undervisningen i en retning som hindrer utvikling av likeverdig opplæring. Kvalitetsbegrepet må derfor knyttes til en bred og helhetlig forståelse, basert på hele spekteret av prinsipper og retningslinjer som er fastsatt i lov- og læreplanverk.

Norsk Skolelederforbund	Norsk Skolelederforbund er positive til et kvalitetsvurderingssystem som gir ledelse på skole- og kommune/fylkeskommunenivå nødvendig informasjon om tilstanden i skolen. Ledelse på alle nivå som etterspør resultater, oppfølgende tiltak og som gir konstruktiv støtte og feedback får godt utbytte av systemet. De mener videre at NKVS må videreutvikles til å bli et system som enda bedre treffer intensjonen om å være redskap for kartlegging og systematisk oppfølging av den enkelte elev, og at det er uheldig dersom systemet oppleves som et redskap for nasjonale myndigheter mer enn for den enkelte lærer, leder og elev på lokalt nivå. Åpenhet, involvering og gjensidig tillit i alle ledd er avgjørende for god implementering. Det må aldri være tvil om at alle parter arbeider mot samme mål; bedre læringsutbytte for elevene og bedre kvalitet i skolen. Vellykket implementering fordrer kunnskap og forståelse om mål og hensikt på alle nivå. Samtidig må det tas høyde for at endringsprosesser kan være ganske krevende og at det må være rom lokalt for å finne best egnet vei til målet.
Norsk Lektorlag	Norsk Lektorlag mener at NKVS som system synes å være konstruert ut fra et perspektiv sett ovenfra, og at det er vanskelig å se at hensikten og logikken i systemet faktisk har elevenes læring som endelig formål. De mener at bedre individvurdering er nøkkelen til økt læringsutbytte for elevene, og at etableringen av NKVS i liten grad har bidratt til å løse problemene knyttet til dette. Videre mener de at systemet mangler nasjonale kriterier eller markører for hva elevene forventes å kunne på gitte nivåer i opplæringen, og at det bør utvikles frivillige nasjonale prøver i alle fag og i grunnleggende ferdigheter i IKT-bruk for ungdomsskolen og videregående skole, for å bidra til økt kunnskap om elevenes faglige prestasjoner.
Steinerskoleforbundet	Steinerskoleforbundet er positive til et system som kan ivareta elevenes opplæring og skolens kvalitetsutvikling på en systematisk måte. I forhold til steinerskolenes behov er NKVS ikke et slikt system. NKVS er toppstyrt og basert på langt større enheter enn den enkelte steinerskole, som også er skoleeier. NKVS er også basert på et annet læringssyn, en annen læreplan og annen organisering av virksomheter. NKVS krever store administrative ressurser, og resultatene man får gjennom systemet kan være feil eller reflektere virkeligheten i skolen på en feilaktig måte. Resultatene kan derfor være uegnet som styringsverktøy i den videre utviklingen av skolen. I den grad løsrevne resultatmålinger når ut i offentligheten, kan det skade steinerskolenes omdømme. Steinerskoleforbundet vil hevde at mye ressurser går med til å gjennomføre NKVS på bekostning av reell kvalitetsutvikling i skolene.
Norsk Montessoriforbund	Norsk Montessoriforbund har vært kritiske til at de har vært pålagt å være en del av NKVS, og begrunner dette med at deres syn på læring ikke er i tråd med det som vektlegges i NKVS. I tillegg mener de at for eksempel nasjonale prøver er en utfordring fordi de er bygget opp etter progresjonen i den offentlige læreplanen, mens det i læreplanen for Montessoriskolen legges til rette for at elevene jobber etter sin egen progresjon.
Foreldreutvalget for grunnopplæringen	Foreldreutvalget for grunnopplæringen er opptatt av at foreldreperspektivet er med i implementeringen av vurderingsarbeidet på nivåene fra systemvurdering til individuell vurdering, og at det er vesentlig at foreldre har tilgang til resultatene og er aktive aktører når det iverksettes tiltak for utvikling. Rammeverket må sikre god praksis og fremme dialog og felles handling for alle de aktuelle aktørene på alle nivåer.

2.4 Policy-initiativ

Myndighetene vurderer og har delvis iverksatt følgende tiltak for videreutvikling av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem:

- Utvikle nye prøver som kan gi mer informasjon om elevers grunnleggende ferdigheter og kompetanse i fag, se kapittel 6
- Styrke muligheten for å sammenlikne utviklingen i prøveresultater over tid, se kapittel 3
- Videreutvikle indikatorer, for eksempel Elevundersøkelsen, se kapittel 3
- Forbedre tilsynet med grunnopplæringen, se kapittel 3
- Tiltak som styrker det lokale nivået og gir bedre mulighet for å drive godt vurderings- og utviklingsarbeid: Ståstedsanalyse, organisasjonsanalyse, tilstandsrapport, se kapittel 3 og 4

I 2010 har Utdanningsdirektoratet samordnet sine nettsider bedre slik at sammenhengen mellom kvalitetsvurdering og støtte- og utviklingstiltak formidles tydeligere.

I arbeidet med å videreutvikle NKVS som system synes det å være behov for en klargjøring av hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at et verktøy defineres som del av NKVS. Norge vil stå i fare for å få et system som skal omfatte alle gode intensjoner og tiltak for kvalitetsutvikling i sektoren, dersom det ikke gjøres tydelig hva som er verktøy i et kvalitetsvurderingssystem og hva som er virkemidler for å støtte opp om systemet.

Like viktig som å kommunisere NKVS som et helhetlig system, er det å vurdere om det er behov for å forbedre dagens indikatorer eller utvikle nye indikatorer for å gi et bredere bilde av elevenes læringsutbytte enn vi har i dag. Samtidig er det dimensjoner ved elevers læringsutbytte som det er vanskelig å måle kvantitativt på en slik måte at alle nivåer kan ha nytte av resultatene. Det kan vurderes om det i systemet bør skilles tydeligere mellom indikatorer på læringsutbytte som kan rapporteres på fylkes- og nasjonalt nivå, og kvalitative vurderinger som bygger på informasjon skole- og skoleeiernivå har tilgang til.

Kapittel 3: SYSTEMVURDERING

3.1 Dagens rammeverk

Et system innebærer at det foregår en interaksjon mellom den enkelte del og helheten (Giddens 1997). I et system er det ikke mulig å isolere en del fra helheten fordi den enkelte del er avhengig av, blir påvirket av og påvirker helheten. Systemvurdering er således en vurdering av om og hvordan de ulike delene i et system virker sammen slik at de understøtter hverandre og samlet bidrar til å realisere definerte mål.

Dette kapitlet omtaler systemvurdering på nasjonalt og lokalt nivå.

3.2 Nasjonal systemvurdering

Forskning, statistikk og analyse er en viktig del av systemvurderingen i Norge. På bakgrunn av resultater fra forskning og analyser vurderes måloppnåelsen i grunnopplæringen. NKVS gir verdifulle data som grunnlag for flere av forsknings-, og analyseprosjektene, gjennom internasjonale studier, statistikk, nasjonale prøver, brukerundersøkelser og spørreundersøkelser.

Utdanningsdirektoratets forskningsportefølje er relativt omfattende. I 2009 mottok Utdanningsdirektoratet 15 sluttrapporter fra forsknings- og evalueringsoppdrag, i tillegg til et større antall delrapporter. I tillegg kommer forskningsrapporter som er bestilt fra Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet har også det nasjonale ansvaret for utdanningsstatistikken. Dette innebærer et ansvar for produksjon, bestilling, praktisk analyse og formidling av utdanningsstatistikk.

3.2.1 Internasjonale studier

Deltakelsen i internasjonale studier er en viktig del av systemvurderingen. Norge deltar i flere internasjonale komparative studier. De viktigste aktørene er OECD (PISA, TALIS) og IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, TEDS-M og TIMSS Advanced).

Norsk deltakelse i internasjonale studier

Studie	2010	2011	2012	2013
PISA	R		X	R
TIMSS		X	R	
TIMSS adv	R			
PIRLS		X	R	
ICCS	R			
ICIL				
TALIS				X
PIAAC		?		

X= Gjennomføring

R= Rapport

For Norge er det viktig å delta i internasjonale studier fordi vi får en vurdering av norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land. De gir en indikasjon på utvikling over tid (trend) både nasjonalt og internasjonalt, og gir således viktig styringsinformasjon.

Trendmålinger av elevers resultater er basert på sammenlikninger av resultater i forhold til et tidsbestemt utgangspunkt. Målingene krever et utvalg av elever som er sammenliknbare fra gang til gang, og det krever også at et rimelig stort antall identiske oppgaver (ankeroppgaver) testes under samme forhold hver gang. De viktigste trendstudiene Norge deltar i er TIMSS, PIRLS og PISA.

Deltakelse i internasjonale studier har vært viktig for utviklingen av norsk grunnopplæring. Studiene har i stort grad bidratt til å sette grunnleggende ferdigheter på dagsorden. De har også bidratt til debatter om hvordan endringer av undervisning, læreplaner og utdanning av lærere kan forklare endringer i norske elevers prestasjoner fra 1995 og fremover. De har også satt søkelys på hva som kjennetegner skolesystemer som lykkes. De norske resultatene fra de internasjonale studiene har vært et vesentlig kunnskapsgrunnlag i for eksempel stortingsmeldinger og politiske strategier.

Gjennom det nordiske skolesamarbeidet i Nordisk ministerråd utgis det en rapport som analyserer resultatene til de nordiske landene fra PISA. Norge deltar i samarbeidet rundt denne rapporten som kalles "Northern Lights on PISA". Rapporten ble utgitt for PISA 2003, PISA 2006, og det pågår samarbeid rundt en ny rapport om PISA 2009.

3.2.2 Utdanningsstatistikk

Tradisjonelt sett har det vært satset lite på utdanningsstatistikk i Norge, og den dårlige kvaliteten på statistikken har vært en stor utfordring. Utdanningsdirektoratet har lagt ned et betydelig arbeid med å heve kvaliteten og relevansen på nasjonal utdanningsstatistikk de siste årene. Utdanningsdirektoratet har det samlede nasjonale ansvaret for utdanningsstatistikk på grunnopplæringens område. Viktige elementer i dette arbeidet er:

Grunnskolen informasjonssystem (GSI)

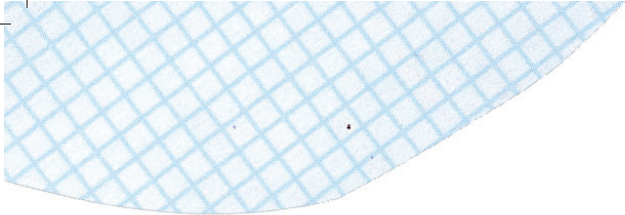
Data om grunnskolen i Norge. Det samles inn ca 700 opplysninger om alle grunnskoler i Norge. GSI inneholder informasjon om følgende tema: elevtall, årstimer, ressurser, spesialundervisning, språklige minoriteter, målform, skyss, leirskole, tilvalgsfag, skolefritidsordningen, IKT, pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Videregående opplæring

VIGO sentralbase er statistikkilden for videregående opplæring og eies av fylkeskommunene. Utdanningsdirektoratet innhenter og publiserer statistikk hentet fra denne databasen.

Indikatorutvikling

Det jobbes kontinuerlig med utvikling av nye indikatorer som skal gi informasjon om tilstanden i grunnopplæringen basert på tilgjengelig nasjonal utdanningsstatistikk. Utdanningsdirektoratet har nylig foreslått en rekke nye indikatorer som skal publiseres på Skoleporten. Fokuset på indikatorutvikling kan ses i sammenheng med det økende kravet om kunnskapsbasering, samt nasjonale myndigheters behov for å sette noen klare mål for kvalitet i grunnopplæringen.



De indikatorene det frem til nå er arbeidet med er knyttet til de ulike resultatområdene i Skoleporten (Skolefakta, Læringsmiljø, Resultater, Gjennomføring, Ressurser). I tillegg har det blitt utviklet nye indikatorer for Læringsmiljø i tråd med retningslinjene i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i grunnopplæringen*. Målet med arbeidet er å gi bedre styringsinformasjon nasjonalt og lokalt.

Følgende ligger til grunn for arbeidet med indikatorer:

- Nyttig informasjon (skoleledere, -eiere, andre)
- Interessant informasjon (brukbar til f.eks. kvalitetsutvikling)
- Entydig definisjon
- Bygd opp av entydige datasett
- Reliable data
- Tilstrekkelig antall enheter (personvern hensyn)
- Begrensning i antall indikatorer (for at det skal være mulig å holde oversikten)

Internasjonalt indikatorsamarbeid

Gjennom deltakelse i OECD-nettverket NESLI er Utdanningsdirektoratet direkte involvert i utvikling av internasjonale indikatorer. Indikatorene har som formål å sammenlikne OECD-landene langs ulike dimensjoner som læreres lønn og arbeidstid, undervisningstid, muligheter for skolevalg, foreldres innflytelse i skolen og rettferdighet mellom ulike grupper i forhold til resultater i utdanningssystemet. I tillegg samarbeider Utdanningsdirektoratet med Kunnskapsdepartementet i utviklingen av internasjonale indikatorer på gjennomføring, et arbeid som er forankret i INES Working Party (der Kunnskapsdepartementet er Norges representant). Indikatorarbeidet resulterer i den årlige publikasjonen Education at a Glance.

3.2.3 Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene i regning og lesing kartlegger i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing, slik de er integrert i kompetansemål for fag i læreplanen etter 4. og 7. årstrinn. Dette er dermed ikke prøver i fagene norsk og matematikk, men i lesing og regning som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Prøven i engelsk er en prøve i deler av engelskfaget, avgrenset til lesing, vokabular og grammatikk.

En viktig årsak til innføring av nasjonale prøver i Norge, var at de internasjonale studiene som PISA, TIMSS og PIRLS viste at norske elever hadde svakere grunnleggende ferdigheter enn nasjonale myndigheter forventet. Et sentralt formål med utviklingen av nasjonale prøver var å gi nasjonale myndigheter et verktøy for å følge med på hvordan norsk skole lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter.

For hver av de nasjonale prøvene presenteres elevenes resultater ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik (spredning) og som prosentfordeling på en skala med tre nivåer for 5. trinn og fem nivåer for 8. og 9. trinn. Det foreligger beskrivelser av hva mestringsnivåene betyr for henholdsvis lesing, regning og engelsk.

Det er foreløpig ikke tilrettelagt for måling av endring i faktiske elevprestasjoner gjennom nasjonale prøver. Grunner til dette er at prøvene i regning og lesing gjennomføres på papir og at det er lagt til rette for at lærerene kan bruke prøvene etter at de er gjennomført. Dette gjør hemmelighold av oppgaver og dermed også trendstudier utfordrende. Nasjonale prøver i regning ble gjennomført elektronisk første gang i 2009. Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag å tilrettelegge for trendstudier knyttet til prøvene som gjennomføres elektronisk, dvs. regning og engelsk, i det videre arbeidet med nasjonale prøver. Dette vil blant annet innebære at en del av oppgavene i prøvene vil holdes hemmelig, slik at disse kan gjentas som såkalte "ankeroppgaver" og dermed standardisere nivået på prøvene.

Ved å koble resultater fra nasjonale prøver med annen statistikk og data om elevenes bakgrunn er nasjonale prøver et helt sentralt grunnlag for analyser og forskning om faktorer som påvirker kvalitet i skolen. De fleste store forsknings- og analyseprosjekter som nasjonale myndigheter igangsetter benytter data fra nasjonale prøver. Slik prøvene er utformet i dag gir de ikke informasjon om utvikling over tid på nasjonalt nivå.

3.2.4 Brukerundersøkelser

Resultatene fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser brukes på nasjonalt nivå for å analysere og vurdere tiltak for å utvikle læringsmiljøet på skolene. Resultatene fra Elevundersøkelsen brukes blant annet til å vurdere utvikling i skolens arbeid med mobbing og i hvilken grad elevene får falige tilbakeemldinger. Data fra undersøkelsene blir også brukt til forskningsformål (se kapittel 4).

3.2.5 Evaluering av nasjonale strategier og tiltak

De fleste større nasjonale strategier og tiltak blir evaluert. Hovedformålet med slik evaluering er å få kunnskap om tiltakene har virket etter hensikten.

Det har vært vanskelig å evaluere mange av strategiene og tiltakene fordi målsettingene i liten grad er operasjonaliserbare. Flere av evalueringene tar opp utfordringer knyttet til at strategiene og tiltakene har vært store og heterogene.

De store strategiplanene omfatter mange og svært ulike tiltak og prosjekter som befinner seg på forskjellige nivåer i sektoren. Når målstrukturen i en strategiplan er svært kompleks, vil det også ofte være vanskelig å se sammenheng mellom mål og tiltak (Rambøll Management 2007).

Det er en utfordring å se disse evalueringene i sammenheng for på den måten å trekke mer langsiktige konklusjoner om kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Dette skyldes at det er mange evalueringer som foretas samtidig fordi det tradisjonelt har vært mange strategier og tiltak som foregår parallelt. Ingen av evalueringene tar for seg det store bildet av hva som skjer med utviklingsarbeidet på sentralt og lokalt nivå. Nasjonale myndigheter er også opptatt av å konsentrere innsatsen rundt færre strategier.

Arbeidsprosessene knyttet til hvordan strategier og tiltak skal utarbeides og evalueres har inntil nå ikke vært standardisert. Utdanningsdirektoratet arbeider med å gjøre denne prosessen mer kunnskapsbasert. Det arbeides også med at utformingen av nye strategier og tiltak i større grad skal utformes på en slik måte at det muliggjør gode evalueringer som kan gi nyttig informasjon tilbake til myndighetene (se kapittel 3.5)

Viktige nasjonale strategier og tiltak som er/blir evaluert

Strategier/tiltak	Avsluttet	Pågår	Regelmessig
Nasjonal strategi for realfag - "Realfag, naturligvis" (2003-2007)	X		
Nasjonal strategi for lesing - "Gi rom for lesing" (2003-2007)	X		
Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet (2010-2013)		X	
Nasjonale prøver			X
Eksamen			X
Nasjonalt utdanningsprogram for rektorer		X	
Leksehjelp		X	
Nasjonal strategi for videreutdanning - Kompetanse for kvalitet (2009-2012)		X	
Prosjekt Bedre vurderingspraksis (2007-2009)	X		
Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (2005-2009)	X		
Kunnskapsløftet – fra ord til handling (2006-2010)	X		

3.2.6 Evaluering av Kunnskapsløftet

I perioden 2006–2012 gjennomføres det en forskningsbasert evaluering av reformen Kunnskapsløftet (se kapittel 1 for nærmere beskrivelse av Kunnskapsløftet). Evalueringen startet som en følgeevaluering i 2006 samtidig med oppstart av reformen.

Evalueringen skal belyse og dokumentere i hvilken grad utfordringene for grunnopplæringen og intensjonene med reformen følges opp og gir resultater i praksis. Evalueringen skal imøtekomme behovet for veldokumentert kunnskap om hvordan strategiene og virkemidlene i reformen gjennomføres, hvilke endringer som skjer i læringskultur, organisering og arbeidsformer, og hvilke effekter som kommer ut av reformen både i forhold til læringsutbytte og gjennomføringsgrad.

Hoveddelene i evalueringen er:

I Implementeringen av Kunnskapsløftet

II Effekter av Kunnskapsløftet på elevenes og læringenes læring

III Gjennomføring av to kvantitative spørreundersøkelser i perioden.

Evalueringen fokuserer på fem hovedområder innenfor disse hoveddelene:

- Innhold og læringsutbytte
- Tilpasset opplæring
- Struktur og gjennomføring
- Fag- og yrkesopplæring
- Forvaltningsnivå og oppgavedeling i grunnopplæringen

Det er nedsatt en bredt sammensatt referansegruppe som følger evalueringsarbeidet. Gruppen består av representanter for ulike sentrale interesseorganisasjoner. Norges forskningsråd er også representert. I denne gruppen drøftes blant annet funnene som kommer frem gjennom evalueringsforskningen. Det legges vekt på at representantene i gruppa skal være godt informert om evalueringen og kunne formidle funnene fra evalueringen til egen organisasjon.

Det arrangeres også jevnlig spredningskonferanser der rapporter fra alle prosjektene i evalueringsprogrammet presenteres for et bredt publikum.

3.2.7 Årlige spørreundersøkelser mot utdanningssektoren

Sektoren mottar et stort antall henvendelser om å delta i ulike spørreundersøkelser. For å begrense egne spørringer utad, og dermed å kunne redusere belastningen på utdanningssektoren, har Utdanningsdirektoratet inngått en flerårig rammeavtale med et profesjonelt fagmiljø for å gjennomføre inntil to årlige felles spørreundersøkelser.

Spørringene skal primært dekke to formål:

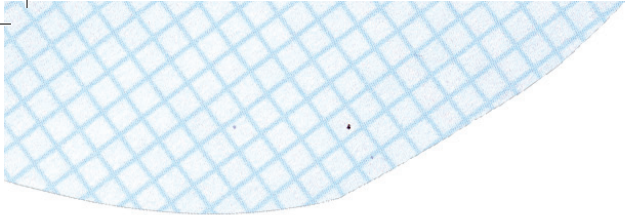
- 1) Samordning av det som i dag er mindre og ad-hoc pregede kartlegginger
- 2) Systematisering av spørringer knyttet til Utdanningsdirektoratets behov for oppfølging av viktige satsingsområder – med særlig fokus på Utdanningsspeilet og arbeidet med tilsyn.

Tema for undersøkelsene vil ligge innenfor følgende hovedområder:

- 1) Organisering av opplæringen
- 2) Oppfølging av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem
- 3) Skoleledelse
- 4) Etter- og videreutdanning
- 5) Læringsmiljø
- 6) Ressursbruk - prioriteringer
- 7) Oppfølging av rettigheter, lov og regelverk

Tanken er også at temaene skal kunne settes inn i en treårig rullering, slik at det enkelte tema belyses hvert tredje år.

Fullskala undersøkelser skal unngås til fordel for representative utvalgsundersøkelser. Det er laget sammenliknbare utvalg slik at skoleledere og skoleeiere ikke skal kontaktes oftere enn hver 18. måned. Unntaket fra dette er fylkene, der alle 19 fylker er med i alle spørringer. De videregående skolene er fordelt på tre utvalg med ca en tredjedel av skolene fra hvert fylke i hvert av utvalgene.



Målgruppene for spørringene skal i hovedsak begrenses til skoleeiere og skoleledere og undersøkelserne gjennomføres elektronisk med pålogging ved brukerID og passord.

Respondentenes anonymitet blir ivaretatt.

3.2.8 Registerbaserte analyser

Utdanningsdirektoratet har ansvar for å samle inn elevresultater fra nasjonale prøver fra de skoleadministrative systemene, i tillegg til standpunktkarakterer og eksamenskarakter for avgangskullene på 10. trinn. Elevenes kjønn og alder (år og måned) ligger i elevenes fødselsnummer. Det ligger også opplysninger om befolkningens innvandringsstatus og elevenes fødselsnummer i SSB sine registre, som kan kobles til foreldres landbakgrunn, foreldrenes utdanning, inntekt, yrkesstatus, foreldrenes sivilstatus osv.

Dataene kan også kobles til en rekke opplysninger om skolene fra det skoleadministrative systemet Grunnskolens informasjonssystem (GSI).

For videregående skole har SSB samlet inn individdata om elever registrert pr 1. oktober og elever som har fullført videregående skole siden midten av 1970-tallet. Det samles også inn karakterstatistikk for videregående opplæring. Elevenes kjønn og alder ligger her i elevenes fødselsnummer, og kan som for grunnskolen kobles til elevenes hjemmebakgrunn, som opplysninger om foreldrenes yrke og utdanning mm.

Også andre typer spørreskjemaundersøkelser til kommuner og skoleledere har vært koblet til registerdata, men dette kan bare gjøres hvis undersøkelsene er obligatoriske, eller hvis de som svarer har gitt sitt samtykke til at dataene kan kobles når målgruppene for de ulike undersøkelsene avgir sine svar. Det samme vil gjelde for surveydata til lærere og elever.

SSB samler også en rekke data om norske kommuner som kan kobles til skoler og elevresultater, dette gjelder særlig økonomiske og demografiske data.

At alle de omtalte datakildene kan kobles sammen, gir store muligheter for flernivå-analyser av den norske grunnopplæringen og gir et bilde av hvordan ulike forhold samvarierer med elevenes kompetanseoppnåelse.

Utdanningsdirektoratet har igangsatt langsiktige analyseoppdrag for å få et bedre kunnskapsgrunnlag for vurdering av ressursinnsats og læringsresultater i grunnopplæringen. Analysene baserer seg på registerdata som karakterstatistikk, resultater fra nasjonale prøver, samt brukerundersøkelsene, resultater fra internasjonale studier, forskningsbaserte evalueringer av statlige satsingsområder og utviklingsprosjekter, ressursindikatorer med mer.

Formålet med analysene er å sikre et godt og forutsigbart beslutningsgrunnlag og legge grunnlag for utvikling av gode kvalitetsindikatorer gjennom å

- Gjennomføre gode, årlige analyser av ressursinnsats og læringsresultater der utvikling over tid følges opp
- Utføre forløpsanalyser av både ressursinnsats og læringsresultater, og belyse sammenhenger mellom disse

- Utnytte bredden av eksisterende datamateriale både nasjonalt og internasjonalt til å skape et nyansert bilde av sammenhenger mellom resultater og ulike innsatsfaktorer
- Gjennomføre utdypende forskning for å belyse problemstillinger som ikke kan besvares gjennom registerdata alene.

3.2.9 Utdanningsspeilet

Utdanningsspeilet er en årlig rapport som skal gi et bilde av tilstanden i grunnopplæringen i Norge. Oppbyggingen av Utdanningsspeilet følger i hovedsak strukturen i Skoleporten, med kapitler om

1. Fakta om grunnopplæringen
2. Ressurser
3. Læringsresultater
4. Læringsmiljø
5. Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring
6. Kvalitetsutvikling

Et innledende kapittel gir leserne et blikk inn i skoler som deltar i nye, nasjonale utviklingsprosjekter. Kapittel 6 om kvalitetsutvikling omhandler ulike temaer fra år til år, der relevant forskning og sentrale statlige tiltak, strategier og virkemidler for å fremme kvalitet i grunnopplæringen blir presentert.

Målgruppene for Utdanningsspeilet er sentral utdanningsadministrasjon, utdanningsadministrative enheter hos Fylkesmannen, skoleeiere i kommunene og fylkeskommunene og skoleledere, men også lærere, elever, foreldre, interesseorganisasjoner og forskere kan ha nytte av publikasjonen.

3.3 Lokal systemvurdering

Lokal systemvurdering er vurdering av lokalt nivå, og omfatter Utdanningsdirektoratets og Fylkesmannens tilsyn av skoleeier og skoleeiers vurdering av eget myndighetsområde.

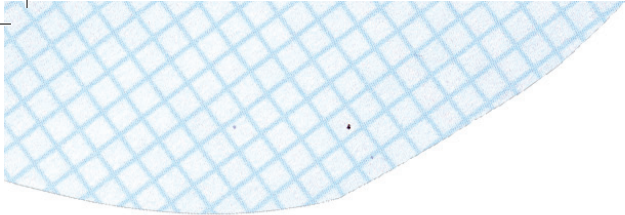
3.3.1 Tilsyn

Tilsyn

Formålet med tilsyn er å bidra til at barn og unge får innfridd retten til likeverdig opplæring i tråd med lovgivningens mål. Opplæringsloven og privatskoleloven regulerer sektoren. Loven pålegger skoleeiere og elever en rekke plikter og rettigheter.

Regelverket i opplæringssektoren gjennomgikk endringer på slutten av 90-tallet. Det ble i den forbindelse påpekt at det statlige tilsynet burde styrkes for å sikre at regelverket blir overholdt. Regelverksetterlevelse ses som viktig for å sikre et likeverdig opplæringstilbud.¹⁴

14 Ot. prp. nr 46 Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (1997-1998) og NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"



Utdanningsdirektoratet har det overordnede faglige ansvaret for tilsyn i opplæringssektoren. Tilsynet med private skoler gjennomføres av Utdanningsdirektoratets tilsynsavdeling (12 medarbeidere med sammensatt bakgrunn), mens Fylkesmannsembetene gjennomfører tilsyn med offentlige skoler.

Tilsyn i Norge er ikke innrettet som en fullskala kontroll av hele regelverket med alle skoleeiere. Tilsynene som gjennomføres rettes mot skoleeiere, det vil si styret for private skoler, kommuner og fylkeskommuner. Norge fører ikke tilsyn direkte med skolene, det innebærer blant annet at kvaliteten på læreres undervisning ikke inngår i tilsynet. Tilsynet i Norge har fokus på lovkontroll; kontroll med skoleeierens etterlevelse av lovpålagte plikter. De enkelte tilsyn kontrollerer ikke skoleeiers etterlevelse av hele regelverket, men deler av det. I tilsynet kan Utdanningsdirektoratet/Fylkesmannen ikke kontrollere annet enn det som er regulert i opplæringsloven og privatskoleloven. Hvilke deler av regelverket som velges ut som tema for tilsyn blir omtalt nedenfor.

I Norge har vi 18 fylkesmannsembeter, og alle embetene har egne avdelinger som har oppgaver knyttet til opplæringssektoren. Det er disse avdelingene (her kalt opplæringsavdeling) som gjennomfører tilsyn med offentlige skoler, men opplæringsavdelingene har også en rekke oppgaver som ikke er knyttet til tilsyn.

Til sammen hadde alle fylkesmannsembetenes opplæringsavdelinger 134 årsverk til alle sine oppgaver. Opplæringsavdelingene benyttet om lag 47 av disse årsverkene til tilsynsarbeid. Ansatte i opplæringsavdelingene hos fylkesmannsembetene har hovedsakelig faglig bakgrunn som pedagoger og jurister.

Metodikk

Ved tilsyn velges det en skoleeier, og eventuelt spesifikke skoler som blir gjenstand for stikkprøvekontroll. Dokumentgjennomgang er en viktig del av selve tilsynet. Når tilsynsmyndigheten har gjennomgått dokumentasjonen fra skoleeier, vil det i noen tilfeller arrangeres møter og intervjuer med representanter fra skoleeieren.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en egen håndbok som redegjør for hvilken metodikk som skal benyttes ved gjennomføring av tilsyn i opplæringssektoren. Denne håndboken gjelder som en instruks for fylkesmannsembetene, og bidrar derfor til å sørge for at alle embetene gjennomfører tilsynene likt og likebehandler skoleeierne de fører tilsyn med. Denne metodehåndboken følges også av Utdanningsdirektoratet ved tilsyn med private skoler.

Metodehåndboken legger opp til at metoden som benyttes ved de enkelte tilsyn kan variere noe. Valg av metode vil eksempelvis avhenge av temaet for tilsynet og temaets kompleksitet. Det vil for eksempel ikke alltid være nødvendig å besøke den enkelte skole for å kontrollere regler i loven. Det er ingen føringer for hvor lang tid et tilsyn skal bruke ved den enkelte skole dersom det gjennomføres stedlig tilsyn, men normalt tar det tre måneder fra åpning av saken til endelig vedtak.

Hvis det gjennom tilsyn avdekkes at praksis hos skoleeier eller på en skole avviker fra regelverket, vil tilsynet pålegge skoleeier å foreta endringer. Det foreligger ingen andre sanksjonsmidler, som f.eks. å avsette rektor eller å stenge skolen.

I etterkant av hvert tilsyn skrives det en tilsynsrapport som sendes til skoleeieren som har vært gjenstand for tilsyn. Tilsynsrapportene, som publiseres offentlig, skal redegjøre for de funn og vurderinger tilsynsmyndigheten har gjort. Dersom det er avdekket regelbrudd, skal tilsynsmyndigheten fatte enkeltvedtak med pålegg om retting av regelbruddet. Alle enkeltvedtak skal begrunnes, og tilsynsmyndigheten må derfor redegjøre for sine funn og redegjøre for hva som er regelbrudd i det enkelte tilsyn. Ved pålegg om retting skal skoleeier alltid få varsel om at slikt pålegg vil bli gitt, og skoleeier skal ha mulighet til å uttale seg. Eventuelle pålegg gis i tilsynsrapporten, og skoleeier har klagerett. Frist for å levere klage må være minimum tre uker.

Både fylkesmannsembetene og Utdanningsdirektoratet må følge opp tilsynene, dette gjelder særlig de tilsyn hvor det er avdekket regelbrudd. Skoleeierne må følges opp slik at tilsynsmyndigheten kan være sikker på at regelbrudd ikke lenger foreligger.

Det er avgjørende at tilsynet rettes inn mot temaer som er mest mulig aktuelle og egnede for tilsyn. Utdanningsdirektoratet ønsker å oppnå forutsigbarhet i planleggingen og at tilsynet får størst mulig positiv betydning for elevene.

Nasjonalt tilsyn

Hvert år koordinerer Utdanningsdirektoratet et nasjonalt tilsyn som gjennomføres av alle fylkesmannsembetene. Det nasjonale tilsynet ble første gang gjennomført i 2006 og representerte begynnelsen på tilsyn koordinert fra nasjonalt nivå i opplæringssektoren. I perioden fra 2006 til i dag har tilsynet vært et prioritert virkemiddel for realisering av politiske mål i opplæringssektoren. Norge har ikke regler for hvor ofte skoleeiere skal ha tilsyn.

Utdanningsdirektoratet utarbeider, i samarbeid med fylkesmannsembetene, en instruks for gjennomføring av nasjonalt tilsyn. En slik instruks inneholder føringer for hvor mange kommuner og/eller fylkeskommuner det enkelte fylkesmannsembete skal føre tilsyn med, metodikk for gjennomføringen av tilsynet og føringer for hvordan fylkesmannsembetene skal rapportere tilsynsresultatene til Utdanningsdirektoratet. I tillegg vil en slik instruks ta for seg hvordan fylkesmannsembetene skal reagere dersom det avdekkes lovbrudd.

Et hovedfokus i nasjonale tilsyn har hittil vært å føre kontroll med skoleeiers systemer for oppfølging av egen virksomhet. Opplæringsloven § 13-10¹⁵ stiller krav om at skoleeiere skal ha "eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte" og for å "følgje opp resultatane frå desse vurderingane". Privatskoleloven har en tilsvarende regulering i § 5-2. Hovedtema for nasjonale tilsyn har således vært kontroll av rutiner, prosedyrer, kompetanse, kommunikasjon og tydeliggjøring av rollen som skoleeier. Skoleeierens forsvarlige system skal sørge for at skoleeier selv har oversikt over og kontroll med at virksomheten drives i samsvar med de krav som stilles i regelverket.

Nasjonalt tilsyn i 2010 og 2011 har elevenes psykososiale miljø som tema. I planleggingen av tilsynene ble det opprettet en referansegruppe hvor Elevorganisasjonen, Helsedirektoratet, Arbeidstilsynet, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnopplæringen har vært representert. I tillegg har Barneombudet, KS og fire fylkesmannsembeter vært involvert i planleggingen.

15 Mer om denne bestemmelsen i kapittel 3.3.2.

Andre tilsyn

I tillegg til nasjonale tilsyn gjennomfører fylkesmannsembetene tilsyn som de selv har initiert. Oppsummeringen av årsrapportene fra fylkesmannsembetene viser at det i 2009 ble gjennomført til sammen 195 tilsyn av ulikt omfang. Utviklingen går i retning av at flere av tilsynene koordineres av Utdanningsdirektoratet.

Direktoratet avgjør tema for tilsyn av private skoler som skal være gjenstand for kontroll. Utdanningsdirektoratet benytter samme metodikk som fylkesmannsembetene er pålagt å benytte.

Tilsynene i opplæringssektoren kontrollerer vesentlige forutsetninger for elevenes læring, miljø og trygghet. Kravene knyttes ikke til spesifikt oppnådde resultater, men til selve tjenestetilbudet som skal tilbys eleven. Faktorer som læringsutbytte, resultater på prøver m.m. kan brukes som indikatorer på at tjenesten ikke tilfredsstiller lovens krav, men er ikke i seg selv gjenstand for kontroll.

3.3.2 Skoleeiers vurdering av eget myndighetsområde

Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å sikre at virksomheten drives i samsvar med de krav som stilles i regelverket. Dette er beskrevet i opplæringsloven § 13-10 andre ledd som at skoleeier skal ha "eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte" og for å "følgje opp resultatane frå desse vurderingane". Privatskoleloven har en tilsvarende regulering i § 5-2. Skoleeierne har frihet til å gi systemet for internkontroll en utforming som er tilpasset lokale forhold.

For enkelte kommuner vil et internkontrollsystem og oppfølging av skolebasert vurdering (se kapittel 4) henge sammen i et helhetlig kvalitetsvurderingssystem. Sett i et utviklingsperspektiv kan det sies at det er tre overordnede kvalitetsdimensjoner som er helt sentrale for et velfungerende kvalitets-system (PricewaterhouseCoopers og KS 2009):

- *Kontroll med forutsetninger*
Handler om å avstemme ressurser i forhold til lovpålagte krav, forventninger og skolens forutsetninger
- *Kontroll med prosesser*
Handler om å undersøke hvorvidt undervisningen blir gjennomført i henhold til læreplan, og nasjonale og lokale intensjoner (organisatorisk kapasitet og kompetanse)
- *Kontroll med resultater*
Handler om å undersøke hvorvidt resultatene er i tråd med hva som er realistisk å forvente av skolene og elevene

Skoleporten

Formålet med Skoleporten er at skoleeiere, skoler, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen.

Skoleporten har følgende indikatorområder:

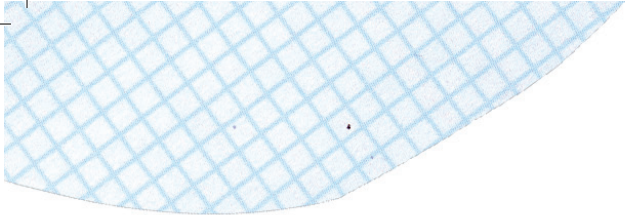
- *Resultater*
gjelder standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i norsk, matematikk og engelsk, resultater på nasjonale prøver, fritak og fravær fra nasjonale prøver, samt grunnskolepoeng i Kunnskapsløftet.
- *Ressurser*
deles inn i undervisningspersonell, økonomi og materiell. Undervisningsmateriell måles i forhold til antall årsverk, timer per elev og lærertetthet. Økonomi omhandler lønnsutgifter og driftsutgifter, og materiell betyr antall PC'er per elev og antall PC'er med internett.
- *Læringsmiljø*
måles i hovedsak gjennom elevundersøkelsen. Undersøkelsens spørsmål og tema presenteres gjennom hovedindikatorne 'trivsel', 'elevdemokrati', fysisk læringsmiljø, 'mobbing', 'motivasjon' og 'faglig veiledning'.
- *Gjennomføring i videregående opplæring*
omhandler for det første andel elever i grunnskolen som går (direkte) over i videregående opplæring. For det andre er det vist indikatorer for gjennomføring på normert tid, utover normert tid, andel fremdeles i opplæring etter fem år, og andel ikke fullført videregående opplæring.
- *Skolefakta*
inneholder faktaopplysninger om skolene, som antall elever og antall lærere.

De fire områdene resultater, læringsmiljø, gjennomføring i videregående opplæring og ressurser, kalles "vurderingsområder". Det er fordi de inneholder relevant informasjon for det lokale vurderingsarbeidet. Til hvert av områdene er det knyttet indikatorer og veiledningsressurser, blant annet veiledningstekster til de enkelte indikatorsett. Indikatorne er i hovedsak bygget på elementer fra NKVS (nasjonale prøver og elevundersøkelsen) og tilgjengelig statistikk.

Skoleporten (www.skoleporten.no) har siden lanseringen i 2004 gjennomgått flere revisjoner. Skoleporten har i dag en åpen del og en lukket del. Den åpne delen er tilgjengelig for nettbrukere. Den lukkede delen er forbeholdt påloggede brukere, som skoleeiere, skoleledere, fylkesmenn og nasjonale utdanningsmyndigheter. Disse har, etter autorisering, rett til å se opplysninger under publiseringsgrensene innenfor sitt myndighetsområde. På lukket del er det også tilleggsmoduler, blant annet en rapportfunksjon som kan brukes til å generere lokale rapporter.

På Skoleporten blir det advart mot å sammenlikne resultater mellom skoler og kommuner uten at en tar hensyn til situasjonen lokalt og lokale prioriteringer. Det er også viktig å se flere faktorer i sammenheng med hverandre.

Skoleporten som verktøy for kvalitetsvurdering ser ut til å være mer nyttig for kommuner enn for skoler. I følge evalueringen av NKVS, mener ca 50 prosent av kommunene at de har stor nytte av Skoleporten i forhold til informasjon om elevenes læringsutbytte og elevenes læringsmiljø. Under



halvparten så mange skoleledere og bare 10 prosent av lærerne gir uttrykk for det samme. Nesten 80 prosent av skoleeierne sier de bruker Skoleporten til å sammenlikne egen kommunes resultater med resultater fra andre kommuner (Allerup m.fl. 2009).

Tilstandsrapport

I 2009 ble skoleeiers ansvar ytterligere skjerpet i en revisjon av § 13-10 i opplæringsloven. I § 13-10 blir det påpekt at det skal utarbeides en årlig rapport om tilstanden i grunnopplæringen. Bakgrunnen var erkjennelsen av at mange skoleeiere mangler systematikk i oppfølgingen av kvaliteten på opplæringen ved egne skoler, og tydelige sammenhenger mellom elevers faglige prestasjoner og i hvilken grad skolenes resultater følges opp systematisk.

Tilstandsrapporten er et sentralt element i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Den skal som minimum omtale læringsresultater, frafall og læringsmiljø. Det er data fra Skoleporten som hovedsakelig skal benyttes som grunnlag for skoleeiers vurdering av tilstanden, og det følger av St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen at skoleeiere og skoler oppfordres til føre opp konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområder som er satt opp. Skoleeier står for øvrig fritt til å utvide innholdet i tilstandsrapporten.

Det er utviklet et verktøy på Skoleporten som et tilbud til skoleeiere i deres arbeid med å utforme den lovpålagte tilstandsrapporten. Skoleiere står fritt til å benytte et eget verktøy dersom de har utviklet det, i stedet for verktøyet på Skoleporten.

Verktøyet består av en ferdig mal der dataene som skal inngå i rapporten automatisk hentes inn fra Skoleporten. Dataene er inndelt i følgende hovedkategorier:

- Obligatoriske indikatorer som er knyttet til de nasjonale målene
- Indikatorer som Utdanningsdirektoratet anbefaler at skoleeiere også inkluderer i rapporten

3.3.3 Eksempler på skoleeiers egenvurdering

Effektiviseringsnettverkene

Kommunenettverk for effektivisering og fornying startet i 2002 som et fellesprosjekt for Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS), Arbeids- og administrasjonsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. Prosjektet skulle være en del av regjeringens store fornyingsprogram for offentlig sektor (Askim 2006).

KS har siden 2005 hatt effektiviseringsnettverk og bruk av kvalitetsverktøy som fast medlemstilbud. I 2006 deltok omlag 180 kommuner i nettverk. I hvert nettverk deltar fra fire til åtte kommuner. De sammenlikner seg med hverandre, lærer av de gode eksemplene og setter i gang forbedringstiltak i egen kommune og egne virksomheter. Gjennom bruk av styringsverktøy sammenstilles ressursbruk, tjenestetilgjengelighet, produktivitet og kvalitet. På bakgrunn av disse dataene vurderer og analyserer kommunene ulike måter å innrette seg og yte tjenester på. Kommuner som deltar må nå betale en medlemsavgift avhengig av kommunens størrelse (www.ks.no).

Effektiviseringsnettverkene blir tilbudt innenfor en rekke tjenestetilbud. Aksepten for metodikken er høyere i pleie- og omsorgssektoren og i kommunens ledelse enn i grunnskolen. Likevel viser evaluering av effektiviseringsnettverkene at deltakelse har en læringseffekt i kommunene, og at formatet med standardverktøy og en felles analytisk tilnærming ser ut til å ha truffet godt. Samtidig vektlegges betydningen av tilpasning til deltakernes behov (Paulsen 2004).

Når det gjelder skoleområdet, har KS inngått en avtale med Utdanningsdirektoratet om at effektiviseringsnettverkene vil nyttegjøre seg av resultatdataene og brukerundersøkelsene (elementene) som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Eksempel på lokal systemvurdering fra Oslo kommune

Oslo kommune er både kommunal og fylkeskommunal skoleeier og har ansvaret for 137 grunnskoler og 26 videregående skoler (skoleåret 2009/2010). Utdanningsetaten i Oslo kommune har over flere år utviklet et system for skolenes og skoleeiers oppfølging av resultater fra nasjonale og lokale kvalitetsvurderinger, med utgangspunkt i § 2-1 om skolebasert vurdering og § 13-10 om et forsvarlig system i opplæringslova.

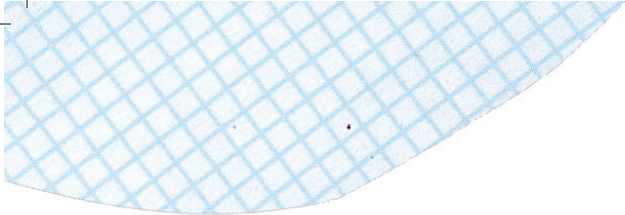
Oslo kommunes system for kvalitetsvurdering og oppfølging i styringsdialogen mellom skoleeiernivå og skolene, er basert på strategisk planlegging som har sin forankring i styringsprinsippene for balansert målstyring (Balanced scorecard).

Utviklingen av Oslo kommunes system for kvalitetsvurdering har hatt som overordnet målsetting å få kunnskap om situasjonen i skolen for å kunne fange opp elevers utviklingsbehov og kunne sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Rapportering av resultater og oppfølging på skolene på bakgrunn av resultater står svært sentralt i kommunens arbeid med kvalitetsvurdering. Skolene er forpliktet til å utarbeide en strategisk plan som bygger på en analyse av resultater og som synliggjør prioriterte tiltak for oppfølging. Skolenes årsmelding om egne målsettinger og resultatoppnåelse blir presentert i Kvalitetsportalen Oslo.

Utdanningsetaten har over flere år lagt vekt på å skolere og veilede skoleledere og lærere i bruk av resultater fra kvalitetsvurdering i skolens arbeid med skolebasert vurdering og skoleutvikling. Bearbeiding og analyse av resultater og hvordan det kan trekkes konklusjoner på bakgrunn av resultatene har stått sentralt. Utdanningsetaten gjennomfører systematiske og profesjonelle leder-samtaler med skolelederne. Resultater fra nasjonale og lokale kvalitetsvurderinger inngår som en obligatorisk del i disse samtalene.

I tillegg til obligatoriske prøver og undersøkelser som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, har Oslo kommune valgt å gjøre ulike kvalitetsvurderingsverktøy obligatoriske for skolene.

Det er blant annet utviklet en egen obligatorisk prøveplan for grunnskoler og videregående skoler. Formålet med prøvene er at systematisk og regelmessig oppfølging av læringsresultater skal bidra til å sikre et godt læringsutbytte og tilpasset opplæring for den enkelte elev. Prøveplanen omfatter obligatoriske nasjonale prøver og kartleggingsprøver, frivillige kartleggingsprøver fra nasjonalt nivå som er gjort obligatoriske, samt egne Osloprøver.



Som et tillegg til Skoleporten.no har Oslo kommune utviklet en egen kvalitetsportal for Osloskolen der alle resultater fra nasjonale og lokale kvalitetsvurderinger vises. Formålet med portalen er å gjøre tilgjengelig informasjon om resultater og ressursbruk knyttet til den enkelte Osloskole, som grunnlag for arbeidet med å forbedre grunnopplæringen. Kvalitetsportalen er inndelt etter resultat kvalitet, struktur kvalitet og prosess kvalitet. Alle resultater publiseres på skolenivå, så fremt personvernreglene tillater dette.

Eksempel på lokal systemvurdering fra Nord-Trøndelag fylkeskommune

Nord-Trøndelag fylkeskommune har i mange år jobbet systematisk med kunnskapsbasert skoleutvikling som vektlegger sammenhengen mellom organisasjonsmessig utvikling og elevenes læringsmiljø og resultater (PricewaterhouseCoopers og KS 2009). Et sentralt virkemiddel for å forbedre kvaliteten i opplæringstjenestene har blant annet vært å beskrive organisasjonskapasiteten til hver skole med henblikk på skolens spesifikke forutsetninger, prosessarbeid og oppnådde resultater. Fylkeskommunen har lang erfaring i et tett samarbeid mellom politikere, administrativt nivå og skolene selv, og det utarbeides årlige kvalitetsmeldinger om videregående opplæring som grunnlag for politisk behandling og utøving av et aktivt skoleeierskap.

Det langsiktige utviklingsarbeidet er basert på en egevalueringsmodell (tokvalitetsmodellen *Common Assessment Framework*) som gir mulighet for åpenhet og dialog om skolens styrker og utfordringer. Administrativt nivå i fylkeskommunen bruker målinger, som er en del av systemet, aktivt i ledersamtaler og resultatoppfølging av den enkelte skole, og skolene er forpliktet til å jobbe systematisk med definerte utviklingsområder. Skolene blir målt på faktorer som lederskap, strategi og planer, medarbeidere, partnerskap og ressurser og resultater for brukere, medarbeidere, samfunn og nøkkelområder. Kvalitetsarbeidets interne og eksterne perspektiv er med på å bygge og utvikle skolens organisatoriske kapasitet og interne kvalitetsutvikling. Ved å involvere lærere og skoleledere til å ha et analytisk og dynamisk perspektiv på egen skole, forankres resultatvurderingene i en lokal forståelse samtidig som vurderingene øker handlingsrommet for et aktivt administrativt lederskap og et aktivt politisk eierskap.

I rapporten *Kom nærmere. Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å bedre elevenes læringsresultater* (PricewaterhouseCoopers og KS 2009) vurderes Nord-Trøndelag fylkeskommunes arbeid som eksempel på langsiktig kvalitetsforbedringsarbeid som ikke hviler på resultatmålinger alene.

Eksempel på lokal systemvurdering fra Bergen kommune

Bergen kommune har gjennom flere år utviklet et helhetlig system for kvalitetsutvikling.

Mål for det helhetlige systemet for kvalitetsutvikling er å:

- utvikle analyse- og vurderingskompetanse i alle ledd
- framskaffe styringsinformasjon av kvantitativ og kvalitativ art
- bidra til dialog mellom skoleeier og skolene om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling

Årlige fagoppfølgingsmøter inngår som en del av kvalitetsvurderingssystemet. Fagoppfølgingsmøtet er et forberedt heldags møte mellom fagavdelingen i kommuneadministrasjonen og skolen, der en skoles kvalitetstilstand analyseres opp mot felles standarder for alle skolene i kommunen. Fagavdelingen har på forhånd samlet dokumentasjon fra åpne kilder. Kildene omfatter blant annet tilgjengelig statistikk, resultater fra nasjonale prøver og fra kommunens egne kartleggingsprøver som er obligatorisk for

skolene. Skolen dokumenterer sine arbeidsprosesser gjennom praksisfortellinger. På slutten av møtet kommer møtedeltakerne sammen fram til hva som er skolens suksess- og forbedringspunkter. Skolen kan bestille hjelp fra fagavdelingen innenfor de temaene som i konklusjonen er satt opp under "områder til forbedring".

De to siste årene er det gjennomført fagoppfølgingsmøter med alle skoler etter følgende mønster:

- To personer (fagoppfølgere) fra kommuneadministrasjonen møter skoleledelse, lærere, foreldre- og elevrepresentanter
- Oppvekstrådgiver i bydelen er med i møtet for å følge opp i ledersamtaler
- Møtets innhold er knyttet til de kommunale satsingsområdene: Lesing, matematikk, naturfag og IKT
- Det er utarbeidet standarder for de fire satsingsområdene. Standardene gjelder både rammefaktorer, prosesser og resultater. Standardene er like for alle skoler.
- Det er innhentet dokumentasjon i forhold til standardene.

Både skoleeier og skoleleder opplever at fagoppfølgingsmøtene ivaretar dialogen om resultater (jf. bruk av statistikk og prøveresultater) og prosessene fram mot resultatene (jf. praksisfortellingene fra skolene).

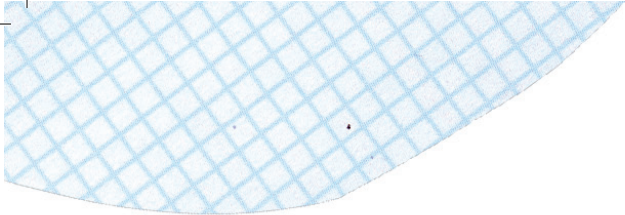
Styring gjennom balansert målstyring, lederavtaler og lederoppfølging inngår også i kvalitetsutviklings-systemet.

3.4 Bruk av resultater

Det samlede kunnskapsgrunnlaget fra nasjonal systemvurdering brukes som dokumentasjon i sentrale dokumenter som stortingsmeldinger, budsjettproposisjoner og andre sentrale grunnlagsdokumenter. På denne måten er resultater fra forskning, evaluering, løpende statistikk og tilsyn med på å legge grunnlaget for politikktutforming. Det arbeides også med å øke bruken av resultater fra forskning, evalueringer og analyser inn i Utdanningsdirektoratets vurderinger av egne virkemidler.

Et av prosjektene under evalueringen av Kunnskapsløftet (Engelsen 2008) var kritiske til utformingen av læreplanene og hvordan læreplanarbeidet fungerte i skolen. Spesielt pekte de på utfordringene små kommuner hadde i forhold til å implementere lokale læreplaner. Dette, sammen med andre viktige signaler fra sektoren, førte til at nasjonale myndigheter besluttet å utforme veiledninger til læreplanene.

Deltakelse i internasjonale studier har vært et sentralt virkemiddel innen systemvurdering fordi det er det eneste virkemidlet som kan si noe om utvikling av norske elevers resultater sammenliknet med elever i andre land. Internasjonale undersøkelser har dessuten medvirket til at skoledebatten har endret fokus mot resultater. Resultatene fra de internasjonale undersøkelsene har vist at norske elever skårer dårligere enn norske myndigheter forventer på bakgrunn av høye ressursbevilgninger, høy lærertetthet m.m. Dette innebærer blant annet at norske elever ikke har tilfredsstillende ferdigheter og kompetanse på vesentlige områder. På bakgrunn av dette er det utviklet flere nye kartleggingsprøver som skal bidra til å sikre at elever som har behov for ekstra oppfølging på ulike områder får



hjelp så tidlig som mulig i opplæringsløpet. Resultatene fra internasjonale undersøkelser har også medvirket til økt satsing på grunnleggende ferdigheter.

Analyser av nasjonale prøver blir brukt som grunnlag for utforming av nasjonale tiltak. I 2009 ble ordningen med veilederkorps pilotert (se kapittel 4). Bakgrunnen for tiltaket var blant annet at analyser av nasjonale prøver viste at mange kommuner hadde dårlige elevresultater. I 2010 fikk dessuten Utdanningsdirektoratet et oppdrag om å benytte resultatene på nasjonale prøver i 2007, 2008 og 2009 til å identifisere ca 40 kommuner med svake elevresultater over tid. Disse kommunene skal følges opp gjennom å målrette tiltak basert på en kartlegging av kjennetegn ved disse kommunene.

Det har vært diskutert om resultater fra nasjonale prøver kan sies å være svake indikatorer på skolekvalitet, fordi skolene med det "beste" elevgrunnlaget alltid vil oppnå best resultater. Såkalte value added-indikatorer er mer nøyaktige enn andre resultatmål i forhold til å være indikatorer for skolens kvalitet eller bidrag til elevenes læring, fordi de korrigerer for viktige forskjeller mellom skoler (for eksempel elevgrunnlaget) som er utenfor deres kontroll.

I 2005 ga Utdanningsdirektoratet et oppdrag til Statistisk Sentralbyrå om å utvikle skolebidragsindikatorer. Skolebidragsindikatorerne viste eksamenskarakterer kontrollert for elevenes sosiale bakgrunn. Prosjektet resulterte i at det i 2006 ble publisert skolebidragsindikatorer på Skoleporten. Disse ble imidlertid fjernet året etter i forbindelse med at man begrenset publisering av resultater på skolenivå.

De første skolebidragsindikatorerne som ble utviklet i Norge var ikke såkalte value added-indikatorer i den forstand at de viste resultatmål fra minst to ulike tidspunkter.¹⁶ Det finnes imidlertid flere pågående forskningsprosjekter i Norge i dag som ser på utvikling av value added-indikatorer. Formålene med disse prosjektene er å se hvilke metoder som best kan måle skolens bidrag til elevenes læring. I 2009 ga Utdanningsdirektoratet et nytt oppdrag til Statistisk Sentralbyrå om å utvikle value added-indikatorer. Formålet med dette prosjektet er å utrede hvorvidt value added-indikatorer kan implementeres i NKVS. Det vil bli vurdert hvorvidt disse indikatorene på sikt kan publiseres på Skoleporten.

Det er ikke definert nasjonale standarder eller referanser for nasjonal og lokal systemvurdering.

Tilsynsrapporter offentliggjøres på nettsidene til de enkelte fylkesmannsembetene og Utdanningsdirektoratet. Hensikten med å offentliggjøre rapportene er blant annet å øke regelverksforståelsen i sektoren gjennom å formidle hvordan nasjonale myndigheter mener at regelverket skal forstås og hvordan tilsynsaktiviteten gjennomføres.

Rapporteringen fra fylkesmannsembetene i etterkant av nasjonalt tilsyn 2009 viste blant annet at årsakene til at skoleeierne i liten grad etterlever kravet til forsvarlig system, kan skyldes at regelverket er vanskelig å forstå og oppleves som lite tilgjengelig.

16 OECD (2008) definerer slike indikatorer for contextualized attainment models.

Informasjon om relevante forhold i sektoren, det vil si forskningsresultater, resultater fra nasjonale prøver, elevundersøkelsen, statistikk og klagesaker, blir samlet og analysert på nasjonalt nivå, og benyttet i en langsiktig planlegging av tilsynsaktiviteter. Erfaringer fra tidligere tilsyn og erfaringer fra veiledning og klagebehandling fra Fylkesmannen blir vektlagt ved planlegging av tilsyn.

Evalueringen av NKVS (Allerup m.fl. 2009) viser at skoleeiere og skoler først og fremst bruker resultater fra nasjonale prøver og brukerundersøkelser som styringsinformasjon, det vil si for å finne ut av om man er på "rett vei" eller om man eventuelt skal foreta endringer.

3.5 Implementering av systemvurdering

3.5.1 Nasjonal systemvurdering

Utdanningsdirektoratets rapport om virkemiddelbruk fra 2009 konkluderte med at det er behov for en kontinuerlig vurdering av Utdanningsdirektoratet virkemidler på overordnet nivå. Gjennom en årlig virkemiddelrapport skal kunnskap innhentes, systematiseres og gjøres tilgjengelig for virksomheten. Det vil styrke muligheten til en kontinuerlig vurdering av innholdet i skolesystemet som helhet (Utdanningsdirektoratet 2009).

En sentral problemstilling er hvordan nasjonale myndigheter kan øke bruken av forskningsbasert kunnskap som grunnlag for praksis og beslutninger i sektoren og for politikkutviklingen. En viktig del av direktoratets strategi er å arbeide mer kunnskapsbasert. Dette forutsetter at den kunnskapen som blir samlet gjennom de mange forsknings- og evalueringsoppdrag Utdanningsdirektoratet har ansvar for, blir tatt i bruk.

Enkelte av forskningsprosjektene som er gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har ikke hatt god nok kvalitet. God kvalitet er en forutsetning for at resultatene kan anvendes både i sektoren og i politikkutviklingen på en hensiktsmessig måte. En av årsakene til lav kvalitet på enkelte prosjekter kan være at antallet forskningsmiljøer som påtar seg denne typen oppdrag er begrenset, samtidig som tilgangen på økonomiske midler til utdanningsforskning stadig øker. Med et begrenset antall relevante forskningsmiljøer i instituttsektoren er det ikke alltid et bredt spekter av tilbydere å velge mellom. Universitets- og høyskolesektoren har i mindre grad vært aktive søkere til forskningsoppdragene som lyses ut. Et annet problem er at kravet om rask informasjon medfører at nasjonale myndigheter ofte utlyser mindre forskningsprosjekter med korte tidsfrister. Dette fører til at det blir vanskeligere å gjennomføre grundige analyser.

3.5.2 Lokal systemvurdering

Det er en utfordring at det er forskjellige instanser som gjennomfører tilsyn i sektoren. Erfaringer viser at det er store forskjeller i hvordan tilsynet blir gjennomført av de forskjellige fylkesmannsembetene. Dette er problematisk i forhold til likebehandling av skoleeierne, og kan øke risikoen for ulik rettsforståelse i sektoren.

På bakgrunn av disse utfordringene er det viktig at tilsynene er godt planlagt, og må gjennomføres i tråd med kriterier for utøving av statlig myndighet; som forutsigbarhet, likebehandling og etterprøvnbarhet.

Tidsbrukutvalget som leverte sin rapport til Kunnskapsdepartementet i 2009 anbefalte at tilsyn følges opp med veiledning og krav til oppfølging av skoleeier. Utvalget anbefalte videre at det vurderes hvorvidt tilsyn også bør omfatte læreplanrelaterte temaer og elevenes læringsutbytte. I oppfølgingen av forslaget understreker departementet at tilsynet skal bidra til læring og at skoleeier har ubetinget plikt til å oppfylle regelverket (St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*).

Flere kommuner mangler et nivå mellom kommunens politiske/administrative ledelse og skoleleder. Det innebærer at kommunene har et mindre solid system for internkontroll og i mindre grad følger opp skolenes resultater.

Mange kommuner jobber likevel godt i forhold til å følge opp skolene. Det finnes eksempler på at nye arbeidsformer mellom skole- og kommunenivå kan mobilisere analyse- og utviklingskraft både ovenfra og nedenfra i den kommunale organisasjonen. Det oppstår mer skapende arbeidsprosesser når politisk ledelse i kommunene, kommunal skoleadministrasjon og skoleledere har felles møteplasser (Roald 2010).

3.6 Interesseorganisasjoners synspunkter

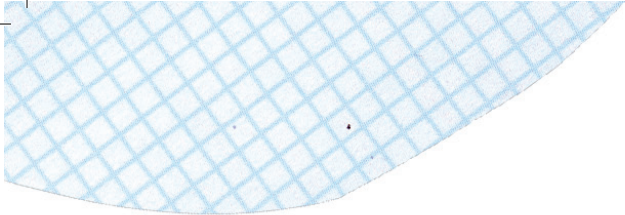
Kommune-sektorens interesse- og arbeidsgiver-organisasjon (KS)	KS viser til retningslinjenes definisjon av systemvurdering som dreier seg om å vurdere hvorvidt organiseringen av selve utdanningen og av styringen av denne bidrar til elevenes læring. I og med at Norge har lagt et stort ansvar for utdanningen til kommunene, må systemvurdering både omhandle vurdering av utdanningssystemet som helhet, men også den lokale systemvurderingen. Evaluering av NKVS omtaler en manglende sammenheng mellom elementene i NKVS. Det bør imidlertid vektlegges at elementene i NKVS blir tatt i bruk i det kommunale kvalitetssystemet slik at politikerne får kunnskap om skolenes virksomhet i tillegg til informasjon om nasjonale prøver. På den måten får politikerne et bedre styringsgrunnlag som igjen kan virke positivt for skolene og for elevenes læringsutbytte. For at skolene skal ha nytte av NKVS, må også dataene brukes inn i skolebasert vurdering slik at organisasjonen lærer. NKVS må bidra til å profesjonalisere både lærere, skoleledere og skoleeiere. NKVS er i utvikling. Den nye skoleporten med verktøy for tilstandsrapport og ståstedsanalyse kan bidra til det systemiske perspektivet, at elementene i NKVS tas i bruk i systemvurdering. Ståstedsanalysen er et verktøy for å gjennomføre systemvurdering på skolenivå, og skoleeier bør få tilgang på de vurderingene som blir gjort der slik at skoleeier kan oppfylle § 13.10 i opplæringsloven. Skolene er virksomheter som skoleeier har ansvar for, og skoleeier må bli gjort kjent med egne ansattes vurderinger av egen praksis for å kunne følge opp disse vurderingene. Det er nyttig for både arbeidsgiver og ansatte. Dessverre legger ikke NKVS til rette for dette i dag.
---	---

Utdanningsforbundet	Utdanningsforbundet ser med uro på at det nasjonale tilsynet i økende grad har avdekket manglende oppfølging av regelverket i kommuner og fylkeskommuner. Skal veiledning i regelverk og kvalitetsutvikling fungere etter hensikten, forutsetter det at kravet i opplæringsloven om skolefaglig kompetanse på kommunenivå er oppfylt. Når tilsynet avdekker brudd på opplæringsloven og disse ikke rettes opp, må det få konsekvenser i form av veiledning, eventuelt også i form av sanksjoner for kommunen/fylkeskommunen. Utdanningsforbundet er kritisk til at rapporter om tilstanden i skolen ensidig skal knyttes opp til indikatorer på Skoleporten og de målene og indikatorene som ble skissert i St.meld. nr. 31 (2007-2008) <i>Kvalitet i skolen</i>. Rapportering om tilstanden i skolen må ikke bare rette seg snevert mot noen grunnleggende ferdigheter, gjennomstrømning i videregående opplæring og læringsmiljø, slik det kommer fram for eksempel i elevundersøkelsen. Det vil kunne føre til en innsnevring av det pedagogiske arbeidet sett i forhold til skolens samfunnsmandat og målene i læreplanene.
Norsk Skolelederforbund	Både når det gjelder tilsyn og resten av NKVS gjelder at skal systemet fungere etter hensikten (bedre kvalitet i alle ledd), må de som på nasjonalt nivå utvikler systemer og gir pålegg lytte godt til dem som har "skoene på". Her har referansegruppen en viktig oppgave. Det må også etableres gode dialogarenaer på alle nivå; både horisontalt og vertikalt, slik at de ulike aktørene i fellesskap kan finne frem til effektive og gode systemer. Det sikrer bedre forankring og enklere implementering av nye rutiner og systemer.
Norsk Lektorlag	Dagens tilsynsordning er i stor grad prosessorientert og i mindre grad resultatorientert. Det er ønskelig at dagens tilsynsordning videreutvikles slik at det får mer direkte positiv påvirkning på kvaliteten på elevenes læringsresultater i skolen. Ved utformingen av brukerundersøkelser og spørreundersøkelser stilles det ofte spørsmål som "eierne" av systemet har behov for å få besvart. Perspektivet er ovenfra og ned, og får i liten grad fram de spørsmål som brukerne av systemet, skoleledere og lærere, ønsker å få belyst.
Steinerskoleforbundet	Steinerskoleforbundet ser behovet av et tilsyn og at det kan være til hjelp for skolene for å ha en virksomhet som driver i tråd med lover og retningslinjer. Hver steinerskole er skoleeier, og systemene tilsynsmyndighetene forventer å finne ved hver skole, er ofte overdimensjonerte for så små enheter. Det er behov for at tilsynsmyndighetene kjenner steinerskolenes egenart.
Foreldreutvalget for grunnopplæringen	FUG har merket seg at de nasjonale tilsynene i perioden 2006-2009 dokumenterer svært høye avvik uten noen tendens til nedgang. FUG er opptatt av at når tilsynet avdekker brudd på opplæringsloven i kommuner og fylkeskommuner, må dette få konsekvenser i form av sanksjoner. FUG oppfordrer også til at foreldre/FAU blir aktive parter i tilsynet.

3.7 Policy-initiativ

3.7.1 Nasjonal systemvurdering

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* viser flere viktige trekk i policyutviklingen for grunnopplæringen i Norge. Meldingen understreker viktigheten av å styrke kunnskapsgrunnlaget - både om hva som virker, men også generelt for å styrke grunnlaget for policyutforming. Den varsler opprettelse av et Kunnskapsenter for utdanning, samt et eget senter for psykometriske studier, og en generell styrking av utdanningsforskningen.



St.meld. 19 (2009-2010) *Tid for læring* fremmer tiltak som skal bidra til å få en mer effektiv utnyttelse av lærernes tid. Meldingen inneholder et forslag om å redusere antall nasjonale handlingsplaner og strategier. I tillegg skal konsekvensene for lærernes tidsbruk ved innføring av nye omfattende tiltak, og i forbindelse med utvikling av nye eller ved revisjon av eksisterende handlingsplaner og strategier, vurderes.

I samme melding blir Utdanningsdirektoratet bedt om å foreta en systematisk gjennomgang av informasjonsinnsamlingen fra skolene med sikte på å effektivisere og foreta prioriteringer.

3.7.2 Lokal systemvurdering

For å få til en bedre oppfølging av regelverket for grunnopplæringen i kommunesektoren, satses det på å forbedre det statlige tilsynet. Prioriteringer av tilsyn og tilsynstema skal i større grad gjøres på grunnlag av risikovurderinger og vurderinger av kost-nytte. Det er viktig å få oversikt over risikoområder og regelverksbrudd, noe som fordrer bedre områdeovervåking. En områdeovervåking bør benytte både kvantitative og kvalitative data fra ulike informasjonskilder. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil ha en viktig funksjon i denne sammenheng (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*).

Utdanningsdirektoratet utarbeider nå en ny metode for valg av tema for tilsyn. Denne metoden vil bli ferdigstilt i løpet av 2011. I denne sammenheng arbeides det med å kartlegge all tilgjengelig informasjon om sektoren, og vurdere hvordan direktoratet kan benytte informasjonen i en utvelgelse av tema for tilsyn. Det arbeides med at tilsynsmodellen får en fastere frekvens på hvor ofte skolene er under tilsyn.

Det blir også satset på å forbedre tilsynskapasiteten hos fylkesmannsembetene. Begrunnelsen for dette er mangelfullt samsvar mellom tilsynskapasiteten hos fylkesmannsembetene og det avdekkede tilsynsbehovet i sektoren.

Kunnskapsdepartementet vurderer det slik at myndighetene har lagt for lite vekt på å støtte og veilede skolene slik at de klarer å nyttegjøre seg informasjonen fra NKVS. Noe av grunnen til det kan være manglende kompetanse - innen kvalitetsvurdering, men også innenfor ledelse (Roald 2010). På bakgrunn av St.meld. nr. 31 er det de siste årene utviklet flere statlige støtte- og utviklingstiltak for å styrke det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet.

Etableringen av et nasjonalt veilederkorps er ett av tiltakene for å styrke det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet. Veilederkorpsset skal gi støtte til skoleeiere og skoler med tanke på å styrke utviklings-, endrings- og forbedringsarbeidet i skolen og skolen som organisasjon. Tiltaket skal først og fremst rette seg mot å veilede ledelsen i kommunen og på skolen. Hensikten er at flere elever skal lære mer, mestre mer og fullføre i større grad. Veiledningen skal konsentreres om de tre overordnede nasjonale målene for kvalitet i grunnopplæringen (se kapittel 1).

Veilederkorpsene skal prioritere skoler, kommuner eller fylkeskommuner med dokumenterte utfordringer på følgende områder:

- mange elever med svake ferdigheter i lesing
- mange elever med svake ferdigheter i regning
- læringsmiljø som er lite inkluderende og som ikke fremmer læring
- mange elever og lærlinger som ikke gjennomfører og består videregående opplæring

I 2010 fikk utvalgte skoleeiere og skoler i sju fylker, som ønsker å sette fokus på kvalitetsutvikling i egen organisasjon, tilbud om å delta. I St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* foreslår departementet å videreutvikle veilederkorpstjenesten og gjøre tilbudet landsdekkende i 2011.

I 2010 startet et arbeid for å tilby statlige støttetiltak til 40 kommuner. Tiltaket skal bidra til å styrke skoleeiere og skolars arbeid med kvalitetsvurdering og forbedringsarbeid. Utgangspunktet er at ikke alle kommuner lykkes like godt med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk (jf resultater fra nasjonale prøver). Departementet ønsker å få kunnskap om hvilke spesifikke tiltak som etterspørres i kommuner som har størst utfordringer med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter, og sikre at støttende tiltak når frem til disse kommunene. 40 kommuner fikk tilbud om å delta fra desember 2010. De utvalgte kommunene vil blant annet få veiledning i prosessen med å kartlegge egne behov og velge ut relevante utviklingstiltak.



Kapittel 4: SKOLEVURDERING

4.1 Dagens rammeverk

I Norge er alle skoler forpliktet til å drive skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering betyr at skolen jevnlig skal vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skolebasert vurdering i Norge er forskriftfestet i kapittel 2 i forskrift til opplæringsloven. Skoleeier har ansvar for at skolebasert vurdering blir gjennomført (§ 2-1 i forskriften).

4.1.1 Skolebasert vurdering

Norge har siden 1970-åra utviklet en tradisjon for skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering er internt forankret på skolen, og direkte knyttet til skoleutvikling. Intern vurdering og utvikling kan ses som en "bottom up" prosess (Granheim m.fl. 1990, NOU 1978:2 *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*, Nilsen og Overland 2009). Vel halvparten av norske skoler og kommuner utviklet systematiske former for skolebasert vurdering fram mot årtusenskiftet. Det har vært en utfordring at resten av skolene og kommunene i mindre grad har kommet i gang med denne formen for kvalitetsvurdering (Roald 2010).

Skolebasert vurdering kan være både intern og ekstern. Den interne dimensjonen innebærer at skolen selv har kontroll med hvordan vurderings- og utviklingsarbeidet skal gripes an (Nilsen og Overland 2009). Fordi skoleeier har fått et større ansvar for å vurdere og følge opp kvaliteten ved egne skoler, har skoleeier en rolle i den skolebaserte vurderingen. Det er ingen nasjonale føringer for ekstern skolevurdering i Norge. Det er heller ingen eksterne evalueringsorganer som har et definert ansvar for skolevurdering. Skolebasert vurdering kan likevel inkludere eksterne aktører dersom skolen eller skoleeier ønsker et eksternt blikk på skolens virksomhet. En del skoler og skoleeiere bestiller tjenester fra universitets- og høyskolesektoren eller private kompetansemiljøer.

En av årsakene til at skolebasert vurdering har stått så sterkt i Norge er at vi ikke har hatt noe myndighetsstyrt vurderingssystem for grunnopplæringen, som for eksempel et inspektorat. Gjennom innføringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem har nasjonale myndigheter lagt føringer på hvilke verktøy som skal brukes og hvilke områder skolen skal vurdere, spesielt resultat kvalitet. Utover dette foreligger det ikke nasjonale føringer for innholdet i den skolebaserte vurderingen eller hvilke metoder skolene skal bruke når de for eksempel følger opp resultater fra NKVS.

Det er ikke definert nasjonale standarder eller referanser for skolevurdering. Det er opp til den enkelte skole, eller eventuelt skoleeier, å definere slike dersom de ønsker det.

Videre heter det i forskriften (§ 2-2) om rapportering fra kommunen og fylkeskommunen: "Skoleeigaren skal medverke til å etablere administrative system og å innhente statistiske og andre opplysningar som trengst for å vurdere tilstanden og utviklinga innafor opplæringa."

Og i § 2-3 og § 2-4 om henholdsvis nasjonale undersøkelser om læringsmiljøet for elevene og prøver, utvalgsprøver og andre undersøkelser:

"Skoleeigaren skal sørge for at nasjonale undersøkingar om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomførte og følgde opp lokalt." "Elevar skal delta i prøver, utvalgsprøver og andre undersøkingar fastsette av departementet. Skoleeigaren skal sørge for at dette blir gjennomført".

4.1.2 Tilsyn med skoler og skoleeieres arbeid med helse-, miljø og sikkerhetsarbeid

Det er Arbeidstilsynet som har ansvaret for å føre tilsyn med helse, miljø og sikkerhet ved landets skoler.

I perioden 2008-2011 har Arbeidstilsynet en nasjonal tilsynssatsing rettet mot offentlige og private grunnskoler og videregående skoler. Prosjektet er en del av Arbeidstilsynets satsing for et inkluderende arbeidsliv.

I 2009 gjennomførte Arbeidstilsynet tilsyn i skolesektoren over hele landet, totalt 538 tilsyn. 418 av tilsynene ble gjennomført på skolenivå og 120 tilsyn på skoleeiernivå. Hver besøkte skoleeier har gjennomsnittlig hatt tilsyn i 3-4 av sine skoler, avhengig av bl.a. geografi og virksomhetens størrelse. Enkeltstående privatskoler er også besøkt.

Hovedfokus i tilsynene er om skolenes helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid og rutiner er tilpasset den enkelte skoles arbeidsmiljø og risikoforhold, og om ledelsen sørger for at de ansatte kan medvirke. Sentrale temaer i tilsynene er vold- og trusselsituasjoner, konflikter, omstillingsprosesser og innemiljø. Arbeidstilsynet har mulighet til å gi bøter og stenge skoler ved avvik.

4.2 Elementer for skolevurdering i NKVS

Innføringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem var fra myndighetenes side blant annet ment å skulle styrke den lokale kvalitetsvurderingen. Flere av elementene i NKVS har som formål å være verktøy for skolevurdering, enten på skolenivå, skoleeiernivå eller regionalt nivå. I denne delen av kapitlet beskrives de elementene i NKVS som er mest relevante for skolevurdering.

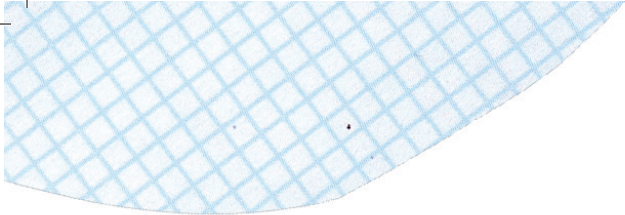
4.2.1 Resultater fra individuell vurdering

Nasjonale prøver skal som tidligere omtalt (se kapittel 3) gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter i regning og lesing og i faget engelsk som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid på ulike nivåer. For skoler og skoleeiere handler det om å kartlegge og vurdere i hvilken grad skolene lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Utdanningsdirektoratet har utviklet en veileder til skoleledere og skoleeiere som blant annet har til hensikt å være til hjelp i arbeidet med å følge opp resultatene fra nasjonale prøver.

Nasjonale prøver gjennomføres om høsten, kort tid etter at elevene har startet på 5. og 8. trinn. Mange elever skifter skole fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Skoleeier har mulighet til å tilbakeføre resultatene på 8. trinn til avgiverskolene på 7. trinn.

Resultater fra eksamen og standpunkt kan brukes på skole- og skoleeiernivå blant annet til å sammenlikne resultater med andre skoler og skoleeiere det er naturlig å sammenlikne seg med, og å vurdere egen utvikling fra år til år, sammenstilt med annen informasjon. Noen skoleledere bruker eksamensresultater som grunnlag for interne kvalitetsvurderingsprosesser. Både rektorer og skolesjefer ser imidlertid at det ligger et utnyttet potensial her (Roald 2010).





Kartleggingsprøvene er primært et pedagogisk verktøy som skolen/lærerne bruker i oppfølgingen av elevenes læring. Rektor har ansvar for at resultatene blir brukt som ledd i det lokale forbedrings- og utviklingsarbeidet.

4.2.2 Brukerundersøkelsene

NKVS inneholder ulike nettbaserte brukerundersøkelser. Dette er hovedinstrumentene for å måle kvaliteten på læringsmiljøet. Brukerundersøkelsene omfatter en elevundersøkelse, en lærerundersøkelse og en foreldreundersøkelse.¹⁷

Formålet med Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser er at elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen. Resultatene fra brukerundersøkelsene benyttes av skoler og skoleeiere som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet.

Elevundersøkelsen finnes i en utgave for 5.-7. trinn og en for 8.-10. trinn, samt videregående skole. Elevundersøkelsen er obligatorisk på trinn 7 og 10. Versjonen på mellomtrinnet (5.-7.trinn) består av 46 standardspørsmål angående trivsel, motivasjon, læring, vurdering og veiledning, arbeidsmiljø og elevmedvirkning. Utgaven for ungdomstrinnet og videregående skole omfatter samme tema, men med 64 standardspørsmål. 89 prosent av elevene på 7. årstrinn, 83 prosent av elevene på 10. årstrinn og 75 prosent av elevene på første årstrinn i videregående opplæring svarte på Elevundersøkelsen i 2010.

Utdanningsdirektoratet er alene om behandlingsansvar for Elevundersøkelsen, og alle forhåndsregler blir tatt for å ivareta full konfidensialitet under behandlingen av grunnlagsdata fra Elevundersøkelsen.

Deler av resultatene fra Elevundersøkelsen publiseres på www.skoleporten.no. Det publiseres indikatorer som bygges opp på bakgrunn av spørsmål fra undersøkelsen. På 7. trinn publiseres indikatorer for 'trivsel', 'elevdemokrati', 'fysisk læringsmiljø', 'mobbing på skolen', 'motivasjon' og 'faglig veiledning'. På 10. trinn publiseres i tillegg indikatorer for 'medbestemmelse' og 'karriereveiledning'.

Til Elevundersøkelsen er det utviklet en rapportportal som gjør det mulig for skoleledere å få en totaloversikt over læringsmiljøet på skolen. På rapportportalen vises det en rekke andre indikatorer, i tillegg til de som er publisert på Skoleporten. På denne måten skal det være lettere å gjøre en grundig lokal analyse av resultatene fra Elevundersøkelsen.

Lærerundersøkelsen består av 47 spørsmål om elevenes læringsmiljø slik lærerne vurderer det. Foreldreundersøkelsen består av 13 spørsmål eller sett av påstander til elevers foresatte om informasjon fra og til skolen, dialog og medvirkning, kjennskap og forventninger, støtte fra foresatte, utviklingssamtaler, osv (ikke uttømmende liste).

Evalueringen av NKVS (Allerup m.fl. 2009) viser at halvparten av skoleeiere, rektorer og lærere mener at de i høy grad har fulgt opp resultatene fra Elevundersøkelsen på en systematisk måte.

¹⁷ I tillegg finnes det også en lærlingundersøkelse og en instruktørundersøkelse. Disse omtales ikke videre da fag- og yrkesopplæring i bedrift ikke er del av denne rapporten.

Ytterst få mener at det kun har skjedd i liten grad. På de aller fleste skoler arbeides det således systematisk eller til en viss grad systematisk med å følge opp resultatene. Det er et gjennomgående syn at Elevundersøkelsen kan vise hvorvidt det er noe "galt" og i så fall vil skolen forsøke å rette dette opp. Evalueringen viser videre at vanlig praksis er at resultatene fra undersøkelsen tas opp med det enkelte lærerteam og i skolestyret (Allerup m.fl. 2009).

4.2.3 Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen

Et tiltak i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er at alle skoler skal ha tilgang til gode ståstedsanalyser og ved behov få veiledning i bruk av disse. Både Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen ligger tilgjengelig på direktoratets nettsider. Direktoratet har lagt vekt på å utvikle veiledningsmateriell og gjennomførte i 2010 regionale konferanser der en av målsettingene var å introdusere Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen som verktøy for skoleutvikling.

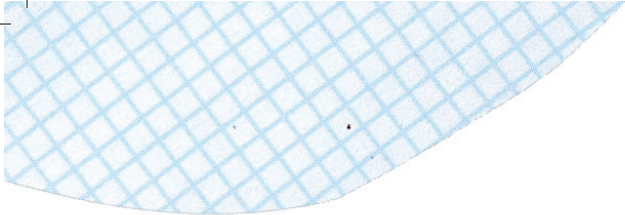
Ståstedsanalysen er et prosess- og refleksjonsverktøy for felles vurdering av skolens praksis og resultater i arbeidet med elevenes læring og læringsmiljø. Ståstedsanalysen for skoler finnes i to versjoner, en for grunnskoler og en for videregående skoler. Verktøyet kan benyttes til skolebasert vurdering innenfor Kunnskapsløftet, og bygger på styringsdokumentene i sektoren, blant annet opplæringsloven og forskriften. Analysen hjelper skoler med å sammenstille eksamensresultater og andre karakterer samt data fra blant annet Elevundersøkelsen og nasjonale prøver med de ansattes vurdering av skolens praksis. Dette skal samlet sett gi skolen et utgangspunkt, et ståsted, for å velge ut og prioritere noen innsatsområder i sitt utviklingsarbeid. Gjennomføringen av Ståstedsanalysen skal sikre at slike prosesser får en bred forankring i personalet.

Organisasjonsanalysen er et prosess- og refleksjonsverktøy som er utviklet for å analysere skolen som kunnskapsarbeidsplass. Undersøkelsen gir et bidrag til kartlegging av sider ved organisasjonen som påvirker arbeidssituasjonen for de ansatte og som har betydning for elevenes læring og læringsmiljø.

Valg av tema og utforming av spørsmål i analysen er gjort i samarbeid med fagmiljø og bygger på tidligere forskning. Verktøyet er først og fremst utformet med tanke på bruk i skolens utviklingsarbeid. Undersøkelsen gjennomføres ved at de ansatte tar stilling til en rekke påstander om organisering, samhandling og kultur i skolen. Undersøkelsen er best egnet til å fange opp hovedmønstre og stimulere til diskusjoner om egne forbedringsområder. En bør unngå å trekke bastante konklusjoner ut fra resultatene.

4.3 Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Programmet – *Kunnskapsløftet fra ord til handling* 2006-2010 var en statlig satsing som skulle styrke sektorens evne til å vurdere egne resultater og gjennomføre helhetlige endringsprosjekter i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Gjennom å tildele midler til lokale prosjekter som gjennomføres av skoleeiere og skoler i samarbeid skulle programmet bidra til bedre læring og læringsmiljø for elever og læringer. Det sentrale virkemidlet i programmet var å gi skole og skoleeier mulighet til å hente inn ekstern bistand fra kompetansemiljøer slik at det lokale utviklingsarbeidet blir mer systematisk og kunnskapsbasert. I perioden har 100 prosjekter og omlag 250 skoler i hele Norge deltatt i Kunnskapsløftet – fra ord til handling.



Sentrale verktøy i programmet har vært en egen metodikk for skolevurdering, i tillegg til en ståstedsanalyse og en organisasjonsanalyse. Metodikken er inspirert av og videreutviklet i samarbeid med Hardanger-Voss kompetanseregion (se omtale 4.4.1). I programmet ble det lagt vekt på å koble skolebasert vurdering og ekstern skolevurdering som virkemidler i startfasen av skolenes utviklingsprosjekter. Dette ble blant annet gjort gjennom dialog om skolenes utviklingsbehov mellom skoleleder, skoleeier og eksternt fagmiljø og eksterne vurderere (Rambøll 2010).

Et hovedfunn fra programmet er at to års prosjektarbeid og formalisert samarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer har gitt positive resultater. Særlig rapporterer prosjektene god måloppnåelse når det gjelder organisatoriske mål. Evaluering av programmet viser at skoleeier har brukt prosjektet til å utvikle skolens evne til å jobbe med systematisk kvalitetsvurdering, og selv om utvikling varierer mye mellom skolene, har de generelt hatt en positiv utvikling som lærende organisasjoner.

Videreutvikling av verktøyene for skoleutvikling som har blitt brukt i programmet har ført til at Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen (se 4.2.3), og også et hefte for skolevurdering, nå er tilgjengelig for alle skoler.

Programmet har også bidratt til etablering av 11 nye regionale grupper av ekstern skolevurdering. Disse har fått opplæring i programmets metodikk for ekstern skolevurdering og er i gang med lokal skolevurderingsvirksomhet i egne skoleeierområder.

4.4 Lokal skolevurderingspraksis

Det finnes regionale og lokale eksempler på veletablerte systemer for og praksis med skolevurdering. I det følgende beskrives noen av disse.

Eksempel på skolevurdering fra Hardanger/Voss kompetanseregion

Åtte kommuner i Hardanger/Voss – regionen har et regionalt samarbeid om kompetanse og vurdering. Som del av dette har skolesjefene i kompetanseregionen opprettet en ekstern vurderingsgruppe på tvers av kommunegrensene. Formålet er at gruppa skal være til hjelp i arbeidet med pedagogisk kvalitetsutvikling og -vurdering i skolene ved å fungere som et eksternt blikk utenfra. Vurderingsgruppa ble satt sammen av pedagoger fra flere av kommunene som jobbet som lærere, skoleledere eller på kommunenivå. Det legges vekt på at rollen til de eksterne vurdererne ikke er å utføre kontroll av skolene, men å fungere som "kritiske venner" i utviklingsarbeidet.

Gruppas mandat ble utformet av skolesjef eller skoleansvarlig i kommunene, og handler om å utføre ekstern vurdering av skolene i kommunene, og slik være med på å oppfylle Opplæringslovens krav om skoleeiers ansvar for at se til at skolene jevnlig vurderer egen virksomhet (§ 2-1). Gruppa skulle vurdere alle de 48 skolene i kommunene, åtte per år i en periode på seks år. I dag får 35 skoler ekstern vurdering, 10-12 skoler per år over en periode på tre til fire år.

Skolevurderingene er lagt opp slik at skolene selv velger fokusområde i samråd med skolesjef/skolefaglig ansvarlig i kommunen. To fra vurderingsgruppa vurderer hver skole, og de som vurderer er alltid eksterne i form av at de alltid vurderer skoler i en annen kommune enn den de selv er ansatt i. Det er utviklet en egen skolevurderingsmetodikk som blant annet innebærer at skolene som blir vurdert, og de som vurderer, blir enige om en beskrivelse av kriterier for vurderingen og tegn på god praksis. Etter skolebesøk med intervjuer og observasjoner utarbeider de som vurderer en offentlig rapport til kommunenivå. Det legges vekt på at vurderingsgruppa drøfter vurderinger og forslag i rapporten med rektor og personalet ved skolen, med fokus på hvordan skolen kan følge opp informasjonen vurderingen gir.

En av kompetanseregionens erfaringer fra arbeidet er at den største utfordringen er å etablere systematisk bruk av vurderingsgruppas arbeid i kommunen/regionen, slik at skolene har et nyttig redskap til bruk i den skolebaserte vurderingen som foregår utenom den eksterne vurderingen.

Hardanger/Voss kompetanseregion er et eksempel på skolevurdering som er internt forankret på skolene, og som bruker ekstern vurdering som en ressurs i arbeidet.

Eksempel på skolevurdering fra Giske kommune

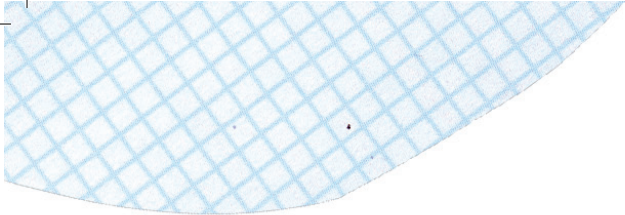
Siden 2000 har Giske kommune hatt et system for kvalitetsvurdering som binder sammen den skolebaserte vurderingen og skoleeiers plikt til å følge opp kvaliteten i den enkelte skole.

Hvert år har en valgt ut et av utviklingsområdene i kommunen. Det har for eksempel vært leseopplæringen, tilpasset opplæring i matematikk, digital kompetanse og skole-hjemsamarbeid. Skolen gjør en vurdering av status for skolen i følge en gitt mal og leverer en intern rapport. Denne rapporten legges til grunn når kommuneledelsen, PPT, en rektor fra en annen skole, FAU-lederen og den politisk oppnevnte i samarbeidsutvalget gjennomgår rapporten med skolen. Denne delen av systemet kalles Kvalitetssamtalen. Besøket innebærer også at skolen skal demonstrere den praksis som er typisk for skolen innenfor vurderingstemaet samt drøftinger med ledelsen og personalet. Skolen får en rapport som oppsummerer skolens sterke sider og gir skolen noen utfordringer. Styrken i dette har vært en bred involvering, ei vektlegging av demokratiperspektivet framfor den rent faglige gjennomgangen. Noe av poenget er at det årlige temaet skal være sentralt i kompetanseutvikling og i nettverksmøter og slik bidra til læring mellom skoler.

I dette arbeidet så kommuneledelsen at en skole hadde vært tidlig ute med å analysere sine kartleggingsresultater og brukte de aktivt i det skolebaserte vurderingsarbeidet. Skolen hadde systematisk sammenliknet kartleggingsdata på langs og tvers ved at de fulgte et årskull over tid samtidig som de sammenliknet med samme årsssteg over tid. Spørsmålene de stilte var for eksempel:

- Hva er effekten av måten vi organiserer på?
- Hva er effekten av tilpasningstiltakene vi setter inn?
- Har vi den rette kompetanse, og utnytter vi den kompetansen vi har?

På denne systematiske, men enkle måten hadde de et godt grunnlag i det interne vurderingsarbeidet og for beslutninger om videre utvikling. Rektor var særlig bevisst på å fremheve og feire fremgang. Dette har skapt bevissthet om at skolebasert vurdering er viktig i forhold til at elevenes læring skal bli best mulig.



Etter hvert som det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble bygd ut med obligatoriske kartlegginger, nasjonale prøver og brukerundersøkelser, så kommuneledelsen behov for å utvikle det kommunale kvalitetsvurderingssystemet. Siden 2009 har systemet sett slik ut:

Skolene skal i sitt vurderingsarbeid samle alle kartleggingsdata som er obligatorisk fastsatt i et kommunalt minstekrav. I tillegg skal utvalgte områder fra Elevundersøkelsen analyseres. Skolen skal i rapporten gjøre rede for hvordan disse resultatene er drøftet på elev-, klasse- og skolenivå. Hvordan forstår skolen de samlede resultatene og hvilke tiltak er satt inn på bakgrunn av det interne vurderingsarbeidet? På samme måte som tidligere blir denne rapporten grunnlag for et møte mellom kommuneledelsen både på politisk og administrativt nivå, foreldrerepresentanter og skolens ledelse. Besøk i klasserom inngår nå ikke i opplegget.

Skolenes vurdering har hele tiden vært at den mest verdifulle siden av dette opplegget har vært arbeidet med internrapporten. Opplegget har i stor grad styrket styringsdialogen mellom skoleeier og skole, foreldre og politikere. Skoleeiers arbeid med tilstandsrapporten (se kapittel 3) har også blitt utdypet med en slik type gjennomgang med hver skole.

4.5 Bruk av resultater

Norske skoler pålegges å gjennomføre undersøkelser og kartlegginger, men de stilles i liten grad formelt til ansvar for resultatene (Møller m.fl. 2009). Selv om mange norske skoler i liten grad har utviklet robuste systemer for vurdering og utvikling av skolens kvalitet, ses det tendenser til endring, og da i retning av at resultat kvalitet har kommet sterkere i fokus (Møller m.fl. 2009).

I noen kommuner har skoleeiere og skoler etablert konstruktive dialoger rundt tolkningen av resultater fra nasjonale prøver, mens i andre kommuner kan krav fra skoleeiere om bedre resultater oppleves som et press "utenfra" (Langfeldt m.fl. 2008). Noen skoler har opplevd å bli rangert eller "hengt ut" som skoler med svake resultater. Når det gjelder sanksjoner knyttet til resultat, opplever noen rektorer og lærere press fra skoleeier om å forbedre resultater, men presset fra media oppleves som mye mer stressende. Til tross for opplevd press, kan det i liten grad snakkes om tunge konsekvenser eller sanksjoner, for eksempel i form av personlige konsekvenser for rektor eller nedleggelse av skoler. Hos flere skoleeiere inngår skolens gjennomsnittlige prestasjonsutvikling som komponent i rektors lønnsfastsettelse (Langfeldt 2008).

4.6 Kompetanse og implementering

Undersøkelser viser at systemer for skolebasert vurdering mange steder er svakt utbygd (Engeland m.fl. 2008, Roald 2010). I tillegg er det store forskjeller mellom kommunenes kapasitet og kompetanse til å støtte skolene i deres kvalitetsvurderingsarbeid. Det synes å være en sterk positiv sammenheng mellom kommunenes kapasitet til å støtte skolene, og en konstruktiv bruk av resultater fra NKVS på skolenivå (Allerup m.fl. 2009). Mye tyder på at skoleeiernivå har langt mer fokus på skolens innhold og resultater nå enn tidligere (PricewaterhouseCoopers og KS 2009, Roald 2010).

Som del av lokal systemvurdering har skoleeier behov for å vurdere kvaliteten ved egne skoler, jf kapittel 3. Slik vurdering er ekstern og har til hensikt å sikre skoleeiers behov for kvalitetskontroll. Hvis den eksterne dimensjonen dominerer dialogen mellom skoleeier og skoler, kan dette virke hemmende på skolenes utviklingsarbeid. Det finnes eksempler på skoleeiere som får til en god kvalitetsdialog med skolene samtidig som de ivaretar egne behov for kontroll og oppfølging. I mange tilfeller er det imidlertid stor avstand mellom skole- og skoleeiernivå, og enkelte steder er det liten grad av opplevd tillit og åpenhet mellom nivåene (PricewaterhouseCoopers og KS 2010, Roald 2010).

Undersøkelser viser at politisk og administrativt nivå hos skoleeier oppfatter skolenes vurdering av seg selv og egne resultater som viktig informasjon. På samme tid er det få som oppgir at slike rapporteringsformer vektlegges per i dag. Dette gjør at skoleeiere går glipp av viktig informasjon som grunnlag for forbedringsarbeid og dialog med skolene (PricewaterhouseCoopers og KS 2009). På politisk nivå hos skoleeier ønsker mange mer kunnskap og innsikt om skolenes forutsetninger, interne prosesser og resultater, og et bredere informasjonsgrunnlag enn det som er tilfellet i dag (PricewaterhouseCoopers og KS 2009).

Skolenes organisatoriske forutsetninger er avgjørende for hvorvidt kvalitetsvurderingssystemer har effekt (Langfeldt 2008, Roald 2010). Skoler som er godt organisert og har kapasitet og kompetanse til å gjennomføre tolkning av resultater, utforming og gjennomføring av tiltak har større nytte av kvalitetsvurderingssystemer. Skoler som har en svakere organisasjon, mangler adresse for ansvarliggjøringen.

Skoleledelsens oppfølging har betydning for i hvilken grad systemer for vurdering følges opp på skolene. TALIS-undersøkelsen fra 2008 (Vibe m.fl. 2009) påpeker at den jevnlige oppfølgingen fra skoleleder til lærer og fra skoleeier til skoleleder er svak i Norge sammenliknet med andre land. Videre legger norske skoleledere på ungdomstrinnet større vekt på administrativ enn pedagogisk ledelse. Det blir lagt mindre vekt på styring av om skolens praksis er i tråd med målene for opplæringen og kontroll av læreres undervisning og arbeid (Vibe m.fl. 2009). Det har de siste årene vært et stort fokus fra myndighetenes side på å styrke skolelederens kompetanse, blant annet gjennom igangsetting av et nasjonalt utdanningstilbud for rektorer i 2009. Utdanningen skal være et tilbud til alle nytilsatte rektorer og rektorer som ikke har formell lederkompetanse.

Forskning viser at skoler med tradisjon for skolebasert vurdering synes å ha størst evne til å nyttegjøre seg av nasjonale prøver og andre eksterne vurderingsverktøy (Roald 2010). Ved å bruke verktøyene i NKVS i skolebasert vurdering, får skole- og skoleeiernivået forholdsvis store mengder informasjon. Først gjennom kollektiv bearbeiding blir ulike data omgjort til kunnskap som er relevant i forhold til de utfordringene skolene står overfor. NKVS kan oppleves som en "tidstyv" og som byråkratisk dersom kunnskapen ikke oppleves som relevant, eller dersom kunnskapen ikke analyseres og brukes som grunnlag for utvikling.

4.7 Interesseorganisasjoners synspunkter

Kommune- sektorens interesse- og arbeidsgiver- organisasjon (KS)	Skolen skal vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring i henhold til forskriften § 2-1, og skoleeier skal påse at så skjer (forskriften § 2-1) og ha et system for å sjekke at så skjer (loven § 13-10). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet må legge til rette for at skolen vurderer det de skal som en viktig forutsetning for utvikling. Det er skoleledelsens og kommunens ansvar å legge til rette for at lærere, elever og foreldre involveres i vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet må få nytteverdi for lærerne. Dessverre beskrives en del vurderingsarbeid i dag som tidstyver, og da opplever ikke lærerne vurderingsarbeidet som nyttig. Skoleeier må trå varsomt i respekt for det profesjonelle handlingsrommet, men samtidig få muligheten til å ta sitt ansvar som ansvarlig for skolens virksomhet og for lærerne som sine ansatte.
Utdannings- forbundet	Skolebasert vurdering som evaluering av egen virksomhet har ikke blitt gjennomført etter intensjonen, til tross for at oppgaven er lovpålagt, jf. Riksrevisjonens rapport fra 2006. Utdanningsforbundet mener at skal reell kvalitetsutvikling finne sted, må den enkelte skole ha rutiner og prosesser som involverer det pedagogiske personalet i vurderings-, beslutnings- og utviklingsprosesser. Det må legges til rette for faglig utvikling og for utvikling av skolen som et kollegialt fellesskap. Skolebasert vurdering må inngå som et sentralt element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Utdanningsforbundet mener at de nasjonale prøvene primært må være et hjelpemiddel for skolene i arbeidet med å utvikle og forbedre undervisningen. Prøvene må derfor ses i sammenheng med skolenes øvrige vurderings- og utviklingsarbeid. De nasjonale prøvene kan være et nyttig hjelpemiddel i skoleutviklingen om de gjennomføres på en slik måte at de inngår i skolenes ordinære arbeid og skolene får nødvendig veiledning i arbeidet med å bruke prøvene pedagogisk. Resultatene må ikke offentliggjøres på skolenivå. Det er knyttet for mange tilfeldigheter og statistisk usikkerhet til et gjennomsnitt, i tillegg til de uheldige konsekvensene offentliggjøring kan ha på arbeidet i skolen. Utdanningsforbundet støttet forslagene om å gi alle skoler tilgang til gode ståstedsanalyser, og om lovendringen som pålegger kommuner og fylkeskommuner å utarbeide en årlig rapport om tilstanden i skolen. Utdanningsforbundet er også enig i at veiledning til skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer prioriteres.
Norsk Skoleleder- forbund (NSLF)	Hvordan systemet forstås og nyttes etter intensjonen varierer. Ikke minst er rektors og skoleeiers kompetanse og engasjement styrende for hvordan systemet følges opp og kommer elevene til nytte. Her er kompetanseheving både på rektor- og skoleeiernivå avgjørende; ikke minst gjelder det analysekompetanse. Den senere tids fokus på at også skoleeier er ansvarlig for elev- og skoleresultater har flyttet noe av presset på den enkelte skole, lærer og leder i forhold til dårlige elev- og skoleresultater over på politisk og administrativ ledelse i kommuner/fylkeskommuner. NSLF støtter en slik utvikling. NSLF er positive til et kvalitetsvurderingssystem som gir ledelse både på skole- og kommunalt/fylkeskommunalt nivå nødvendig informasjon om tilstanden i skolen. Bare på den måten kan en sikre at alle innsatsfaktorer kan nyttes mest mulig effektivt i forhold til målet om økt læringsutbytte og bedre kvalitet. Vi ser at ledelse på alle nivå som etterspør resultater, som etterspør oppfølgende tiltak og som gir konstruktiv støtte og feedback får godt utbytte av systemet.

Norsk Lektorlag	Ved utforming av brukerundersøkelser og spørreundersøkelser stilles det ofte spørsmål som "eierne" av systemet har behov for å få besvart. Perspektivet er ovenfra og ned, og får i liten grad fram de spørsmål som brukerne av systemet, skoleledere og lærere ønsker å få belyst.
Steinerskoleforbundet	Steinerskoleforbundet ser på den skolebaserte vurderingen som et behov for overordnede myndigheter til å få en oversikt over og ha kontroll med virksomhetene. Her igjen er systemet for stort og for lite tilpasset den enkelte steinerskole. Mye tid går med til å gjennomføre pålagte oppgaver som virker unødvendige og meningsløse, og som er tenkt gitt videre i et større system.
Foreldreutvalget for grunnopplæringen	Kunnskapsløftet understreker at foreldrene skal delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen. Foreldrene kan delta i skolevurdering bl.a. gjennom Foreldreundersøkelsen der de kan si sin mening om læringsmiljøet og elevenes trivsel på skolen. Resultatene fra brukerundersøkelsene må følges opp i etterkant i skolens rådsorganer og på den måten bidra til kvalitetsutvikling.

4.8 Policy-initiativ

De siste årene er det utviklet flere statlige støtte- og utviklingstiltak for å styrke det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet (se kapittel 3). Tiltakene har som formål å styrke utviklings-, endrings- og forbedringsarbeidet på skoleeier- og skolenivå, og dermed bidra til å styrke skolenes kompetanse og kapasitet knyttet til skolebasert vurdering.

I 2009 og 2010 utlyste Utdanningsdirektoratet midler til kommuner/regioner for oppbygging av lokale vurderingsgrupper for ekstern vurdering. Det er også tatt statlig initiativ til å drive et nettverk for disse gruppene.



Kapittel 5: LÆRERVURDERING

Norge har ikke nasjonale tiltak for lærervurdering, og lærervurdering er dermed heller ikke et element i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Det gis heller ikke eksplisitte krav fra nasjonale myndigheter til sektoren om at det skal gjennomføres lærervurdering.

Dette kapitlet vil derfor hovedsakelig dreie seg om hva vi vet om lærervurdering i Norge og noen eksempler på hvordan lærervurdering gjennomføres lokalt.

5.1 Læreres kompetanse

Lærere i Norge utdannes enten gjennom fireårig grunnskolelærerutdanning eller gjennom lærerutdanning på universitetene. Fra høsten 2010 ble det innført ny grunnskolelærerutdanning i Norge. Studentene velger enten et studium som kvalifiserer for å undervise på 1.-7. trinn eller et studium som kvalifiserer for å undervise på 5.-10. trinn. Den nye grunnskolelærerutdanningen innebærer også styrket praksisopplæring, sterkere faglig fordypning ved at studentene skal fordype seg mer i færre enkeltfag og et nytt og utvidet pedagogikkfag.

Det er flere lærerutdanninger som kvalifiserer for arbeid i skolen, blant annet praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). PPU er ettårig og bygger på studier i fag eller på en yrkesutdanning med praksis og yrkesteorier og er særlig rettet mot undervisning i videregående opplæring og på ungdomstrinnet. Fem- og fireårige integrerte lærerutdanninger følger rammeplan for PPU når det gjelder omfanget av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis.

Det satses også på tiltak for å bedre overgangen mellom lærerutdanning og arbeidsliv. En avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS i 2009 slår fast at alle nyutdannede lærere fra høsten 2010 skal få tilbud om veiledning. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, foreslo departementet å utrede en nasjonal sertifiseringsordning for lærere. Hensikten med slik sertifisering skal være å sikre at lærere er kvalifisert til å oppfylle de kravene og det ansvaret som følger med en jobb i skolen og bidra til å tydeliggjøre hva som forventes av nye lærere. Departementet vil invitere sentrale samarbeidspartnere til å delta i en utredning om eventuell innføring av slik sertifisering på nasjonalt nivå.

GNIST er navnet på et femårig samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, KS, LO, NHO, Pedagogstudentene, Norsk studentorganisasjon, Norsk Lektorlag, Skolenes Landsforbund, Norsk skolelederforbund og Nasjonalt råd for lærerutdanning. GNIST er en bred satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningene og videreutvikle lærerprofesjonen. Partnerskapet jobber for å øke statusen til læreryrket og rekruttere flere gode lærere for fremtiden. Hovedpunktene i samarbeidet er en omfattende rekrutteringskampanje, forbedring av lærerutdanningen og kompetanseheving for lærere og skoleledere.

Kommunen, fylkeskommunen og private skoleeiere har ansvaret for kompetanseutvikling av sine ansatte, jf opplæringsloven § 10-8. Staten har de siste årene bidratt med betydelig støtte til kompetanseutvikling, senest gjennom etablering av et varig system for videreutdanning. Det ble i 2008 inngått en avtale mellom Kunnskapsdepartementet, KS, lærerorganisasjonene og Nasjonalt

råd for lærerutdanning om et slikt system. Opplegget gir videreutdanning til lærere i et omfang på inntil 60 studiepoeng i det enkelte fag eller område.

Det stilles krav til alle lærere om å bruke en uke av skoleåret til etterutdanning. Rapportering på bruk av midler til etterutdanning i 2009 og videreutdanning i 2009/2010 viser at 49,8 prosent av all deltakelse i etterutdanning ble gjennomført ved at det ble benyttet intern kompetanse på skolen eller hos skoleeier, 16 prosent benyttet kompetanse fra høyskole og 10, 1 prosent fra et universitet. 24,1 prosent benyttet andre eksterne kompetansemiljø. Videre blir det rapportert at 1 438 lærere har tatt videreutdanning som gir statlig støtte, og at hver lærer som deltar på videreutdanning tar i gjennomsnitt 25,4 studiepoeng (Rambøll 2010).

Når det gjelder behovet for etterutdanning i årene som kommer (Vibe og Sandberg 2010), framhever grunnskolene matematikk, engelsk og elevvurdering. Skoleeierne ønsker å prioritere lese- og skriveopplæring i noe større grad enn skolene. De videregående skolene mener det fortsatt må satses på elevvurdering og digital kompetanse slik det gjøres nå, og det er skoleeierne enig i.

5.2 Lærervurdering

Skoleeier er tilsettingsmyndighet og har personalansvar for lærere (jf. opplæringsloven § 10-8). Skoleeier har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i skolene, og for nødvendig kompetanseutvikling for personalet. Det er opp til skoleeier om man har et system for lærervurdering og eventuelt på hvilken måte dette gjennomføres.

Det er obligatorisk for ledelsen på alle skoler å gjennomføre en formell, individuell samtale med alle lærere én gang i året. Medarbeidersamtalen skal være en mulighet for medarbeider og leder til å avklare arbeidsoppgaver, forventninger og utfordringer, samt ønsker for utvikling.

5.2.1 Indirekte vurdering av lærere gjennom Elevundersøkelsen

Selv om lærervurdering ikke eksplisitt er en del av NKVS, vurderes lærere indirekte gjennom den obligatoriske Elevundersøkelsen (se kapittel 2 og 4). Gjennom Elevundersøkelsen svarer alle elever årlig på spørsmål som gjelder læring og trivsel på skolen. I undersøkelsen er det to spørsmål som gjelder elevenes oppfatning av *faglig veiledning*:

- Forteller lærerne hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?
- Hvor ofte forteller lærerne hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?

Resultatene fra Elevundersøkelsen lagres og benyttes av skoler, skoleeiere og den statlige utdanningsadministrasjonen som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet. Ut over dette er ikke lærervurdering del av NKVS.



5.2.2 Begrunnelsen for dagens tilnærming til lærervurdering

De siste 20 årene har lærervurdering vært mye diskutert blant aktørene i sektoren. Det har vært uenighet om hvorvidt lærervurdering skal ha en sentral plass som del av skolens kvalitetsvurdering. Blant annet har diskusjonen handlet om hvorvidt det er mulig å utvikle objektive kriterier for lærervurdering, og om man kan skille mellom lærerens undervisning og læreren som person.

Begrunnelsen for dagens ordning er at det må legges vekt på lokal forankring og eierskap, og at det dermed må være opp til skoleeier hvordan lærervurderingen eventuelt skal gjennomføres.

5.2.3 Hva vet vi om lærervurdering i Norge?

Norge deltar i den internasjonale OECD studien TALIS - *Teaching And Learning International Survey*. NIFU STEP har gjennomført den norske undersøkelsen blant lærere og rektorer på ungdomstrinnet. 156 skoler med 153 skoleledere og nesten 2 500 lærere deltok. Undersøkelsen gir svar på en rekke spørsmål om holdninger, praksis og erfaringer knyttet til undervisning og læring.

Under følger et utdrag fra NIFU STEPs RAPPORT 23/2009, *Å være ungdomsskolelærer i Norge, Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring* (Vibe m.fl. 2009)

Norsk skoles store utfordringer, slik det framgår av resultatene fra TALIS, er en svakt utviklet oppfølgingskultur av læreres undervisningspraksis, en relativt svak pedagogisk skoleledelse og et system for kompetanseheving blant lærerne som med fordel kan styrkes. Tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev. Undersøkelsen gir klare indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfelle i mange andre land. Også oppfølgingen og tilbakemeldingen fra skolelederne til lærerne på deres arbeid er i liten grad satt i system. Norge peker seg ut i sammenlikning med andre land ved at skolelederne er tydelige som administrative ledere, men samtidig er deres pedagogiske lederskap mindre klart. En indikasjon på dette er at skolelederne erkjenner sitt formelle ansvar for lærernes faglige utvikling, men dette følges ikke nødvendigvis opp i praksis. Flertallet av skolene mangler for eksempel oppfølgingsprogram for nyansatte lærere, og omfanget av kompetansehevingstiltak er mindre i Norge enn det er i de fleste av landene i TALIS-undersøkelsen.

Når norske lærere blir vurdert eller får tilbakemelding på sitt arbeid, er det først og fremst fra rektor, mens vurdering fra kollegaer og ekstern vurdering er mindre vanlig. Omtrent to av tre lærere har en rektor som sier at han/hun har gitt lærerne vurdering eller tilbakemelding i løpet av det siste året.

Norske lærere synes i liten grad at vurderingen de får inneholder konkrete forslag til forbedringer. Mange norske lærere opplever vurderinger og tilbakemeldinger som lite relevante og konkrete. Norske lærere tror i mindre grad enn lærere i andre land at vurderinger får konsekvenser.

Lærervurdering sett fra skoleleders synsvinkel

Nedenfor er den norske rangeringen av kriteriene for lærervurdering, slik rektor ser det:

1. Klasseledelse
2. Elevdisiplin og elevatferd
3. Forholdet mellom lærere og elever
4. Læreres kunnskap i og forståelse av sitt fagområde
5. Hvor godt lærere samarbeider
6. Å undervise elever med spesielle behov
7. Læreres faglige og yrkesmessige utvikling
8. Læreres kunnskap og forståelse av didaktikk
9. Tilbakemeldinger fra foreldre
10. Andre resultater av elevers læring
11. Elevenes vurdering av undervisningen
12. Elevenes prøveresultater
13. Direkte vurdering av klasseromsundervisning
14. Innovativ undervisningspraksis
15. Fullføring blant elevene
16. Å undervise i en flerkulturell sammenheng
17. Delta i aktiviteter med elevene utenom skoletid

Målene med lærervurdering

I undersøkelsen blir skolelederne bedt om å si sin mening om målet med vurdering av lærernes arbeid og angi hvilken betydning de enkelte målene har i vurderingen. Når det gjelder mål som å *evaluere hele skolens prestasjoner, å evaluere undervisningen i et bestemt fag, å ta tak i en krise eller et problem på skolen, å ta beslutninger om skoleutvikling og å identifisere læreres behov for faglig og yrkesmessig utvikling*, er det bred enighet om at dette har en del eller stor betydning. Man finner langt større variasjon når det gjelder hvilken betydning å *bestemme karriereplaner for enkeltlærere, å informere et høyere forvaltningsnivå enn skolen og å ta beslutninger angående godtgjørelser og bonuser til lærere* har. Det er særlig stor variasjon mellom landene når det gjelder den vekten som legges på å *bestemme karriereplaner for enkeltlærere*. Det er 36 prosent som tillegger dette vekt i Norge, og bare noen ganske få av disse tillegger det stor betydning.

Tiltak som følger av lærervurderinger

En naturlig konsekvens av lærervurderinger er at de bør føre til konkrete tiltak. Skolelederne blir derfor bedt om å svare på hyppigheten av tiltak dersom vurderingen avdekker svakheter ved lærerens undervisning.

Praktisk talt alle rektorer i Norge svarer at de sørger for at resultatene formidles til læreren det gjelder og at virkemidler for å forbedre svakheter i undervisningen diskuteres med vedkommende. Andelene som svarer "alltid", "vanligvis" eller "noen ganger" varierer mye mellom nasjonene, og Norge utmerker seg på begge tiltak ved å være det landet der færrest svarer "alltid". Bare en av tre norske rektorer svarer at de alltid diskuterer virkemidler for å forbedre svakheter i undervisningen med læreren det gjelder.

Vurderinger og tilbakemeldinger sett fra lærers ståsted

Andelen lærere som har mottatt vurdering er gjennomgående noe lavere når man stiller spørsmålet til lærerne enn når man stiller det til skolelederne. Mens 66 prosent av norske rektorer svarer at de vurderer lærerne årlig eller oftere, svarer 56 prosent av lærerne at de blir vurdert av rektor årlig eller oftere.

Lærerne blir også bedt om å vurdere viktigheten av i alt 17 ulike kriterier for den vurderingen eller tilbakemeldingen de har mottatt. Lærerne er stilt mange av de samme spørsmålene som skolelederne når det gjelder vurdering og tilbakemelding på arbeidet de gjør.

Nedenfor er den norske rangeringen av kriterier for lærervurdering, slik læreren vurderer det:

1. Gode relasjoner til elevene
2. Hvor godt jeg samarbeider med mine kolleger
3. Elevdisiplin og elevatferd
4. Klasseledelse
5. Kunnskap og forståelse av mitt fagområde
6. Tilbakemeldinger fra foreldre
7. Kunnskap og forståelse av didaktikk
8. Elevenes vurdering av min undervisning
9. Andre resultater av elevers læring
10. Å undervise elever med spesielle behov
11. Faglig og yrkesmessig utvikling jeg har tatt del i
12. Direkte vurdering av min klasseromsundervisning
13. Elevenes prøveresultater
14. Fullføring blant elevene
15. Innovativ undervisningspraksis
16. Delta i aktiviteter med elever utenom skoletid
17. Å undervise i en flerkulturell sammenheng

Rekkefølgen av kriteriene ovenfor ligner på det man har sett for lærervurderingen fra rektorenes ståsted. Forskjellen ligger i at relasjoner til elever og til kolleger rangeres høyere.

5.2.4 Lokale eksempler på lærervurdering

Selv om det ikke er noe nasjonalt krav til lærervurdering, gjennomføres lærervurdering mer eller mindre formelt og på ulike måter i mange fylkeskommuner og noen kommuner.

Eksempel på kvalitetskriterier for lærere i Stavanger kommune

I Stavanger kommune ble det i 2007 utarbeidet kvalitetskriterier for lærere i Stavangerskolen. Kriteriene er inndelt etter tre dimensjoner; en faglig dimensjon, en skikkethets/ personlighetsdimensjon og en etisk dimensjon. Kvalitetskriteriene er ment å være et verktøy i kvalitetsutviklingsarbeidet i Stavangerskolen. Målet med kriteriene er å bidra til en profesjonalisering av lærerrollen og dermed til å styrke denne.

Kriteriene er tenkt å være et redskap for skoleledere i arbeidet med å kvalitetssikre den undervisning som gis elevene i Stavangerskolen. Kvalitetskriteriene kan også brukes i veilednings- og utviklingsdialog mellom leder og ansatt, i medarbeidersamtaler og i rekrutteringsarbeid.

Kvalitetskriterier for lærere i Stavangerskolen:

1. Formell faglig kvalifikasjon

- Faglig kompetanse: Lærere skal inneha faglig basis jf. bestemmelsene i forskrift til Opplæringsloven § 14-2
- Didaktisk og fagdidaktisk kompetanse: Lærere må kunne forberede, gjennomføre, analysere og vurdere læreprosesser, undervisning og læreplaner på en systematisk og gjennomtenkt måte
- Lærere må sette seg godt inn i læreplanen med tilhørende fagplaner og vise vilje til faglig oppdatering

2. Personlige egenskaper – skikkethet

- Lærere skal kunne bidra til å skape et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer trivsel og læring
- Lærere skal kunne kommunisere med og samarbeide med barn, unge og voksne
- Lærere skal ha evne til empati og til å vise omsorg
- Lærere må ha evne til fleksibilitet og til å ta initiativ
- Lærere må være robuste og tåle utfordringer
- Lærere må være løsningsorienterte

3. Etisk dimensjon

- Lærere skal være bevisste på egne holdninger og verdier og at disse kommer til uttrykk gjennom handlinger
- Lærere må stille krav, utfordre og støtte
- Lærere skal være tydelige ledere og forbilder for barn og unge
- Lærere skal utføre de arbeidsoppgaver som tilligger stillingen og bruke arbeidstiden på en god måte

- Lærere skal arbeide etter vedtatte verdier i læreplanen og etter verdigrunnlaget i Stavanger kommune
- Lærere skal lytte til og følge opp informasjon og henvendelser fra foreldre, elever og samarbeidende instanser og være bevisste på taushetsbelagte opplysninger
- Lærere skal vise vilje til å ta imot veiledning

Kvalitetskriteriene bygger på § 2 i Forskrift om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene, Kvalitetsutviklingsplanen "God, bedre, best", Læringsplakaten, Rammeplan for allmennlærerutdanningen og Personalhåndbok i Stavanger kommune. I tillegg vises til Opplæringslovens §§ 9A Elevane sitt skolemiljø og 10-1 Kompetansekrav for undervisningspersonell og forskriften § 14-2 Krav for tilsetjing i grunnskolen.

De siste årene har flere politiske partier og ungdomspartier fremmet forslag om innføring av elevvurdering av undervisningen i videregående opplæring. I en del fylkeskommuner er det fra politisk nivå besluttet å innføre undervisningsvurdering, og flere er i gang med å utarbeide ulike typer spørreundersøkelser om undervisningen. Noen fylkeskommuner har allerede gjennomført slik vurdering en eller flere ganger.

Eksempel på lærervurdering fra Hordaland Fylkeskommune

Hordaland fylke var det første fylket som besluttet at det på alle skoler skulle gjennomføres elevevaluering av undervisningen.

Fylkesutvalget i Hordaland vedtok i 2006 å innføre et system for elevevaluering av lærerne i de videregående skolene i fylket. Opplæringsdirektøren sendte høsten 2007 ut brev til skolene med pålegg om å gjennomføre elevevaluering av lærere, sammen med presisering av formål, et sett med minimumskrav for gjennomføringen og innholdet i undersøkelsen og en eksempelsamling av spørsmål. Innenfor disse rammene stod skolene fritt til å utforme opplegget, basert på de utfordringene de hadde ved de enkelte skolene, fag, undervisningsopplegg etc. Skolene kunne ta utgangspunkt i en mal utarbeidet av Opplæringsavdelingen dersom de ønsket dette, eller utarbeide egne spørsmål til bruk i undersøkelsen.

Formålet med lærerevalueringen er å være et hjelpemiddel i det pedagogiske kvalitetsutviklingsarbeidet i klasserommet eller virksomheten. Det kan også sees som et ledd i det å styrke elevenes medvirkning i læringsprosessen.

Innhold i spørreundersøkelsen til elevene

Det ble definert ni tema som Opplæringsdirektøren forventet at skolene inkluderte i spørreskjemaet:

- Det faglige utbyttet av undervisningen
- Ledelse og organisering av undervisningen
- Bruk av varierte læringsmetoder
- Lærer – elev - relasjonen (inkl. kvaliteten på elevsamtaler dersom læreren har gjennomført slike)
- Læringsmiljø
- Læringsprosess
- Elevmedvirkning
- Evne til å motivere
- Vurderingsarbeidet (inkl. den uformelle vurderingen).

Krav til oppfølging

- Eventuelle store avvik skal tas hånd om på en forsvarlig måte, for eksempel gjennom medarbeidersamtaler.
- Oppfølging utover dette skal avgjøres på den enkelte skole.
- Innholdet i og gjennomføringen av lærerevalueringen drøftes med de tillitsvalgte på fylkesnivå. Første gangen evalueringen ble gjennomført ble det oppfordret til at elevrepresentanter fikk anledning til å gi innspill til prosessen. Dette ble senere endret til at elevrådet må tas med i utformingen av spørreskjemaet.

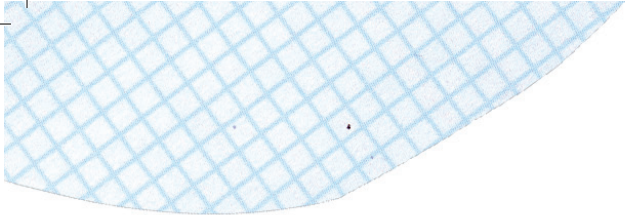
Det er gjennomført evaluering av systemet for elevevalueringen to ganger, en gang etter første gjennomføring i 2007 og en gang etter gjennomføring i skoleåret 2007/2008.

Oppsummering av erfaringer fra første evaluering

Enkelte lærere mente at dersom formålet var å gjøre undervisningen bedre, burde spørreskjemaet knyttes opp til spesielle fag eller undervisningsbolker. Spørsmål som gikk direkte på læreren ble oppfattet som å være motivert av et kontrollbehov hos rektor.

Et gjennomgående problem var at elevene misforstod spørsmålene. Sentrale begrep som mappeevaluering, tavleundervisning etc. ble misforstått. En rekke skoler hadde tatt med spørsmål om elevens egeninnsats. Dette ble sett på som vellykket og som en måte å ansvarliggjøre elevene på.

Det ble benyttet åpne spørsmål ved mer enn tre av fire skoler. Det var delte erfaringer med dette. Det ble oppfattet som positivt at elevene fikk mulighet til å utdype sine synspunkt eller si med egne ord hva de er misfornøyd med. Konstruktive tilbakemeldinger fra elevene ble oppfattet som å gi undersøkelsen en merverdi, mens useriøse tilbakemeldinger fra elevene virket sårende og støtende for de lærerne det gjaldt.



Ved de fleste skolene presenterte læreren resultatene for elevene i klassen. Noen presenterte gjennomsnittresultater i allmøte eller holdt presentasjon for elevrådet. Rapportering til lærerne ble gjort på ulike måter, enten ved at lærerne fikk utdelt eller fikk beholde svarskjemaene, at de fikk en oppsummering av resultatene og/eller at resultatene ble presentert i en samtale. Det varierte når det gjaldt hvor mye rektor var involvert i dette arbeidet.

Ved de fleste skolene hadde rektor eller en annen i ledelsen hatt en individuell samtale med hver enkelt lærer. Andre steder var det bare de som fikk dårlig resultat eller de lærerne som selv ønsket det som hadde en slik samtale. Verdien av disse individuelle samtalene kan ses i sammenheng med hvor godt rektor kjenner konteksten undersøkelsen inngår i.

Ikke alle skolene hadde drøftet hvilke konsekvenser det skulle få dersom en lærer fikk svært dårlig skår på undersøkelsen. Elevene forventet at det skulle skje noe i etterkant, og at rektor og eventuelt fylkeskommunen sentralt skulle gripe fatt i dette. I lærergruppa ble det sagt at dersom det ble avdekket at en lærer fungerte dårlig på et område, måtte det settes inn tiltak, for eksempel i form av kurs. De tillitsvalgte var mest opptatt av at de som fikk dårlig skår ble tatt hånd om av rektor eller kompetente fagfolk.

Elevene var stort sett opptatt av at undersøkelsen måtte være anonym for å sikre at alle elever sa det de mente. Blant lærerne var det større skepsis til dette, først og fremst fordi dette kan ødelegge kommunikasjonen mellom lærer og elev. Både lærere og elever påpekte at læreren ikke kan følge opp de elevene som sier de har vansker når undersøkelsen er anonym.

Nytteverdi

Både rektorene og de tillitsvalgte mente i snitt at elevevalueringen ble gjennomført på en god måte ved deres skole. Rektorene var langt på vei enige i at evalueringen ga et godt utgangspunkt for læreren til å videreutvikle undervisningen, og at den ga rektor et godt overblikk over hvordan undervisningen fungerte ved skolen. De tillitsvalgte var ikke like enige i dette. De tillitsvalgte mente at undersøkelsen fungerte bedre som kontrollverktøy for ledelsen enn som utviklingsverktøy for lærere.

Et synspunkt som hadde et visst gjennomslag blant lærerne var at undersøkelsen ikke fortalte dem noe de ikke visste fra før. Dette gjaldt først og fremst erfarne lærere som allerede gjennomførte slike undersøkelser i sine klasser.

Kritiske faktorer

På bakgrunn av hovedfunn i analysen ble det pekt på følgende områder som kritiske punkt i forbindelse med elevevaluering av lærere:

- Formål med evalueringen: Det bør komme klart fram om dette er et kontrollverktøy for rektor eller et verktøy som den enkelte lærer kan bruke for å gjøre egen undervisning bedre. Det blir sådd tvil om det kan være begge deler.
- Forankring: God forankring av tiltaket i organisasjonen er nødvendig for å skape motivasjon for å gjennomføre undersøkelsen.
- Klargjøring av eventuelle konsekvenser: Det er viktig med informasjon om eventuelle konsekvenser av undersøkelsen, for eksempel når det gjelder hva som skjer med lærere som får dårlig skår. Elevene ønsker forsikring om at noe blir gjort med disse lærerne. Lærerkollegiet og tillitsvalgte ønsker forsikring om at de blir ivaretatt og at det blir satt inn tiltak som hjelper for videreutvikling. Uklarhet om disse spørsmålene skaper utrygge og mistenksomme medarbeidere.
- Personvern: Elevenes anonymitet og lærernes personvern må ivaretas i tilstrekkelig grad. For elevene gjelder dette anonymitet under utfylling og innsamling av skjema. For lærere gjelder dette oppbevaring av datamaterialet og tilgangsproblematikk.
- Spørreskjema: God utforming av spørreskjemaet er avgjørende for at resultatene skal kunne brukes til det de er tenkt til. Elevene bør få en gjennomgang med avklaring av begrep og formuleringer før de fyller ut skjemaet. Evalueringen fra 2007/2008-undersøkelsen viste at hovedinntrykket var at resultatene var omtrent de samme som året før, med unntak av at de tillitsvalgte i større grad mente at elevevalueringen var gjennomført på en god måte og så større nytteverdi av tiltaket.

5.3 Interesseorganisasjoners synspunkter

Kommune-sektorens interesse- og arbeidsgiver-organisasjon (KS)	KS vektlegger de formative elementene i lærervurderingen. Observasjon, kollega-veiledning og aksjonslæring er gode verktøy for lærervurdering. Det er viktig å ta lærerne med i en diskusjon om hvilke verktøy for utvikling og vurdering de vil ha nytte av slik at de setter av tid til dette i det daglige arbeidet. Skoleeier må etterspørre at slikt vurderingsarbeid foregår. Det må avklares om det skal være lærer- eller undervisnings-vurdering, hvem som skal vurdere hvem og hva denne vurderingen skal brukes til.
Utdannings-forbundet	Utdanningsforbundet vil generelt erstatte uttrykket lærervurdering med undervisnings-vurdering. Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen ønsker et felles system som enkelt kan tas i bruk på alle skoler i enkelte fag. De mener at det er læringsarbeidet, undervisningen og elevenes læringsutbytte som skal vurderes, ikke læreren som person. Resultatet av undersøkelsen om undervisningen skal brukes til utvikling av læringsmiljø og læringsstrategier i den enkelte klasse og den enkelte skole, og til pedagogisk utviklingsarbeid på skolen. Formålet med en systematisk undervisnings-vurdering i fag, er å samarbeide om videreutvikling av læringsmiljø, ta i bruk gode læringsstrategier og sikre et godt læringsutbytte.
Norsk Lektorlag	I den grad lærerevaluering settes i system fra skoleeiernivå, blir lærerevaluering i stor grad overlatt til elevene i form av spørreundersøkelser (i videregående skole). Særlig kontroversielle er spørreundersøkelser der elevene vurderer navngitte lærere samtidig som elevene selv er anonyme. Denne typen spørreundersøkelser forutsetter at elevene i denne aldersgruppen faktisk har kompetanse til å vurdere lærernes faglige og pedagogiske kompetanse, og lærernes innsats innenfor de rammer som de nasjonale læreplanene, den lokale ressursituasjonen, den aktuelle elevgruppen og den lokale organiseringen tillater. Norsk Lektorlag mener det er tvilsomt om elevene kan ha tilstrekkelig kunnskap på alle disse områdene. Derfor mener Norsk Lektorlag at det er uheldig at noen skoleeiere satser på undersøkelser der elevene vurderer lærerne, og at det er spesielt betenkelig at elevene er anonyme, slik at opplysninger som kommer fram ikke kan kontrolleres.
Steinerskole-forbundet	Steinerskoleforbundet mener at vurdering av lærere og den opplæringen som gis er et skolelederansvar. Skoleledelsen må avdekke kvalitetssvikt, analysere informasjonen og sette inn tiltak på kort eller lang sikt. Ledelsen har et handlingsrom til å omdisponere ressurser innenfor rammene. Skolen må ellers ha et system i samarbeidet med foresatte og elever som gir rom for at kritikk kommer frem og blir tatt hånd om. Brukerundersøkelser, slik vi kjenner dem fra Skoleporten, gir lite brukbar informasjon da skolene ofte er svært små.
Foreldreutvalget for grunn-opplæringen	Foreldreutvalget for grunnopplæringen mener at lærere og skoleledere har et ansvar for å sikre kvaliteten på opplæringen og at dagens situasjon muligens åpner for en praksis som ikke sikrer dette ansvaret. Skolens mandat utøves og realiseres i klasserommet i møtet mellom lærer og elev. Læreres skikkethet, profesjonalitet, evne til å formidle kunnskap og å legge til rette for læring og utvikling hos elevene er viktige egenskaper. FUG er også opptatt av at det må bli mulig å avsette lærere som ikke er egnet, som ikke har den profesjonaliteten og de faglige og personlige forutsetninger som er nødvendig for å utøve lærergjeringen.

5.4 Policy-initiativ

Elevorganisasjonen og Utdanningsforbundet har i en periode samarbeidet om å utarbeide et forslag til prinsipper og retningslinjer for vurdering av undervisningen i det enkelte fag. Deres ønske er at disse retningslinjene og prinsippene legges til grunn for en undersøkelse som utarbeides for bruk på landsbasis, men med muligheter for lokale tilpasninger.

I løpet av 2009 og 2010 har det vært flere møter mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Elevorganisasjonen og Utdanningsforbundet om temaet undervisningsvurdering.

Som følge av dette har Utdanningsdirektoratet fått i oppdrag å etablere en arbeidsgruppe som skal utarbeide en veiledning med prinsipper og retningslinjer for evaluering av undervisning i fag. Arbeidsgruppen skal bestå av en representant fra henholdsvis Elevorganisasjonen, Utdanningsforbundet, KS, en praktiker/skoleleder og en forsker med relevant metodekompetanse.

Hensikten med prinsippene og retningslinjene er å være et ledd i å bedre tilbakemeldingskulturen i skolen og å bidra til at lærere i større grad får tilbakemelding på sin undervisningspraksis.

Arbeidsgruppen skal vurdere om retningslinjene skal være rettet bare mot videregående opplæring eller også mot ungdomstrinnet. Retningslinjene skal inneholde eksempler på spørsmål som kan brukes i evaluering av undervisning i fag. Arbeidsgruppen skal vurdere ulike juridiske spørsmål og andre problemstillinger vedrørende undervisningsevaluering, for eksempel knyttet til innsynsrett i resultater og personvern hensyn. Arbeidsgruppen skal også presisere hvem som er ansvarlige for håndtering av resultater, hva resultatene skal brukes til og hvor lenge resultatene kan oppbevares. Arbeidet skal være ferdig tidlig i 2011.

Prinsipper og retningslinjer for evaluering av undervisning i fag skal være et støttemateriell og skal ikke være obligatorisk å bruke for skolene. Prinsippene og retningslinjene vil dermed ikke være nasjonale i den forstand at de inngår i lov, forskrift eller læreplaner.

Forslaget fra Elevorganisasjonen og Utdanningsforbundet:

Forslaget er at undersøkelsen kalles "undervisningsvurdering" og knyttes til det enkelte fag. Elevene vurderer undervisningen og kommer med eventuelle forbedringsforslag. Læreren gjennomfører undersøkelsen i sitt fag og gjennomgår sammenfatningen og analysen av svarene i sin elevgruppe. Undersøkelsen kan forslagsvis bestå av tre deler:

Del én består av en kort egenvurdering av elevenes innstilling til faget og egeninnsats. Hensikten er å gi eleven mulighet til å reflektere over egen motivasjon og eget bidrag til læringsmiljøet i klassen. I denne delen av undersøkelsen bør eleven også få spørsmål om hvordan medelevers innstilling og innsats påvirker læringsmiljøet.

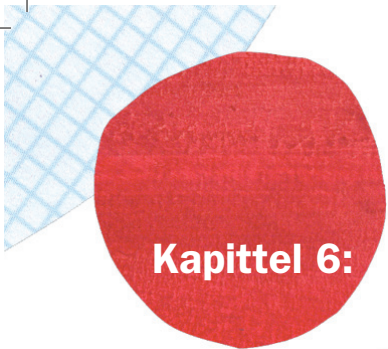


Del to består av spørsmål om undervisningen, for eksempel følgende temaer som er viktige for elevenes læring:

- trivsel og læringsmiljø
- faglig oppfølging og utbytte
- medvirkning
- tilpasset opplæring
- tilbakemeldinger fra læreren
- metoder

Del tre belyser rammebetingelser for undervisning, for eksempel gruppestørrelse, lokaler og fysisk arbeidsmiljø, utstyr og hjelpemidler og muligheter for ekskursjoner.

Forslaget innebærer videre at undersøkelsen gjennomføres anonymt for at alle elever skal gi mest mulig oppriktige svar. Vurderingssvarene gjennomgås av faglæreren og klassen/gruppen i fellesskap, med henblikk på videreutvikling av læringsmiljø og forbedring av læringsutbytte. Faglærer og klasse/gruppe formulerer en felles skriftlig oppsummering/analyse av resultatet av evalueringen, og hvilke forandringer man er blitt enige om å forsøke. Felles oppsummering, endringsforslag og relevante data leveres nærmeste leder.



Kapittel 6: INDIVIDUELL VURDERING

6.1 Dagens rammeverk

Dagens tilnærming til individuell vurdering i fag er basert på at formålet er både å fremme læring og å uttrykke kompetansen til den enkelte elev underveis og ved slutten av opplæringen i faget.

Kapittel 3 og 4 i forskrift til opplæringsloven gir bestemmelser for individuell vurdering. Elevenes rett til vurdering innebærer både en rett til underveisvurdering og sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen (forskrift til opplæringsloven, § 3.1). Begrepene underveisvurdering og sluttvurdering skiller mellom vurdering som gis løpende underveis i opplæringen og vurdering ved avslutningen av grunnskolen og ved avslutningen av fag i videregående opplæring.

I henhold til opplæringsloven skal elever ha vurdering i *fag* og i *orden og oppførsel*. I tillegg skal læreren ha jevnlig dialog med eleven om deres *utvikling* i lys av § 1-1 i opplæringsloven, generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet.

- *Vurdering i fag* skal ta utgangspunkt i elevenes måloppnåelse i forhold til de samlede kompetansemålene i hvert enkelt fag. Elevens forutsetninger, fravær eller forhold knyttet til elevens orden og oppførsel skal ikke trekkes inn i vurderingen. Ved vurdering i faget kroppsøving skal det i grunnskolen legges vekt på både oppnådd kompetanse og elevens forutsetninger, men i videregående opplæring skal ikke elevens forutsetninger trekkes inn i vurderingen i kroppsøvingsfaget. Kompetansemålene er formulert slik at elever kan nå målene med *ulik grad av måloppnåelse*. De nasjonale læreplanene spesifiserer ikke hva ulik måloppnåelse innebærer og inneholder ikke vurderingskriterier eller andre formulerte krav til ulik grad av måloppnåelse. Når det gjelder vurdering med karakter foreligger det generelle og fagovergripende beskrivelser av krav til de ulike karaktergradene i forskrift til opplæringsloven, for eksempel uttrykker karakteren 6 at eleven har framifrå *kompetanse i faget*.
- *Vurdering i orden og oppførsel*: Grunnlaget for vurdering i orden og oppførsel er i hvilken grad eleven opptrer i tråd med skolens ordensreglement.
- *Dialog om annen utvikling* skal foregå som en jevnlig dialog mellom elev og lærer og eventuelt foresatte. Dialogen skal ha fokus på om opplæringen har bidratt eller eventuelt ikke bidratt til elevens utvikling i lys av opplæringsloven § 1-1, generell del og prinsipper for opplæringen i læreplanverket. Hensikten er å gi elev, lærer og eventuelt foresatte muligheten til å samtale om eleven utvikler seg i positiv retning i forhold til andre mål for opplæringen enn de faglige målene, og å gi læreren mulighet til å justere opplæringen.

I grunnskolen til og med 7. årstrinn skal det bare gis vurdering uten karakterer. Fra 8. årstrinn og i videregående opplæring får elevene også tallkarakterer. Det skal brukes tallkarakterer på en skala fra 1 til 6. Bare hele tallkarakterer skal brukes.



6.1.1 Ansvarsfordeling

Alt ansvar for vurdering av elever er fordelt mellom nasjonale og lokale myndigheter og skoler/lærere, og det er dermed ikke lagt ansvar for individuell vurdering til eksterne evalueringsorganer.

Departementet gir forskrifter om vurdering av elever og privatister og om klage på vurderingen, om eksamen og om krav til dokumentasjon. Rektor på den enkelte skole skal organisere skolen i samsvarende med disse forskriftene (jf. Opplæringslova § 2-3).

Skoleeier har ansvaret for at elevens rett til vurdering blir oppfylt, jf. opplæringsloven § 13-10, herunder å stille til disposisjon de ressursene som er nødvendige for at kravet skal kunne oppfylles. Skoleeier har stor grad av frihet til å organisere og utforme opplæringen slik de ønsker, men skal ha et forsvarlig system for å vurdere oppfølgingen av lovverket og for å følge opp resultatene av denne vurderingen.

Skoleeier har også ansvaret for at elever i sitt forvaltningsområde deltar i prøver, utvalgsprøver og andre undersøkelser som er fastsatt av departementet (forskrift til opplæringsloven § 2-4). Rektor er ansvarlig for gjennomføringen av nasjonale prøver og kartleggingsprøver på egen skole etter de retningslinjer som er gitt.

6.1.2 Individuell vurdering i private skoler

Opplæringen i private skoler reguleres av privatskoleloven. I kapittel 3 i forskrift til privatskoleloven ligger de samme overordnede føringer for individuell vurdering i private skoler som for offentlige skoler.

Privatskoler er på samme måte som offentlige skoler forpliktet til å gjennomføre prøver, utvalgsprøver og andre undersøkelser som er fastsatt av departementet. Private skoler kan søke Utdanningsdirektoratet om enten å legge nasjonale prøver og kartleggingsprøver til et annet trinn enn det som er fastsatt, eller søke om fritak fra prøvene. Søknaden må begrunnes ut fra skolens læreplaner. Dette innebærer ikke at skolene har rett til fritak. Søknadene vurderes i forhold til hvorvidt prøvene vil være formålsløse sett i forhold til kompetansemålene i skolens læreplan.

Private skoler som er godkjent på grunnlag av å være en anerkjent pedagogisk retning, har anledning til å søke om fritak fra de ordinære ordningene for eksamen og standpunktvurdering dersom dette er begrunnet i deres pedagogiske grunnlag og er en del av skolens alternative vurderingsform. Et eksempel er at Steinerskoler har fritak fra å gjennomføre sentralt gitt eksamen, og at de ved standpunktvurdering gir skriftlige beskrivelser av hva som kjennetegner elevenes kompetanse i fagene i tillegg til karakterer.

6.2 Former for individuell vurdering

I tabellene under gis en oversikt over ulike former for individuell vurdering i fag som blant annet viser hvilke formål de har.

Oversikt over individuell vurdering i fag i grunnskolen

Former for individuell vurdering	Års-trinn	Fag/fagområder	Formål	Intern/ekstern vurdering
Underveis-vurdering (se 6.2.1 for eksempler)	Alle trinn		Fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven underveis i opplæringen	Intern. Lærer vurderer.
Standpunkt-karakter i fag	10.	Alle fag	Gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i fag i læreplanverket	Intern. Faglærer setter standpunktkarakter.
Eksamen i fag	10.	Elevene trekkes ut til sentralt gitt skriftlig eksamen i ett fag (norsk, matematikk eller engelsk) og lokalt gitt muntlig eksamen i ett fag		Utforming av oppgaver gjøres eksternt ved sentralt gitt eksamen. Ved lokalt gitt eksamen har faglærer plikt til å utforme forslag til eksamensoppgaver. Sensur: Kun ekstern sensur ved sentralt gitt skriftlig eksamen. Ved lokalt gitt eksamen vurderer faglærer og én ekstern sensor.
Nasjonale prøver	9. høst	- Lesing (obligatorisk) - Regning (obligatorisk)	Kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål.	Ekstern
Nasjonale prøver	8. høst	- Lesing (obligatorisk) - Regning (obligatorisk) - Engelsk (obligatorisk)	Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid	
Nasjonale prøver	5. høst	- Lesing (obligatorisk) - Regning (obligatorisk) - Engelsk (obligatorisk)		
Kartleggingsprøver	3. vår	- Lesing (obligatorisk) - Tallforståelse og regneferdighet (frivillig)	Avdekke elever som har svake ferdigheter og som har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå	Ekstern
Kartleggingsprøver	2. vår	- Lesing (obligatorisk) - Tallforståelse og regneferdighet (obligatorisk)		
Kartleggingsprøver	1. vår	- Lesing (obligatorisk)		

Utvalgsprøver i skrijving som grunnleggende ferdighet (5. og 8. trinn) og i fagene samfunnsfag og naturfag (10. trinn) er under utvikling og skal gjennomføres i 2012.

Oversikt over individuell vurdering i fag i videregående opplæring

Former for individuell vurdering	Års-trinn	Fag/fagområder	Formål	Intern/ekstern vurdering
Underveis-vurdering (se 6.2.1 for eksempler)	Alle trinn		Fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven underveis i opplæringen	Intern. Lærer vurderer.
Standpunkt-vurdering i fag	Vg1, Vg2, Vg3	Alle fag	Gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i fag i læreplanverket	Intern. Faglærer setter standpunkt-karakter
Eksamen i fag	Vg1	Ca. 20 % av elevene trekkes ut til sentralt gitt skriftlig eksamen eller lokalt gitt muntlig eller muntlig-praktisk i ett fag		Likt som eksamen i grunnskolen (se tabell over)
	Vg2	Studiespesialiserende utdanningsprogram: Alle elever trekkes ut til sentralt gitt skriftlig eksamen eller lokalt gitt muntlig eller muntlig-praktisk eksamen i ett fag Yrkesfaglige utdanningsprogram: Alle elever skal ha en tverrfaglige praktisk eksamen i programfag og ca. 20 % av elevene trekkes ut til sentralt gitt skriftlig eksamen eller lokalt gitt muntlig eller muntlig-praktisk eksamen i ett fellesfag		
	Vg3	Studieforberedende utdanningsprogram: Alle elever har sentralt gitt eksamen i <i>norsk hovedmål</i> eller <i>samisk som førstespråk</i> . I tillegg trekkes alle elever ut til sentralt gitt skriftlig eksamen i to fag og til lokalt gitt muntlig, praktisk eller muntlig-praktisk eksamen i ett fag ¹⁸		
Kartleggings-prøver	Vg1 høst	- Lesing (obligatorisk) - Regning (obligatorisk) - Engelsk (frivillig)	Avdekke elever som har svake ferdigheter og som har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå	Ekstern

¹⁸ Denne trekkordningen gjelder for programområde for realfag og programområde for språk, samfunnsfag og økonomi. Trekkordningen for programområde for formgivningsfag og utdanningsprogram for idrettsfag og musikk, dans og drama er noe annerledes.

6.2.1 Underveisvurdering

All vurdering i fag som foregår i løpet av opplæringen fram til slutten av 10. årstrinn og i løpet av opplæringen på årstrinn i videregående opplæring defineres som underveisvurdering. Formålet med underveisvurdering er å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Vurdering underveis skal gis løpende i opplæringen som veiledning til eleven, skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven og skal gis som tilbakemeldinger med sikte på faglig utvikling.

Arbeidet med vurdering underveis i opplæringen bygger på følgende prinsipper:

Elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Underveisvurdering handler både om vurdering av læring og vurdering *for* læring og omfatter blant annet:

- Formativ vurdering i form av fortløpende tilbakemeldinger til eleven
- Oppfølging av resultater fra ulike typer prøver, for eksempel nasjonale prøver og kartleggingsprøver
- Halvårsvurdering:
Elevene skal få halvårsvurdering i fag og i orden og oppførsel to ganger i skoleåret.
- Egenvurdering:
Forskriften fastsetter at eleven skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

6.2.2 Nasjonale prøver og kartleggingsprøver

Utdanningsdirektoratet utvikler nasjonale prøver og kartleggingsprøver som er obligatoriske for alle skoler å gjennomføre på bestemte trinn. I tillegg foreligger det kartleggingsprøver som er frivillige for skolene å gjennomføre.

Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene er utformet for å gi informasjon om i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med mål i læreplanene, og elevene fordeles på ulike mestringsnivåer etter sin poengsum på prøvene (tre nivåer på 5. trinn og fem nivåer på 8. og 9. trinn). Videre har prøvene en varighet på 60 til 90 minutter avhengig av årstrinn. Prøvene gir nyttig informasjon om grupper av elever (skole- og kommunenivå), men ikke detaljert informasjon om den enkelte elev.

Selv om de nasjonale prøvene er utviklet slik at de gir styringsinformasjon til ulike nivåer (se kapittel 3), har det vært vektlagt at prøvene også skal kunne brukes som pedagogisk verktøy underveis i opplæringen. Blant annet er det utviklet veilednings- og informasjonsmateriell til hver prøve som skal gi støtte til den pedagogiske oppfølgingen av resultater fra prøvene. Det foreligger beskrivelser av hva mestringsnivåene betyr for henholdsvis lesing, regning og engelsk. I veilednings- og informasjonsmateriell er det lagt vekt på å forklare hva prøvene gir informasjon om og hvordan man kan følge opp elever på ulike mestringsnivåer. Se kapittel 3.2.3 for mer om nasjonale prøver.

Kartleggingsprøver

Formålet med kartleggingsprøver er å avdekke elever som har svake ferdigheter og som har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå. Prøvene er utformet slik at de angir en såkalt bekymringsgrense, og det er elevene som skårer under bekymringsgrensen som skal følges opp nærmere. Bekymringsgrensen blir basert på de ca. 20 prosent svakeste elevresultatene til et representativt utvalg elever på landsbasis. Som støtte til oppfølgingen av elevene foreligger det veiledningsmateriell til prøvene.

Noen skoleeiere ber egne skoler registrere elevresultater i lokale registreringssystem som del av det lokale vurderings- og utviklingsarbeidet. Det foregår ingen nasjonal registrering av resultater fra kartleggingsprøvene.

6.2.3 Sluttvurdering

Sluttvurdering omfatter standpunktvurdering og eksamen og skjer ved avslutning av grunnskoleopplæringen og ved avslutning av opplæringen i fag i videregående opplæring. Standpunkt- og eksamenskarakterer gir grunnlag for opptak til videre utdanning.

Standpunktvurdering

Standpunktkarakterer i fag på trinn med karakterer (f.o.m. 8. trinn) settes av lærer ved avslutningen av opplæringen i fag og føres på elevenes vitnemål. Standpunktkarakteren skal basere seg på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser den kompetansen eleven har i faget.

I tillegg til standpunktkarakterer i fag skal elevene ha standpunktkarakterer i orden og i oppførsel etter 10. årstrinn og når de avslutter opplæring i skole i videregående opplæring. Karakteren i orden og oppførsel føres på elevenes vitnemål.

Rektor har ansvar for at faglærer setter standpunktkarakterer i fag, og for at standpunktkarakterer i orden og oppførsel fastsettes etter at det er avholdt et møte der elevens lærere er til stede.

Det finnes lite kunnskap om på hvilket grunnlag norske lærere setter standpunktkarakterer, og det ble derfor iverksatt en forskningsbasert gjennomgang av standpunktvurderingspraksis i 2009. Funn fra denne rapporten refereres under kapittel 6.5 *Implementering og utfordringer*.

Eksamen

På 10. trinn og i Vg1, Vg2 og Vg3 skal elevene ha eksamen i fag. Eksamenskarakteren føres på elevenes vitnemål som egen karakter i tillegg til standpunktkarakterene. Eksamen gjennomføres med ekstern sensur.

Både i grunnskolen og i videregående opplæring gjennomfører hver enkelt elev et begrenset antall eksamener. Noen fag har obligatorisk eksamen (for eksempel faget norsk på Vg3), mens de fleste fag er trekkfag, det vil si at elevene trekkes ut til eksamen i faget ut fra regler om hvor mange eksamener som kreves per trinn (se tabellen over). Det gjennomføres eksamen i de fleste fag hvert år.

Læreplanen i det enkelte faget fastsetter når i opplæringsløpet eleven skal ha eller kan trekkes ut til eksamen i faget, eksamensform, og om eksamen skal være lokalt eller sentralt gitt.

På grunnlag av elevenes samlede karakterer på vitnemålet, beregnes det konkurransepoeng som har betydning ved opptak til videre skole og utdanning. Ved beregning av poeng, teller én eksamenskarakter like mye som én standpunktkarakter. Det er få eksamenskarakterer på vitnemålet sett i forhold til standpunktkarakterer. På et vitnemål fra grunnskolen er det ordinært standpunktkarakterer i 16 fag og i tillegg eksamenskarakterer i to av fagene. To av standpunktkarakterene føres ikke som tall-karakter, men i stedet som deltatt/ikke deltatt. På et vitnemål fra studieforbedrende utdanningsprogram i videregående opplæring er det i overkant av 20 standpunktkarakterer og fem eller seks eksamenskarakterer.

Eksamen forstås ofte som å ha en ekstern "kvalitetssikringsfunksjon" i forhold til standpunkt i den forstand at det brukes eksterne sensorer. Det er ikke spesifisert i forskriften om det er sider ved formålet med eksamen som skiller seg fra formålet med standpunktvurdering.

Eksamensoppgavene skal utformes slik at de prøver kompetanse slik denne kommer til uttrykk i læreplanene for fag. Eksamenskarakteren skal fastsettes på individuelt grunnlag og gi uttrykk for kompetansen til eleven eller privatisten slik denne kommer fram på eksamen.

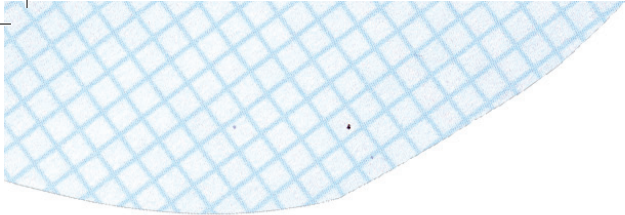
Til alle sentralt gitte skriftlige eksamener utarbeides det vurderingsveiledninger. Veiledningen inneholder blant annet kjennetegn på måloppnåelse til den aktuelle eksamenen. Kjennetegn på måloppnåelse beskriver hva elevene mestrer når de oppnår de ulike karakterene.

Ved sentralt gitt eksamen gjennomføres det årlig en omfattende sensorskolering og en felles samling for eksamensnemndene i alle fag som har sentralt gitt eksamen i Kunnskapsløftet. Alle sensorer er praktiserende lærere som rektor anbefaler fra egen skole til Fylkesmannen. Lærerne påtar seg sensoroppdrag som frivillig ekstraarbeid. Sensorskoleringens mål er å profesjonalisere vurderingen av oppgavene og bidra til tolkningsfellesskap og rettferdig sensur. Skoleringen gir også direktoratet verdifull informasjon om hvordan eksamen og ordningene rundt denne oppfattes og fungerer i sektoren. Det antas at eksamen har en regulerende effekt på standpunktkarakteren.

Hvert år foregår det en evaluering av utvalgte sentralt gitte eksamener. Evalueringen er en kombinasjon av spørreundersøkelse og intervju blant elever, lærere og sensorer og en faglig evaluering av den aktuelle eksamenen. Det er diskusjoner rundt deler av dagens eksamensordning, for eksempel bruk av muntlig prosjekteksamen med to dagers forberedelse og bruk av alle hjelpemidler til skriftlig eksamen i noen fag.

6.2.4 Forholdet mellom ulike former for individuell vurdering

Forskrift om vurdering ble endret høsten 2009. Hensikten var blant annet å tydeliggjøre at vurdering har ulike formål og å stille kvalitetskrav til hvordan den løpende vurderingen underveis skal gjennomføres. I høringen til forskriftsendringene var det bred støtte fra ulike interessegrupper.



Underveis- og sluttvurdering skal sees i sammenheng. Læreren må for eksempel på et tidlig tidspunkt konkretisere hva som kjennetegner kompetansen som kreves for å få de ulike standpunktkarakterene. Lærer og elever bør kontinuerlig vurdere om det er behov for å justere opplæringen for å nå målene.

Underveisvurdering handler om å bidra til utvikling og faglig progresjon, mens standpunktvurdering gir informasjon om hvor langt eleven nådde.

Når det gjelder forholdet mellom standpunktvurdering og eksamen, har disse felles formål. Det er likevel en vesentlig forskjell på standpunktvurdering og eksamen fordi de tar utgangspunkt i ulike vurderingssituasjoner og har ulikt vurderingsgrunnlag. Standpunktkarakteren skal omfatte alle kompetansemålene i faget, mens en skriftlig eksamen på fem timer eller en muntlig eksamen på 20-30 minutter aldri kan prøve like bredt. Se kapittel 6.5 *Implementering og utfordringer* for en videre diskusjon av forholdet mellom eksamen og standpunkt.

I og med at eksamen gjennomføres med ekstern sensur, har eksamen et element av ekstern kvalitetssikring i seg. Samtidig får ikke læreren i et fag vite eksamenskarakteren før standpunktkarakteren er satt, slik at eksamen ikke har noen justerende effekt for den enkelte elevs karakterer. Det finnes eksempler på at skolens ledelse ser på forholdet mellom eksamen og standpunkt som en temperaturmåling på om det drives riktig karaktersetting ved skolen. Slik sett kan man si at eksamen har en kalibrerende rolle (Prøitz og Spord Borgen 2010).

Dersom en elev i videregående opplæring har fått karakteren 1 som standpunktkarakter og stryker til eksamen, vil eleven ikke få bestått i faget og dermed ikke få vitnemål. Dersom eleven får karakteren 2 eller høyere på eksamen, består eleven i faget selv om standpunktkarakteren er 1. I slike tilfeller får eksamenskarakteren større betydning enn standpunktkarakteren.

6.3 Bruk av resultater

Resultater fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver skal gjøres kjent for elev og foreldre og brukes i oppfølging av elevene.

Resultater fra kartleggingsprøver gir informasjon om elever som skårer under en bekymringsgrense og brukes til å følge opp disse elevene nærmere. Resultatene fra nasjonale prøver blir presentert på en slik måte at de ikke kan "oversettes" til karakterer. Begrunnelsen for dette er for det første er dette ikke prøver i fag, men i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, og at resultatene dermed ikke kan relateres til elevenes kompetanse bare i ett fag. For det andre har man ønsket å understreke at resultatene skal brukes formativt som grunnlag for videre utvikling av elevenes ferdigheter. Dette ble derfor lagt til grunn for hvordan resultatene fra prøvene blir presentert.

Resultater fra sluttvurdering (eksamen og standpunkt) føres på elevens vitnemål og får konsekvenser for den enkelte elev ved opptak til videregående opplæring og høyere utdanning.

Elevresultater skal også danne grunnlag for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid gjennom skoleeiers og skoleleders tilrettelegging for vurdering og oppfølging av resultater (se kapittel 4). Evalueringen av NKVS viser at resultater fra for eksempel nasjonale prøver i ganske stor utstrekning følges opp i kommunene (se kapittel 4). Imidlertid er det store variasjoner når det gjelder hvordan elevresultatene brukes.

Evalueringen av NKVS viser at nasjonale prøver har bidratt til større oppmerksomhet rundt grunnleggende ferdigheter (Allerup m.fl. 2009). Samtidig viser rapporter fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Hodgson m.fl. 2010, Møller m.fl. 2009) at den formelle planleggingen både på skoleeier- og skolenivå i liten grad tar opp hvordan skolen skal arbeide med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter.

Et annet funn fra evalueringen er at den pedagogiske bruken av nasjonale prøver er liten sett i forhold til den styringsmessige bruken. Årsaken til dette ser ut til å henge sammen med at tilbakemeldingene fra prøvene er generelle (Allerup m.fl. 2009). Dette funnet er i tråd med at prøvene ikke primært er laget som pedagogiske verktøy for lærere, selv om det er lagt til rette for at skolene skal kunne bruke prøveresultatene i pedagogisk oppfølging av elevene.

Videre viser evalueringen at resultater fra kartleggingsprøvene i større grad enn de nasjonale prøvene brukes formativt i opplæringen. Lærere og rektorer opplever kartleggingsprøvene som svært nyttige for å kartlegge hvilke elever som har behov for oppfølging. Imidlertid svarer betydelig færre lærere at prøvene i stor grad har medvirket til å øke de svakeste elevenes læringsutbytte. Forskerne viser til utfordringen med å omsette resultater fra prøvene til tiltak i undervisningen som igjen får konsekvenser for elevenes læring (Allerup m.fl. 2009).

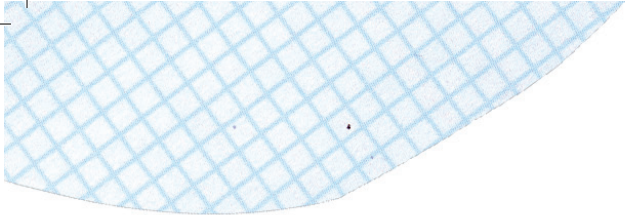
På nasjonalt nivå brukes resultater fra individuell vurdering i blant annet forskning, vurdering av det norske utdanningssystemet og som indikatorer for videre utvikling av policy (se kapittel 3).

6.4 Kompetanse

Nasjonale myndigheters prosesser for utvikling av kompetanse innen prioriterte områder er knyttet til å bevilge midler til etter- og videreutdanning og til å finansiere nasjonale satsinger, årlige avgrensede skolingstiltak og utvikling av informasjons- og veiledningsmateriell.

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og å feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.

Evaluering av strategiene for kompetanseutvikling, av utvalgte deler av eksamensfeltet og av statlig initiert forsøks- og utviklingsarbeid, gir viktig kunnskap til nasjonalt nivå om kompetanseutviklingsbehov knyttet til individuell vurdering.



Nettverk for elev- og lærlingvurdering (NELVU) er et nasjonalt nettverk som skal sikre kompetanseutvikling i individuell vurdering i skole og i universitets- og høyskoleinstitusjoner. Mandatet innebærer blant annet å bidra til en mer kunnskapsbasert praksis i lærerutdanningen og grunnopplæringen, bidra til kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av etter- og videreutdanningstilbud, og å stimulere til samarbeid, utvikling og forskning i universitets- og høyskolesektoren.

Erfaringer fra nasjonale satsinger tyder på at kompetanseutvikling på feltet individuell vurdering i universitets- og høyskolesektoren i stor grad er interessebasert og individuell, og i liten grad kollektiv og del av institusjonenes egen organisasjonsutvikling.

Høsten 2010 ble ny grunnskolelærerutdanning innført i Norge. I den forbindelse er det fastsatt ny rammeplan og nasjonale retningslinjer for lærerutdanningsinstitusjonene. I disse er det gitt føringer som skal bidra til å sikre at lærere utvikler vurderingskompetanse gjennom grunnutdanningen sin.

En nylig gjennomført norsk studie viser at skolebasert vurdering fungerer best ved skoler som over tid har lagt vekt på å utvikle både formative og summative sider ved individuell vurdering. Det ser ut til at kompetanseheving i individuell vurdering er en velegnet strategi både for at skolene i større grad kan nyttiggjøre seg eksterne vurderinger og for arbeidet med kvalitetsvurdering på organisasjonsnivå (Roald 2010).

6.5 Implementering og utfordringer

6.5.1 Vurderingspraksis

Det er godt dokumentert at norsk grunnopplæring har behov for å videreutvikle vurderingskultur og -praksis med tanke på at vurdering skal være et verktøy for læring og utvikling. Mange elever får ikke god nok tilbakemelding om hvor de står i forhold til målene for opplæringen og om hvordan de kan forbedre seg i fagene (Elevundersøkelsen 2007, 2008, 2009). Både forskning fra begynnelsen av 2000-tallet og nyere forskning har pekt på at det ofte legges vekt på andre forhold enn det rent faglige når norske elever vurderes i fag. Skoler har ulikt syn på hvorvidt innsats og aktivitet i klasserommet skal telle med i vurdering i fag. Spesielt på barnetrinnet har vurderingskultur- og praksis i liten grad vært preget av tydelige standarder for elevenes læringsarbeid og konkrete faglige tilbakemeldinger. Sammenliknet med andre land setter norske lærere i mindre grad klare læringsmål og følger opp elevenes læringsarbeid systematisk (Klette 2003, Haugstveit m.fl. 2006, OECD 2009, Throndsen m.fl. 2009, Vibe m.fl. 2009).

Norge har tidligere hatt innholds- og prosessorienterte læreplaner med konkrete føringer for innhold og arbeidsmåter fra nasjonalt nivå, mens dagens læreplaner inneholder kompetansemål og gir i liten grad innholds- og metodebeskrivelser. Dette forutsetter at det gjøres et læreplanarbeid lokalt for å definere lærestoff, metoder og vurderingsopplegg. I grunnskolen er det kompetansemål bare på noen bestemte trinn, noe som innebærer at det må formuleres mer konkrete læringsmål på veien mot kompetansemålene. Det er ikke gitt nasjonale føringer for hva lokalt utformede læreplaner skal inneholde.

En del skoler og skoleeiere gir uttrykk for usikkerhet når det gjelder hvordan de skal gå fram for å formulere mer konkrete mål og vurderingskriterier med utgangspunkt i kompetansemål som er formulert etter endt opplæring på ulike trinn. Erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* og forskning fra evalueringen av Kunnskapsløftet viser at lærere opplever det som utfordrende å vurdere elevene med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanene. En del skoler og skoleeiere er bekymret for at mangelen på standarder for hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene medfører store forskjeller i standpunktvurderingen (jf. rapportering fra skoleeiere i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*).

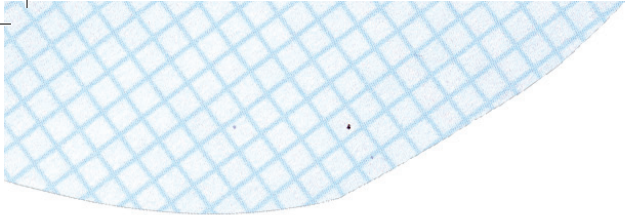
For å støtte opp om skolenes lokale læreplanarbeid har Utdanningsdirektoratet utviklet en veiledning om lokalt læreplanarbeid, og det utarbeides veiledninger til læreplaner i gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring, i tillegg til noen andre fag. Disse legger blant annet vekt på forståelse av kompetansemål og sammenhengen mellom kompetansemål og vurdering. Tilbakemeldinger fra sektoren tyder på at problemstillingene knyttet til kompetansemål og vurdering bør følges opp videre.

Analyser viser at det er variasjoner i standpunktkarakterer mellom skoler som det er naturlig å sammenlikne, men at disse forskjellene ikke alltid er stabile fra år til år (for eksempel Gravaas m.fl. 2008). Det er også en tendens til at standpunktkarakterer i fag som ikke har eksamen er høyere enn i fag som har eksamen (Grøgaard 2010). Klagene på standpunktkarakterer viser at det er større utfordringer knyttet til praktisk-estetiske fag og kroppsøving enn tradisjonelle eksamensfag.

En studie av læreres standpunktvurderingspraksis på ungdomstrinnet og i videregående opplæring viser at det er store variasjoner i praksis for standpunktkaraktersetting, og at lærere både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring mener det er behov for et mer felles vurderingsgrunnlag enn i dag (Prøitz og Spord Borgen 2010). Lærerne i studien vektlegger i hovedsak elevenes prestasjoner og kunnskaper når de setter standpunktkarakter, men for elevene med svakest prestasjoner vektlegges også deltakelse, innsats og holdninger.

Tilbakemeldinger fra sektoren tilsier at mange er usikre på hvordan de skal sette standpunktkarakter. Før endringer i forskriften i 2006 skulle terminkarakter telle med ved sluttvurdering i videregående opplæring. Når formålene ved underveis- og sluttvurdering er tydeliggjort med Kunnskapsløftet, er det en utfordring å implementere en praksis der elevene gis mulighet til å utvikle kompetansen sin helt fram til opplæringsårets slutt. I forbindelse med innføring av ny forskrift i august 2009, la Utdanningsdirektoratet vekt på å informere fylkesmenn, skoleeiere og skoler om begrunnelsene for de ulike formålene med underveis- og sluttvurdering. Både tilbakemeldinger til direktoratet fra sektoren og forskning tyder på at det er behov for å fortsette å klargjøre forholdet mellom standpunktkarakteren som uttrykk for bredde i kompetanse og som kompetanse ved slutten av opplæringen i tråd med bestemmelsene i lovverket (Prøitz og Spord Borgen 2010).

Vurdering i forbindelse med eksamen er langt mer veiledet, diskutert og regulert gjennom forskrift og vurderingsveiledninger fra sentralt hold enn standpunktvurdering. Rapporten lanserer at mulige årsaker til dette kan være at standpunktvurdering ikke anses som viktig nok fra nasjonale myndigheter eller at det oppfattes som godt nok ivaretatt av profesjonen selv. Rapporten mener det synes å være behov for klargjøring av eksamens rolle i forhold til standpunkt (Prøitz og Spord Borgen 2010).



Det er systematiske forskjeller mellom skolars standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (Grøgaard 2010). Det diskuteres blant annet om dette bør være slik fordi standpunktvurdering er basert på et bredere grunnlag enn eksamen (dvs. alle kompetansemålene i faget) eller om det er systematiske forskjeller mellom hvordan vurderingene gjøres ved eksamen og standpunkt.

6.5.2 Dokumentasjon av vurdering

Diskusjonen rundt økt fokus på rapportering og dokumentasjon i norsk skole er pågående, blant annet tematiseres dette i Meld.St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Det skal bl.a. dokumenteres at undervisvurdering er gitt. Utdanningsdirektoratet har fått tilbakemeldinger fra skoler og skoleeiere om behov for støtte til å tolke dokumenteringskravet og eksempler på hvordan det kan gjennomføres i praksis.

Dokumenteringskravet i forskriften betyr ikke et krav om lange skriftlige utredninger om elevens kompetanse, men at det skal dokumenteres at eleven har fått vurdering. I praksis vil dette innebære noe skriftlighet, men en avkrysningsliste som viser når vurderingen er gitt til den enkelte elev er strengt tatt tilstrekkelig etter forskriften. Hvor mye som skal skriftliggjøres av undervisvurderingen, må avveies i forhold til hva som er nødvendig, hva som er pedagogisk nyttig for elever og arbeidsbyrden det innebærer for læreren. Som en støtte for lærere oppretter Utdanningsdirektoratet en idébank med eksempler på ulike måter å dokumentere undervisvurdering på.

6.5.3 Formål med ulike typer prøver

Evalueringen av NKVS viser at lærere mener at resultatene fra nasjonale prøver gir lite informasjon om elevene som de ikke har fra før. Både lærere og rektorer er opptatt av at måling av resultater må være "nyttig", dvs. at det må være til hjelp i tilretteleggingen av undervisningen (Møller m.fl. 2008). Evalueringen av NKVS indikerer at både lærere, rektorer og skoleeiere har forventninger om at prøveresultatene i seg selv kan gi god informasjon til bruk i oppfølgingen av elevenes læring.

Det kan se ut til at det at prøvene skal gi informasjon til så mange nivåer i systemet, har bidratt til å skape forvirring om hva som er det primære formålet med prøvene og hva slags informasjon de kan gi.

Evalueringen av NKVS (Allerup m.fl. 2009) foreslår en videreutvikling og økt vektlegging av prøvenes pedagogiske formål. Selv om Utdanningsdirektoratet har tilrettelagt for at nasjonale prøver skal kunne brukes i oppfølgingen av den enkelte elev, har direktoratet samtidig informert om at prøvene ikke gir detaljert informasjon om den enkelte elev. Dersom prøvene skal gi mer detaljert informasjon enn i dag, for eksempel i form av delskalaer eller faglige profiler, må prøvene utvides med flere oppgaver og lengre prøvetid. De siste årene har det blitt lagt vekt på å utvikle flere kartleggingsprøver som grunnlag for pedagogisk oppfølging av elever som skårer under bekymringsgrensen.

Kartleggingsprøvene gir informasjon om hvilke elever som utgjør den svakeste andelen av elevene, og i og med at de inneholder stort sett lette oppgaver, gir de lite informasjon om de sterkeste elevene. Prøvene er derfor ikke egnet som rapportering til systemnivå, og gir ikke informasjon om elevenes samlede kompetanse eller skolenes kvalitet.

Utdanningsdirektoratet har erfart at mange skoler, lærere og også skoleeiere ikke kjenner til hva som er forskjellen på de ulike prøvene, hva slags informasjon de kan gi om elevene og hva resultatene kan brukes til.

En og samme prøve kan ikke nødvendigvis oppfylle flere formål og gi relevant informasjon til alle nivåer samtidig. For at prøver skal gi mer detaljert informasjon om enkeltelevers kompetanse, kan resultatene for eksempel presenteres som kvalitative beskrivelser, noe som ikke nødvendigvis vil gi relevant styringsinformasjon til nasjonalt nivå.

Skoler og lærere ønsker at oppgavene i prøvene skal være tilgjengelige og kunne brukes i oppfølgingen av elevene. Samtidig ønsker nasjonale og kommunale myndigheter at resultatene skal kunne brukes til sammenlikning over tid, noe som forutsetter at for eksempel samme oppgaver gjennomføres flere ganger og holdes hemmelig. For å kunne måle trender må i tillegg det som måles være tydelig definert og avgrenset, noe som står i motsetning til ønsket om at prøvene skal gi informasjon om en bredere del av elevenes kompetanse.

6.5.4 Indikatorer på elevenes læringsutbytte

En sentral diskusjon i Norge har vært om det store fokuset på nasjonale prøver har bidratt til å gjøre læringsutbyttebegrepet smalere, og at nasjonale prøver overskygger andre verktøy og tilnærminger til kvalitetsvurdering (PricewaterhouseCoopers og KS 2009, Roald 2010). Viktige spørsmål er hvilke indikatorer for læringsutbytte som er del av NKVS i dag og om disse gir tilstrekkelig informasjon til ulike nivåer som grunnlag for forbedringsarbeid.

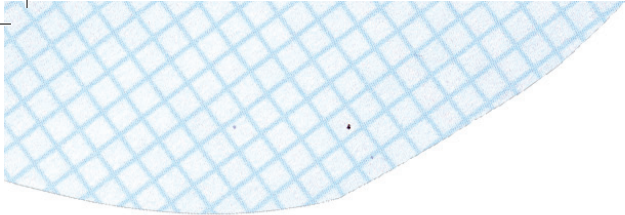
På Skoleporten er indikatorer på elevenes læringsutbytte samlet under indikatorområdet *resultater*, og omfatter eksamens- og standpunktkarakterer, resultater fra nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Siden standpunktkarakterer skal reflektere elevenes måloppnåelse i forhold til alle kompetansemålene i et fag, er det rimelig å si at denne indikatoren sammen med eksamenskarakterene dekker en bredde i elevers kompetanse i fag. Nasjonale prøver som indikator på læringsutbytte måler to av fem grunnleggende ferdigheter som er integrert på tvers av læreplanene for fag (lesing og regning). På grunn av validitets- og reliabilitetskrav til denne type storskala prøver, måler prøvene en avgrenset del av lese- og regneferdighetene.¹⁹

Indikatorene for læringsutbytte/resultatkvalitet må sees i sammenheng med de andre kvalitetsområdene i Skoleporten, som for eksempel elevenes læringsmiljø. For eksempel er det relevant å se resultater fra Elevundersøkelsen i sammenheng med elevenes læringsutbytte.

Skoler som opplever resultatmålinger som konstruktive benytter resultatene i pedagogiske drøftinger i kollegiet (Roald 2010). Dette innebærer for eksempel at resultater fra NKVS relateres til et bredere informasjonsgrunnlag om elevenes kompetanse og skolens praksis.

19

Det er utarbeidet et konstrukt for hver av ferdighetene med utgangspunkt i læreplaner for fag.



6.6 Gjennomførte tiltak

De siste årene har det blitt lagt stor vekt på å videreutvikle vurderingskompetanse og vurderingspraksis i grunnopplæringen og i lærerutdanningen. For skoleeierne har det blitt lagt mest vekt på kunnskap om regelverket for vurdering og hvordan de skal bruke resultatene fra individuelle vurderinger i styringsdialogen med skolene sine. For skolene har det blitt lagt vekt på kunnskap om regelverket og om god vurderingskultur og vurderingspraksis. Nasjonale myndigheter har i noen grad lagt til rette for kompetanseutvikling i bruk av resultater fra statlige prøver som del av god vurderingspraksis for lærere og skoleledere.

Nasjonale myndigheter gjennomførte en strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, *Kompetanse for utvikling* rettet mot etterutdanning av skoleledere, lærere i grunnskoler og videregående skoler, og faglige ledere og instruktører for opplæring i lærebedrifter. Individuell vurdering var ett av de prioriterte områdene for etterutdanning fra nasjonale myndigheters side i denne perioden, og var ett av fem prioriterte områder også i 2009 og 2010. Individuell vurdering er ikke et prioritert område i videreutdanningsstrategien fra 2009 *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning av lærere*. Hovedvekten ligger på formell kompetanse i fag, men vurdering i faget skal inngå i videreutdanningstilbudene som universitet og høyskoler utarbeider.

Videre har nasjonale myndigheter iverksatt tiltak for å heve lærerutdanneres kompetanse i individuell vurdering, med vekt på undervisvurdering, gjennom å tildele midler til tilbudsutvikling i elevvurdering ved 10 universiteter og høyskoler.

I 2007 iverksatte Utdanningsdirektoratet en tiltakspakke på nasjonalt nivå som samlet sett skulle bidra til et klarere regelverk, økt vurderingskompetanse på alle nivåer, en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og bedre system for dokumentasjon av undervis- og sluttvurdering.

Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* var en del av tiltakspakken og pågikk i perioden 2007-2009. Prosjektet omfattet blant annet utarbeidelse av endringer i regelverket for individuell vurdering og en nasjonal utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag med 77 deltakerskoler.

All dokumentasjon i prosjektet peker i samme retning. Det er en gjennomgående tilbakemelding at systematisk arbeid med læreplaner i fag og vurdering gjør det enklere å forstå læreplanene og vurdere ut fra kompetansemål. Det er imidlertid utfordrende å vurdere elevers *kompetanse*, og det er viktig å øke kvaliteten på de tilbakemeldingene elevene får og å styrke elevdeltakelse i vurderingsarbeidet. Utprøvingen har bidratt til at lærere og lærerutdannere har fått mer kompetanse og større bevissthet om hva vurdering i Kunnskapsløftet innebærer.

Prosjektet *Bedre Vurderingspraksis* er blant annet fulgt opp med en fireårig nasjonal satsing på vurdering for læring, med oppstart i 2010. Målsettingen med satsingen er å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis og vurderingskompetanse gjennom arbeid med vurdering som redskap for læring. I tillegg utarbeides det eksempler på kjennetegn på måloppnåelse som del av veiledninger til læreplaner for fag.

Skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (2006-2010) har også bidratt til å utvikle vurderingskompetanse. 10 av 100 prosjekter i programmet hadde hovedtemaet individuell vurdering.

Satsingene *Bedre vurderingspraksis* og *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* har bidratt til å inspirere til videre målrettet arbeid for bedre vurderingspraksis gjennom samlinger med skoler, skoleeiere, universitets- og høyskolesektoren og private aktører, samt gjennom utvikling av informasjons- og veiledningsmateriell. Både arbeidet med endringer i forskriften og den nasjonale utprøvingen på kjennetegn på måloppnåelse har ført til økt oppmerksomhet på vurdering som et redskap for læring.

6.7 Interesseorganisasjoners synspunkter

Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS)	KS mener at den nye vurderingsforskriften, med fokus på vurdering for læring, bør knyttes tydeligere til NKVS. Læringsfokuset må gjennomsyre hele NKVS, samtidig som kontrollbehovet må respekteres på alle nivå.
Utdanningsforbundet	Utdanningsforbundet mener at formålet med vurdering må være å fremme læring og utvikling av kompetanse hos elever og gi grunnlag for tilpasset opplæring. De mener videre at det er uheldig at samme karakter eller vurderingsuttrykk kan ha forskjellig betydning fra skole til skole og fra lærer til lærer, men at det ikke er tilstrekkelig å avhjelpe situasjonen ved at det utformes sentralt gitte kriterier for måloppnåelse. De mener en mest mulig enhetlig og læringsstøttende vurdering sikres best ved å styrke lærernes vurderingskompetanse og skolenes vurderingskultur. Ensidig vekt på bruk av skriftlige vurderingsverktøy og dokumentasjon vil ikke nødvendigvis føre til en styrking av undervisningsvurdering. De er bekymret for en utvikling der det lokale handlingsrommet fylles med lokale pålegg om skriftlig dokumentasjon av vurderingsarbeidet, fordi de mener beslutninger om vurderingsverktøy og dokumentasjon må baseres på faglig og profesjonelt grunnlag. Utdanningsforbundet understreker at de nasjonale prøvene primært må være et hjelpemiddel for skolene i arbeidet med å utvikle og forbedre undervisningen og at resultater ikke må offentliggjøres på skolenivå. Utdanningsforbundet er bekymret for virkningene et økende prøveregime både fra nasjonalt og kommunalt hold kan ha på praktisk undervisning, f.eks. når det gjelder "teaching to the test" og innsnevring av undervisningen i forhold til læreplanenes målsettinger.
Norsk Skolelederforbund	Norsk Skolelederforbund viser til at lærere og ledere på skole og kommunalt/fylkeskommunalt nivå bruker mye tid på kartleggings-, vurderings- og dokumentasjonsarbeid utover det som ligger i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Årsaken til det er blant annet at det nasjonale systemet ikke oppleves som tilstrekkelig for å gi den informasjonen en trenger for å følge opp den enkelte elev.
Norsk Lektorlag	Norsk Lektorlag mener at elevenes sterke rettigheter til sluttvurdering i dagens vurderingsforskrift har fått utilsiktede virkninger som i realiteten svekker vurderingssystemet. De mener forskriften må evalueres med tanke på om den fungerer etter hensikten og om den bidrar til å høyne elevenes læringsresultater. Norsk Lektorlag ønsker at det utarbeides nasjonale prøver i alle fag og i grunnleggende ferdigheter i IKT-bruk for ungdomsskolen og videregående skole, at slike prøver bør være til frivillig bruk for skolene og at de kobles til nasjonale standarder/kriterier. Hovedproblemet i dagens system for individvurdering er at det mangler felles nasjonale vurderingskriterier. Vurderingssystemet har i stor grad blandet sammen sosiale og faglige læringsmål i en såkalt "helhetlig vurdering" av elevene. Denne helhetlige vurderingen, sammen med manglende markører for faglig nivå og faglig progresjon, gjør det vanskelig å etablere et vurderingssystem som sikrer elevene lik og rettfærdig behandling når det kommer til sluttvurdering. Norsk Lektorlag er kritisk til samordningen av vurderingssystemet gjennom det 13-årige løpet, og mener at det trengs ulike pedagogiske vurderingssystemer for ulike skoleslag for å sikre kvaliteten.

Steinerskoleforbundet	Steinerskolene har en egen læreplan, egen vurderingsordning og er eksamensfrie. Tross de mange fremførte innvendinger mot NKVS i denne rapporten, får forbundet følelsen av at det som blir den tunge realitet er en massiv vektlegging av det som kan måles, eller det man innbiller seg kan måles i skolen. Det bør ikke forbause noen at Steinerskoleforbundet er meget kritisk til dette. Systemet har i seg en modell av et samfunn som likner en maskin, og av mennesker som brikker eller elementer i denne maskinen, der individuell eller annerledes utvikling blir et rusk i maskineriet. De nasjonale prøvene måler resultater basert på Kunnskapsløftet. Den plass som resultatmåling får i NKVS er svært stor, og i all hovedsak knyttet til nasjonale prøver og eksamensresultater. Utdanningsdirektoratet synes å være oppmerksom på dette når det i denne rapporten heter at "... Støyen rundt nasjonale prøver og det store fokuset disse har fått, har bidratt til at andre elementer i systemet har fått mindre oppmerksomhet og at det har vært en utfordring å kommunisere hvordan resultatene fra prøvene skal sees i sammenheng med andre deler av kvalitetsvurderingssystemet." Steinerskoleforbundet ønsker å minne om at beskrivelse av elevers læring fra og med Kunnskapsløftet er knyttet til kompetansebegrepet. Bruken av måling i forbindelse med nasjonale prøver er igjen knyttet til en snever del av begrepet, det man kunne kalle fagkompetanse. Metodikken er i all hovedsak knyttet til bruk av flervalgsoppgaver, som ikke har andre fortrinn enn at de er lette å rette. De er forbundet med store metodiske svakheter, f.eks at mange elever lett utvikler gode gjettestrategier uten å ha på plass den avgjørende forståelsen av det egentlig faglige. Dette er grundig dokumentert i tilgjengelig faglitteratur. Alle andre sider ved kompetansebegrepet er mer eller mindre fraværende ved nasjonale prøver. Metodekompetanse handler om å kunne bruke kunnskapen innenfor flere områder, og vil være mye vanskeligere å teste. Sosial kompetanse handler om å dele kunnskap eller kunne samarbeide om å løse oppgaver. Egenkompetanse handler om å ha utviklet tillit til egen evne og vilje til å lykkes.
Norsk Montessoriforbund	Norsk Montessoriforbund mener at nasjonale prøver, kartleggingsprøver og andre tester har liten betydning for den helhetlige vurderingen som foregår gjennom daglig oppfølging av elevene. Nasjonale prøver er en utfordring fordi de er bygget opp etter progresjonen i den offentlige læreplanen. I montessoriskolenes læreplan legges det til rette for at elevene jobber etter sin egen progresjon. Dette sammenfaller ikke nødvendigvis med progresjonen i den offentlige skolen og de nasjonale prøvene treffer derfor ikke nødvendigvis disse elevene like godt. Norsk Montessoriforbund mener også at offentliggjøring av resultater er et problem fordi små skoler opplever stigmatisering på grunnlag av resultatene.
Foreldreutvalget for grunnopplæringen	Foreldreutvalget for grunnopplæringen er opptatt av at foreldrene får god informasjon fra skolen om formålet med prøvene og hvordan de følges opp, og at foreldrene får tilgang til elevenes resultater. For å kunne samarbeide med skolen om elevenes læring og utvikling skal foreldre ifølge lov og læreplan ha informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes.



6.8 Policy-initiativ

Kunnskapsdepartementet har vedtatt at det skal utvikles flere veiledninger til læreplaner for fag, flere prøver til hjelp i arbeidet med underveisvurdering, og at det skal iverksettes en fireårig bred satsing på vurdering for læring. Resultatmål fra Kunnskapsdepartementet i 2010 knyttet til individuell vurdering var: ²⁰

- Direktoratet skal kartlegge sektorens bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner i fag og veiledningen om lokalt arbeid med læreplanene
- Nye kartleggingsprøver er utarbeidet og gjennomført i henhold til planer
- Nye prøver er videreutviklet som del av systematisk arbeid med kartlegging og dokumentasjon av kvalitet på opplæringen
- Utvalgsprøver i skriving som grunnleggende ferdighet (5. og 8. trinn) og i fagene samfunnsfag og naturfag (10. trinn) skal gjennomføres i 2012
- Det skal legges til rette for beregning av trend på prøver i engelsk og regning fra og med 2011
- Direktoratet har igangsatt utviklingsarbeid som oppfølging av Bedre vurderingspraksis
- Direktoratet har tilrettelagt for og påbegynt en utprøving av nye vurderings- og eksamensformer
- Kjennetegn på måloppnåelse er inkludert i veiledninger til læreplaner for fag
- Direktoratet har arrangert en internasjonal vurderingskonferanse
- Skolenes/lærernes og bedriftenes/instruktørenes vurderingskompetanse er styrket
- Utvalgte eksamener og fag- og svenneprøver våren 2010 er evaluert

Resultatmål fra Utdanningsdirektoratet i tillegg til de som er gitt fra departementet er

- Økt kunnskap om læreres praksis i forbindelse med standpunktvurdering

Det er i 2010 bevilget nasjonale midler til å utvikle tilbud i etterutdanning i klasseledelse, læreplan-analyse og standpunktvurdering i 2011.

²⁰ Kunnskapsdepartementet Tildelingsbrev 2010 til Utdanningsdirektoratet, desember 2009 og oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet nr 29-10 2010.

REFERANSELISTE

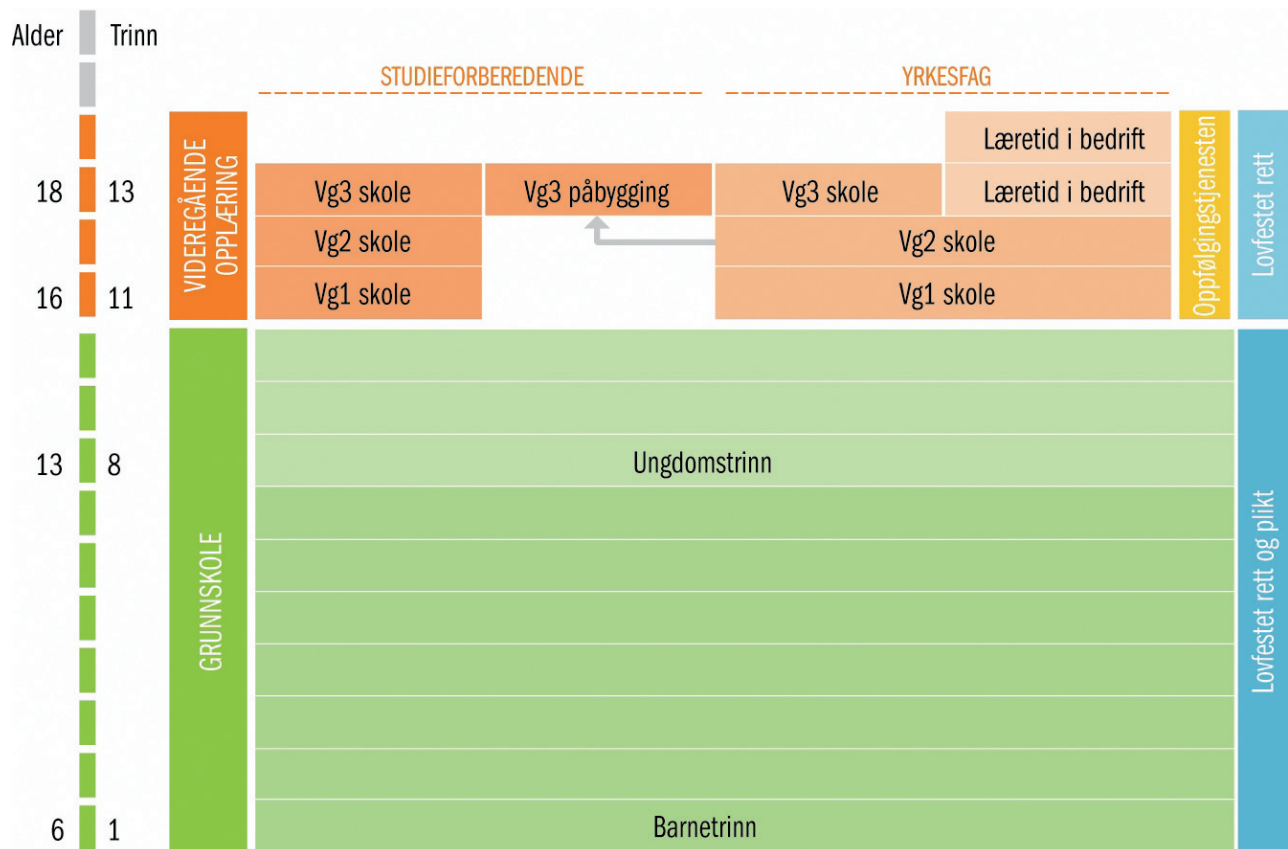
Forfatter/utgiver	År	Tittel	Publisert
Allerup , P. Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. og Skov, P.	2009	Evaluerings- og kvalitetsvurderings-systemet for grunnsopplæringen	Agderforskning, Kristiansand
Askim J., Båtsvik T. og Skattum C	2006	Resultater og tiltak i Kommunene-nettverk for fornyelse og effektivisering. Evalueringsrapport utarbeidet for KS	Asplan Analyse, Sandvika
Aucoin , P. og Heintzman, R.	2000	The Dialectics of Accountability for Performance in Management Reforms. In Peters, B.G. and Savoie, D.J. (eds): Governance in the twenty-first century: Revitalizing the Public Service.	Canadian Center for Management Development and McGill-Queen's University Press, Montreal and Kingston
Bonesrønning , H. og Iversen, J.M.V.	2010	Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008, SØF-rapport nr. 01/10.	Senter for økonomisk forskning AS, Trondheim
Engelsen , B.U.	2008	Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1. Evalueringen av Kunnskapsløftet	Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Giddens , A.	1997	Sociology (Third Edition)	Polity Press, Cambridge
Gravaas , B.C., Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. og Steffensen, K.	2008	Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skoler i Norge, Notater 2008/24.	Statistisk sentralbyrå, Oslo
Gregory , R.	2003	Accountability in Modern Government. In Peters, B.G. and Pierre, J. (eds): Handbook of Public Administration, pp 557-68	Sage, London
Grøgaard , J.B.	2010	Analyser av grunnskolenes avgangselever (10. trinn) våren 2009. Notat til første rapport fra prosjektet "Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen".	Upublisert
Haugstveit , T., Sjølie, G. og Øygarden B.:	2006	Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Rapport fra et KUPP prosjekt.	Høgskolen i Hedmark, Rena
Hodgson , J., Rønning, W., Skogvold, A.S. and Tomlinson, P. S.	2010	På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres ortolkning, planlegging og syn på LK06. NF-rapport nr. 3/2010.	Nordlandsforskning, Bodø
Klette , K.	2003	Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Synteserapport.	Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Kunnskapsdepartementet	2010	Meld. St. nr. 19 (2009-2010) Tid for læring	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2009	St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2009	NOU 2009: 18 Rett til læring	Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Publisert
Kunnskapsdepartementet	2008	St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008	Kompetanse for kvalitet – En strategi for videre- utdanning av lærere 2009-2012	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2007	St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2005	Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetan- seutvikling i grunnopplæringen 2005-2008	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2004	St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2002	Skolen vet best. Rapport. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnutdanning November 2002.	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2002	NOU 2002: Førsteklasses fra første klasse. For- slag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurde- ringssystem av norsk grunnopplæring.	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1999	St.meld. nr. 28 (1998-1999) Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstil- budet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den videregå- ende opplæringa	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1998	Odelstingsproposisjonon nr. 46 (1997-1998) Opplæringsloven	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1996	St. meld. Nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderings- system	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1995	NOU 1995:18 Ny lovgivning om utdanning "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1991	St.meld. nr. 37 (1990-91) Om styring og organi- sering i utdanningssektoren	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1991	St. meld. nr. 33 (1991-92) Kunnskap og kyndig- het. Om visse sider ved videregående opplæring	Oslo
Kunnskapsdepartementet	1978	NOU 1978:2 Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket	Oslo
Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red)	2008	Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og peda- gogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"	Cappelen akademisk forlag, Oslo
Møller, J., Prøitz T. S. og Aasen, P. (ed.)	2009	Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisa- nalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon.	NIFU STEP, Oslo
Nilsen, B.S., og Overland, B.	2009	Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform	Fagbokforlaget, Bergen
OECD	2009	Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS	OECD, Paris

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Publisert
Paulsen, J.M.	2004	Fornyelse og læring gjennom kommunenettverk	Høgskolen i Hedmark, Rena
PricewaterhouseCoopers og Kommunenes interesse- og arbeidsgiver-organisasjon (KS)	2009	Kom nærmere! Sluttrapport fra FOU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"	KS, Oslo
Prøitz, T. S. og Spord Borgen, J.	2010	Rettferdig standpunktvurdering - det u(muliges) kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen. Rapport 16/2010.	NIFU STEP, Oslo
Rambøll	2010	Aktivitetsrapportering. Etter- og videreutdanning 2009	Rambøll, Oslo
Rambøll Management	2007	Realfag, naturligvis, evaluering av strategiplanen, sluttrapport	Rambøll, Oslo
Roald, K.	2010	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar.	Universitetet i Bergen
Stortinget	2004	Dokument nr. 8:51 (2004-2005). Forslag fra stortingsrepresentantene Kristin Halvorsen og Rolf Reikvam om å endre modell for nasjonale prøver	http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2004-2005/dok8-200405-051/
Throndsen, I., Hopfenbeck T., Lie S. og Dale, E.S.	2009	Bedre vurdering for læring. Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på mål i fag.	Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Topland, B. and Skaalvik, E.M.	2010	Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010	Oxford Research AS, Kristiansand
Utdanningsdirektoratet	2009	Utdanningsdirektoratets rapport om virkemidler 2009	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2009	Rapport fra nasjonalt tilsyn 2009 og forslag til områder for nasjonalt tilsyn	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Vibe, N. og Sandberg N.	2010	Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere	NIFU STEP, Oslo
Vibe, N. og Evensen, M.	2009	Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. RAPPORT 45/2009	NIFU STEP, Oslo
Vibe, N., Aamodt, P.O og Carlsten T.C.	2009	Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009	NIFU STEP, Oslo



Vedlegg A: GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE





Vedlegg B: EKSEMPLER PÅ LÆREPLANER FOR FAG

Læreplan i norsk

Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 24. juni 2010.

Gjelder fra: 1. august 2010

Formål med faget

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster. Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å lese og skrive både bokmål og nynorsk.

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter.



Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.

Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring. I yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.

Kompetansemål som omhandler skriftlig sidemål, gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2.

For elever som har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk, gjelder rett til fritak fra opplæring og vurdering i norsk sidemål.

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder			
1.–10. Vg1-Vg3	Muntlige tekster	Skriftlige tekster	Sammensatte tekster	Språk og kultur

Muntlige tekster

Hovedområdet *muntlige tekster* dreier seg om muntlig kommunikasjon, det vil si å lytte og tale og utforskning av muntlig tekst. Sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker og til formål med teksten. Å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse.

Skriftlige tekster

Hovedområdet *skriftlige tekster* dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk. Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive. Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon. Det arbeides med å stimulere til lese- og skrive lyst og -evne og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet. Det er også lagt vekt på elevens evne til å lese ulike tekster på ulike måter, både for å lære og for å oppleve, samt på elevens forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver.

Sammensatte tekster

Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten.

Språk og kultur

Hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. Det er lagt vekt på at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer. De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra.

Timetall i faget

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

Barnetrinnet

- | | |
|-----------------|--|
| 1.–4. årstrinn: | 931 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk |
| 5.–7. årstrinn: | 441 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk |
| 1.–4. årstrinn: | 642 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk |
| 5.–7. årstrinn: | 312 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk |

Ungdomstrinnet

- | | |
|------------------|--|
| 8.–10. årstrinn: | 398 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk |
|------------------|--|

8.–10. årstrinn:

- | | |
|---------------|--|
| Alternativ 1: | 335 timer – gjelder for elever med samisk som andrespråk, men som ikke velger fremmedspråk/språklig fordypning |
| Alternativ 2: | 278 timer – gjelder for elever med samisk som andrespråk som velger fremmedspråk/språklig fordypning |

- | | |
|------------------|---|
| 8.–10. årstrinn: | 258 timer – gjelder for elever som har finsk som andrespråk |
|------------------|---|

Studieforberedende utdanningsprogram

Vg1: 113 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg1: 103 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Vg2: 112 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg2: 103 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Vg3: 168 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg3: 103 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Yrkesfaglige utdanningsprogram

Vg1: 56 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg1: 45 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Vg2: 56 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg2: 45 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram

Vg3: 281 timer – gjelder elever som ikke har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk

Vg3: 219 timer – gjelder for elever som har samisk eller finsk som andrespråk

Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.

Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet.

Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse.

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner.

Kompetansemål i faget

Kompetansemål etter 2. årstrinn

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer
- uttrykke egne følelser og meninger
- fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer
- samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst
- lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing
- samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke bokstavlyder sammen til ord
- lese store og små trykte bokstaver
- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse
- bruke enkle strategier for leseforståelse

- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur
- bruke datamaskinen til tekstsaking
- finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing
- uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser
- samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt
- gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk

Kompetansemål etter 4. årstrinn

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler
- fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder
- forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre
- begrunne egne tekstvalg, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, filmer, dataspill og TV-programmer
- framføre tekster for medelever

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster
- bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære
- gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder
- vurdere og sammenligne egne og andres tekster
- skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift
- skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst
- ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning
- beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger
- foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy
- finne stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver på biblioteket og Internett

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- finne opplysninger i en sammensatt tekst ved å kombinere ord og illustrasjon
- lage fortellinger ved å kombinere ord, lyd og bilde
- drøfte noen estetiske virkemidler i sammensatte tekster

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer
- uttrykke tanker om språk, personer og handlinger i tekster fra dagliglivet og i skjønnlitterære tekster fra ulike tider og kulturer
- beskrive likhet og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge
- forstå noe svensk og dansk tale
- beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon
- variere setningskonstruksjon

Kompetansemål etter 7. årstrinn

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesing, intervju og presentasjoner
- lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres
- drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker
- drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold
- gi en begrunnet vurdering av andres muntlige framføringer
- presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster
- formulere tolkninger av leste tekster
- uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen
- med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig
- gjenkjenne og uttale bokstavene som finnes i samisk alfabet
- skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift
- bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakspregget skriving
- eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk

- strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt
- mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner
- vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster
- bruke oppslagsverk og ordbøker
- bruke digitale skriveverktøy i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster
- bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte
- forklare opphavsrettslige regler for bruk av tekster hentet fra Internett

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst
- lage sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper til en større helhet, manuelt og ved hjelp av digitale verktøy
- bruke sang, musikk og bilder i framføringer og presentasjoner
- bruke estetiske virkemidler i egen tekstproduksjon
- vurdere tekster, TV-programmer, reklame, musikk, teater og film og begrunne egne medievaner
- bearbeide digitale tekster og drøfte virkningene

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere egne tolkinger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- finne språklige særtrekk i sitt eget miljø og sammenligne med noen andre dialekter
- forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål
- forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap
- lese enkle litterære tekster på svensk og dansk og gjengi innholdet

Kompetansemål etter 10. årstrinn

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale
- lede og referere møter og diskusjoner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon
- lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
- gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster
- begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen
- lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk
- formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
- uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid
- bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

Sammensatte tekster

- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
- bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
- gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag

- gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland
- forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk

Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram

Kompetansemål etter Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram

Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal bare skrive på hovedmålet sitt

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer som aktør og tilhører
- bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner og vise åpenhet for andres argumentasjon
- bruke norskfaglig kunnskap i samtaler om tekster
- bruke fagkunnskap fra eget utdanningsprogram i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i sakprosa og kreative tekster, på bokmål og nynorsk
- forklare argumentasjonen i sakprosa-tekster
- mestre ulike skriveroller som finnes i skole, samfunn og arbeidsliv
- skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram
- bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- beskrive samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land
- forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet
- forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk
- gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid

Kompetansemål etter Vg2 – studieforberedende utdanningsprogram

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner
- vurdere egen muntlige utvikling
- presentere norskfaglige emner og problematisere det framlagte stoffet

Skriftlige tekster

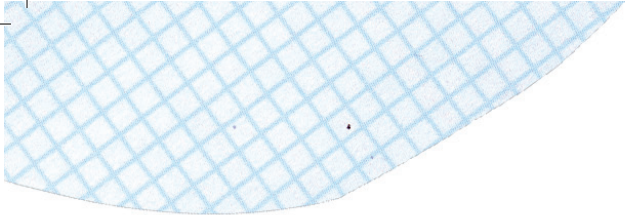
Målet for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold
- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk
- analysere tekster i ulike sjangere for å kunne ta stilling til spørsmål tekstene tar opp og verdier de representerer
- beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier
- skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster på bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie
- gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett
- bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider
- vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier



Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie
- forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870
- forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene
- drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere
- drøfte sider ved norsk språkpolitikk og kulturutvikling i et globaliseringsperspektiv
- vurdere språklige nyanser ved oversettelser fra andre språk som eleven mestrer

Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program
- analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon
- begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene
- beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving på bokmål og nynorsk
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere
- vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon
- beskrive utviklingen av egne tekster

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet
- analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag
- gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag
- samtale om utviklingen av samisk språk og kultur i lys av norsk språk- og fornorskingspolitikk
- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra 1830-årene til vår tid
- beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk
- gjøre rede for forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter
- bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider
- gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne

Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram

Muntlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner
- vurdere egen muntlig utvikling
- bruke fagkunnskap fra egne programfag i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere
- presentere norskfaglige emner med evne til å problematisere det framlagte stoffet
- sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program

Skriftlige tekster

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold
- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk
- lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og kunne bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon
- begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene
- gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original
- beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier
- beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster på bokmål og nynorsk med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie

- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk
- beskrive utviklingen av egne tekster
- vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken
- vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier
- sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet
- bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider

Språk og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie
- forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870
- forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene
- drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere
- drøfte sider ved norsk språkpolitikk og kulturutvikling i et globaliseringsperspektiv
- vurdere språklige nyanser ved oversettelser fra andre språk som eleven mestrer
- drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag
- gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag
- samtale om utviklingen av samisk kultur i lys av norsk språk- og fornorskingspolitikk
- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra 1830-årene til vår tid
- beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk
- gjøre rede for forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter
- bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider
- gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne

Vurdering i faget

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene skal ha tre standpunktkarakterer, én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig.
Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram	Elevene skal ha to standpunktkarakterer, én i norsk hovedmål skriftlig og én i norsk muntlig.
Vg3 studieforbereende utdanningsprogram Vg3 påbygging til generell studiekompetanse	Elevene skal ha tre standpunktkarakterer, én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og én i norsk muntlig.

Der faget går over flere år, er det bare standpunktvurdering fra det øverste nivået som eleven har i faget som framkommer på kompetansebevis eller vitnemål.

For elever som har samisk som første- eller andrespråk eller finsk som andrespråk, gjelder rett til fritak fra opplæring og vurdering i norsk sidemål.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene kan trekkes ut til to dagers skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og norsk sidemål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter hele faget (112 timer).
Vg3 studieforbereende utdanningsprogram Vg3 påbygging til generell studiekompetanse	Elevene skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Elevene kan også trekkes ut til skriftlig eksamen i norsk sidemål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan i tillegg trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter hele faget (393 timer).

Eksamen for privatister

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Se gjeldende ordning for grunnskole-opplæring for voksne.
Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram	Privatistene skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. I tillegg skal privatistene opp til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter hele faget (112 timer).
Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram Vg3 påbygging til generell studiekompetanse	Privatistene skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål og i norsk sidemål. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. I tillegg skal privatistene opp til muntlig eksamen i norsk. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter hele faget (393 timer).

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

Programområde for helsearbeiderfag

Læreplan i felles programfag vg2

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 5. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 1. august 2007.

Formål

Helsearbeiderfaget skal medvirke til å dekke behovet for kompetente helsefagarbeidere som kan møte pasienter, brukere og pårørende på profesjonell måte, og bidra til at samfunnets behov for helse- og omsorgstjenester blir ivaretatt både i kommunal helse- og sosialtjenesten og i spesialisthelsetjenesten. Programfagene skal bidra til å utdanne helsefagarbeidere som samarbeider med andre yrkesgrupper, fremmer trivsel, fysisk og psykisk helse og ivaretar brukarmedvirkning og pasientrettigheter. Gjennom helsefremmende arbeid skal helsefagarbeideren forebygge isolasjon og legge til rette for et mer aktivt liv.

Opplæringen i faget skal utvikle evne til å møte mennesker med ulik kulturell bakgrunn i ulike livssituasjoner og med ulik evne og mulighet for kommunikasjon. Videre skal opplæringen bidra til å gjøre helsefagarbeideren skikket til å observere og bruke kunnskap om ulike sykdommer, skader og lidelser, og til å iverksette forebyggende eller behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde. Opplæringen skal bidra til å utvikle profesjonelle yrkesutøvere med empati og evne til samspill med mennesker med ulike hjelpebehov. Programfagene skal utvikle helsefagarbeidere som kan delta aktivt i helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid.

Programfagene utgjør en helhet, og opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær. I opplæringen skal det legges til rette for varierte arbeidsoppgaver som kan bidra til å fremme kreativitet og helhetlig kompetanse som er anvendelig i helse- og sosialsektoren.

Struktur

Programområde for helsearbeiderfaget består av tre programfag. Programfagene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over programfagene:

Årstrinn	Programfag		
Vg2	Helsefremmende arbeid	Kommunikasjon og samhandling	Yrkesutøvelse



Beskrivelse av programfagene

Helsefremmende arbeid

Helsefremmende arbeid dreier seg om hva levevaner, fysisk aktivitet og kosthold betyr for å forebygge sykdom og fremme helse. Faget handler om profesjonell helsehjelp, pleie, omsorg og aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet. I faget inngår også grunnleggende sykepleie, praktiske hygienetiltak og forebygging av smitte. Programfaget dreier seg om sammenhengen mellom kroppens oppbygning, funksjoner og sykdomslæren. Helse, miljø og sikkerhet og forebygging av belastningslidelser og førstehjelp inngår.

Kommunikasjon og samhandling

Kommunikasjon og samhandling dreier seg om hva dette betyr for mennesker med ulike behov for helse- eller sosialhjelp. Empati, respekt og toleranse som grunnleggende verdier for den enkeltes selvfølelse og integritet står sentralt. I faget inngår også ulike kommunikasjonsteknikker og konflikthåndtering. Objektiv observasjon, korrekt tilbakemelding og relevant regelverk om taushetsplikt og personvern inngår.

Yrkesutøvelse

Yrkesutøvelse dreier seg om hvordan et helhetlig menneskesyn kan ivaretas. Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av eget arbeid inngår i faget. Det handler videre om relevant regelverk og yrkesetiske retningslinjer. Helsefagarbeiderens rolle og ansvar i samarbeid med andre yrkesgrupper står sentralt. Programfaget handler om ulike planer som brukes i helse- og sosialsektoren, dokumentasjon og gjennomføring av helse-, omsorgs- og sosialtiltak.

Timetall

Timetall er oppgitt i 60-minutters enheter.

Vg2

Helsefremmende arbeid	197 årstimer
Kommunikasjon og samhandling	140 årstimer
Yrkesutøvelse	140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de medvirker til å utvikle fagkompetansen og er en del av den. I helsearbeiderfaget forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i helsearbeiderfaget innebærer å rapportere og informere andre på korrekt og hensiktsmessig måte. Det vil også si å kunne fylle ut skjemaer og utarbeide planer. Videre innebærer det å kunne kommunisere og legge til rette for dialog i møte med pasienter, brukere, pårørende og kollegaer.

Å kunne lese i helsearbeiderfaget innebærer å forstå innholdet i ulike tekster og skjemaer, pasientdokumenter og planer, statistikk og relevant regelverk. Å kunne lese innebærer også å kunne forstå og sette seg inn i faglitteratur for å holde seg faglig oppdatert.

Å kunne regne i helsearbeiderfaget innebærer å beregne og vurdere kostnader knyttet til ulike aktiviteter i boliger og institusjoner. Tallforståelse innebærer også å kunne vurdere mengde, mål og vekt i måltider.

Å kunne bruke digitale verktøy i helsearbeiderfaget innebærer å utveksle dokumentasjon og informasjon i faglig arbeid. Det vil si å kunne kommunisere med andre og utføre kontortekniske rutiner.

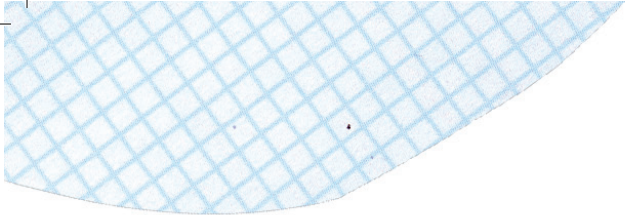
Kompetansemål

Etter Vg2

Helsefremmende arbeid

Mål med opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse og hvordan fysisk aktivitet kan bidra til å forebygge de vanligste livsstilssykdommene
- gi eksempler på aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet
- planlegge og begrunne sammensetningen av kostholdet for ulike brukere ut fra funksjonsnivå, alder og behov, og i tråd med norske anbefalinger for ernæring
- lage trygge og sunne måltider for ulike brukere i tråd med norske anbefalinger om ernæring
- gjøre rede for symptomer på ulike sykdommer og lidelser knyttet til allmenntilstand, næringsopptak, utskilling av avfallstoffer og allergier, og foreslå tiltak
- gjøre rede for og demonstrere grunnleggende sykepleie
- drøfte betydningen av god hygiene for å forebygge sykdom og hindre smitte i og utenfor institusjon i tråd med gjeldende regelverk
- beskrive tilbud frivillige organisasjoner og interesseorganisasjoner gir i nærmiljøet, og drøfte deres betydning for sosiale nettverk og forebygging av isolasjon
- drøfte sammenhengen mellom levekår og livskvalitet
- forklare hva habilitering og rehabilitering er, og gi eksempler på forebyggende og helsefremmende tiltak
- demonstrere hjelpemidler som bidrar til selvstendighet og opprettholder funksjoner i dagliglivet, og beskrive søknadsprosedyrer for brukere
- gjøre rede for tiltak som forebygger ulykker og brann i hjemmet og på institusjoner
- demonstrere førstehjelp som er relevant for helsefagarbeideren
- gjøre rede for de mest brukte legemidlene og forklare virkninger og bivirkninger
- gjøre rede for hvordan helse, miljø og sikkerhet er organisert, og beskrive helsefagarbeiderens rolle i arbeidet for å ivareta fysisk og psykisk helse



Kommunikasjon og samhandling

Mål med opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte hva det vil si å være medmenneske, og hvordan samspill mellom mennesker kan fremmes
- drøfte hva respekt og toleranse for andres kulturer og tradisjoner, livssyn og sosiale status innebærer, og drøfte hva dette betyr for å fremme fysisk og psykisk helse
- drøfte hvordan empati kan brukes for å løse eller forebygge sosiale problemer og fremme psykisk og somatisk helse
- gjøre rede for hva et terapeutisk miljø er, og foreslå virkemidler som kan fremme godt terapeutisk miljø
- drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit
- forklare forskjellen på subjektiv og objektiv observasjon og rapportering og drøfte betydningen av korrekt rapportering, pasientsikkerhet og anonymitet
- drøfte helsefagarbeiderens rolle som talerør for pasient og bruker
- gjøre rede for regelverk om taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren
- drøfte veilederrollen og hva det betyr å kunne motta veiledning
- drøfte ulike strategier for konflikthåndtering og prøve noen strategier i praksis

Yrkesutøvelse

Mål med opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer for helsefagarbeideren
- gjøre rede for gjeldende regelverk om kvalitet i pleie- og omsorgstjenesten og drøfte hva faglig forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp innebærer
- diskutere betydningen av tverrfaglig samarbeid og gi eksempler på yrkesgrupper helsefagarbeideren samarbeider med
- drøfte hva brukermedvirkning innebærer
- gjøre rede for ulike tiltaks-, pleie- og omsorgsplaner som brukes i pleie- og omsorgstjenesten, og lage egne forslag til planer
- gjøre rede for relevant regelverk i helse- og sosialsektoren og gi eksempler på hvordan regelverket skal sikre befolkningen rett til et helhetlig helse- og sosialtilbud, herunder individuell plan
- forklare hva yrkesetikk er, og diskutere dette i forhold til relevant regelverk innenfor helsesektoren og internasjonale menneskerettigheter
- diskutere betydningen av internkontroll i pleie- og omsorgstjenesten og egen rolle i dette arbeidet
- gjøre rede for gjeldende regelverk for håndtering av medikamenter og helsefagarbeiderens ansvar og rolle i forbindelse med dette
- forklare prinsippene for universell utforming
- gjøre rede for og anvende ergonomiske prinsipper i yrkesutøvelsen

Vurdering

Vg2 Helsearbeiderfaget

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvrdering

Programfag	Ordning
Helsefremmende arbeid Kommunikasjon og samhandling Yrkesutøving	Eleven skal ha en standpunktkarakter i hvert av programfagene.

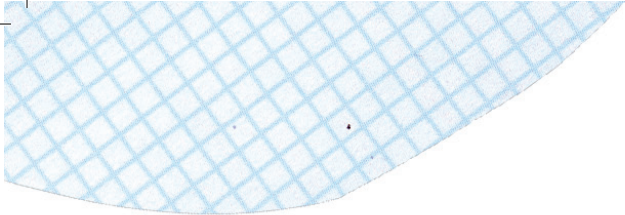
Eksamen for elever

Programfag	Ordning
Helsefremmende arbeid Kommunikasjon og samhandling Yrkesutøving	Eleven skal opp til en tverrfaglig praktisk eksamen hvor de felles programfagene inngår. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Eksamen for privatister

Programfag	Ordning
Helsefremmende arbeid Kommunikasjon og samhandling Yrkesutøving	Privatisten skal opp til en skriftlig eksamen i hvert av programfagene. I tillegg skal privatisten opp til en tverrfaglig praktisk eksamen hvor de felles programfagene inngår. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.



Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/Opplæring i bedrift

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mai 2007 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 1. august 2007.

Formål

Helsefagarbeideren utfører omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Helsearbeiderfaget skal medvirke til å dekke behovet for kompetente helsefagarbeidere som kan møte pasienter, brukere og pårørende på en profesjonell måte, og bidra til at samfunnets behov for helse- og omsorgstjenester blir ivaretatt både i helse- og sosialtjenesten i kommunene og i spesialisthelsetjenesten. Faget skal bidra til å utdanne helsefagarbeidere som samarbeider med andre yrkesgrupper, fremmer trivsel, fysisk og psykisk helse og ivaretar bruker-medvirkning og pasientrettigheter.

Opplæringen i lærefaget skal utvikle evnen til å møte mennesker med ulik kulturell bakgrunn i ulike livssituasjoner og med ulik evne og mulighet for kommunikasjon. Videre skal opplæringen bidra til å utvikle profesjonelle yrkesutøvere med evne til innlevelse og samspill med mennesker med ulike hjelpebehov. Helsefagarbeideren skal gjennom opplæringen bli i stand til å observere og bruke kunnskap om ulike sykdommer, skader og lidelser, og til å iverksette forebyggende eller behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde. Gjennom helsefremmende arbeid skal helsefagarbeideren bidra til å forebygge isolasjon og legge til rette for et mer aktivt liv. Opplæringen skal utvikle helsefagarbeidere som kan delta aktivt i helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid og bidra til et godt arbeidsmiljø.

Hovedområdene utgjør en helhet. I opplæringen skal det legges til rette for varierte arbeidsoppgaver på ulike tjenesteområder som kan bidra til å fremme kreativitet og helhetlig kompetanse som er anvendelig både i helse- og sosialtjenesten i kommunene og i spesialisthelsetjenesten. Fullført og bestått opplæring fører fram til fagbrev. Yrkestittel er helsefagarbeider.

Struktur

Helsearbeiderfaget består av tre hovedområder. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområdene:

Årstrinn	Hovedområder		
Vg3 / opplæring i bedrift	Helsefremmende arbeid	Kommunikasjon og samhandling	Yrkesutøvelse

Beskrivelse av hovedområdene

Helsefremmende arbeid

Hovedområdet handler om hva levevaner, fysisk aktivitet og kosthold betyr for å forebygge sykdom og fremme fysisk og psykisk helse. Det handler videre om profesjonell helsehjelp, pleie, omsorg og aktiviteter som fremmer mestring, helse, trivsel og livskvalitet. I hovedområdet inngår grunnleggende sykepleie, praktiske hygienetiltak og forebygging av smitte. Videre dreier hovedområdet seg om sammenhenger mellom kroppens oppbygning og funksjoner og sykdomslære. Kultur som helsefremmende og mobiliserende tiltak, helse, miljø og sikkerhet, førstehjelp og forebygging av belastningslidelser inngår i hovedområdet.

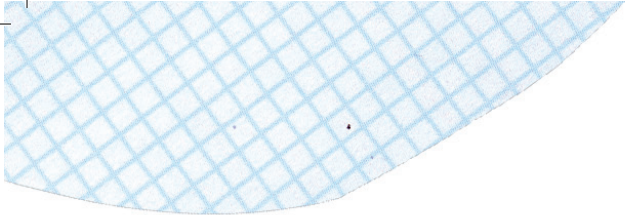
Kommunikasjon og samhandling

Hovedområdet handler om hvordan kommunikasjon med mennesker kan fremme helse og sosial utvikling. Empati, respekt og toleranse som grunnleggende verdier for den enkeltes selvfølelse og integritet står sentralt. Videre inngår også ulike kommunikasjonsteknikker og konflikthåndtering. Objektiv observasjon, korrekt tilbakemelding, relevant regelverk om taushetsplikt og personvern inngår i hovedområdet.

Yrkesutøvelse

Hovedområdet handler om hvordan det helhetlige menneskesyn kan ivaretas. Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av eget arbeid inngår i hovedområdet. Det handler videre om relevant regelverk og yrkesetiske retningslinjer. Helsefagarbeiderens rolle og ansvar i samarbeid med andre yrkesgrupper står sentralt. Videre handler hovedområdet om ulike planer som brukes i helse- og sosialsektoren, dokumentasjon og gjennomføring av helse-, omsorgs- og sosialtiltak.





Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I helsearbeiderfaget forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i helsearbeiderfaget innebærer å rapportere og informere andre på korrekt og hensiktsmessig måte. Det vil også si å kunne fylle ut skjemaer og utarbeide planer. Videre innebærer det å kunne kommunisere og legge til rette for dialog i møte med pasienter, brukere, pårørende og kollegaer.

Å kunne lese i helsearbeiderfaget innebærer å forstå innholdet i ulike tekster og skjemaer, pasientdokumenter og planer, statistikk og relevant regelverk. Å kunne lese innebærer også å kunne forstå og sette seg inn i faglitteratur for å holde seg faglig oppdatert.

Å kunne regne i helsearbeiderfaget innebærer å beregne og vurdere kostnader knyttet til ulike aktiviteter i boliger og institusjoner. Tallforståelse innebærer også å kunne vurdere mengde, mål og vekt i måltider.

Å kunne bruke digitale verktøy i helsearbeiderfaget innebærer å utveksle dokumentasjon og informasjon i faglig arbeid. Det vil si å kunne kommunisere med andre og utføre kontortekniske rutiner.

Kompetansemål

Etter Vg3

Helsefremmende arbeid

Mål med opplæringen er at lærlingen skal kunne

- tilberede måltider som ivaretar brukernes helse og trivsel, og begrunne forslagene i tråd med norske anbefalinger for ernæring
- planlegge, gjennomføre og vurdere forebyggende og rehabiliterende pleie- og omsorgstiltak
- iverksette og begrunne tiltak ved sykdom og skade i samarbeid med andre yrkesgrupper
- utføre grunnleggende sykepleie
- pleie alvorlig syke og døende
- følge gjeldende regelverk for hygiene på arbeidsplassen
- planlegge og gjennomføre tiltak som fremmer trivsel og bidrar til økt livskvalitet
- vurdere faktorer som kan fremme psykisk helse
- planlegge og gjennomføre aktiviteter i dagliglivet tilpasset brukerens funksjonsnivå
- bruke kultur og kulturopplevelser som helsefremmende tiltak
- veilede i bruk av aktuelle hjelpemidler
- vurdere risiko for brann og andre hjemmeulykker og foreslå forebyggende tiltak
- utføre førstehjelp og følge rutiner for varsling
- observere og rapportere om virkninger og bivirkninger av legemidler
- følge ergonomiske prinsipper i yrkesutøvelsen
- følge gjeldende regelverk for helse-, miljø og sikkerhet

Kommunikasjon og samhandling

Mål med opplæringen er at lærlingen skal kunne

- utføre arbeidet på en måte som vekker tillit, skaper troverdighet og positiv dialog med bruker, pasient og pårørende
- kommunisere med brukere og pasienter med ulike kommunikasjonsevne
- observere og rapportere den enkelte brukers helhetlige behov
- følge gjeldende regelverk for taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren
- veilede brukere, pasienter og pårørende i helsefaglige spørsmål
- orientere brukere og pårørende om deres grunnleggende rettigheter innen helse- og sosialtjenesten
- bruke ulike strategier for konflikthåndtering
- håndtere aggressive og truende personer
- utføre arbeidet i tråd med miljøterapeutiske målsettinger

Yrkesutøvelse

Målet med opplæringen er at lærlingen skal kunne

- planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid og foreslå forbedringstiltak
- identifisere underernæring og feilernæring og foreslå tiltak for å forebygge og behandle disse
- yte profesjonell helsehjelp i tråd med gjeldende regelverk
- utføre arbeidet i tråd med yrkesetiske retningslinjer
- drøfte etiske problemstillinger knyttet til yrkesutøvelsen
- utføre arbeidet på en måte som ivaretar den enkelte brukers selvstendighet, følelse av likeverd og tilhørighet
- følge gjeldende regelverk for bruk av tvang
- delta i tverrfaglig samarbeid
- ivareta brukermedvirkning
- kartlegge brukerens funksjonsnivå og bistandsbehov, og gjennomføre tiltak i samhandling med brukeren
- foreslå og sette i verk tiltak som fremmer mestring, helse, trivsel og stimulerer til et aktivt liv
- utføre arbeidet i samsvar med gjeldende regelverk og arbeidsplassens planer og rutiner
- følge gjeldende regelverk og arbeidsplassens rutiner for medikamenthåndtering
- gjøre rede for begrepet myndiggjorte medarbeidere

Vurdering

Vg3 helsearbeiderfaget

Bestemmelser for sluttvurdering:

Hovedområder	Ordning
Helsefremmende arbeid Kommunikasjon og samhandling Yrkesutøvelse	Alle skal opp til fagprøven, som normalt skal gjennomføres innenfor en tidsramme på fem virkedager.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no
Utgitt mars 2011