



Rapport til drøfting i GNIST- partnerskapet

Fra arbeidsgruppen som har
utredet forutsetninger for en
ordning med lærervurdering



Forord

GNIST-partnerskapet opprettet høsten 2013 en arbeidsgruppe som fikk i oppgave å utrede forutsetninger for en ordning med lærervurdering. En eventuell ordning med lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonelle utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling. I mandatet for arbeidsgruppen (se vedlegg 1) heter det at GNIST-partnerskapet skal ta stilling til om denne utredningen skal følges opp med et arbeid som skal utrede et forslag til hvordan et system for lærervurdering eventuelt kan utformes og prøves ut i Norge. Dette skjer imidlertid i en eventuell fase 2. Arbeidsgruppen legger her fram rapporten som gjør rede for forutsetninger for en slik ordning (altså det som i mandatet er omtalt som trinn 1).

Parallelt med arbeidsgruppens prosess, er Kunnskapssenter for utdanning gitt i oppgave å utarbeide en kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning har foretatt en syntetisering av relevante publikasjoner. Underveis i prosessen har arbeidsgruppen blitt orientert om arbeidet til Kunnskapssenter for utdanning. Den 3. mars 2014 forelå en foreløpig kunnskapsoppsummering fra Kunnskapssenter for utdanning (heretter referert til som Kunnskapssenter for utdanning, 2014). Rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning inneholder blant annet gjennomgang av relevant forskning på feltet lærervurdering gjennom de siste 4-5 år, men den versjonen av rapporten som arbeidsgruppen har lest, mangler et avsluttende kapittel som gir en samlet vurdering av innretning på ordninger som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. Arbeidsgruppen ser for seg at den endelige kunnskapsoppsummeringen (som skal lanseres etter at arbeidsgruppen har levert sin rapport) vil kunne få betydning for GNIST-partnerskapets videre arbeid dersom arbeidet videreføres i det såkalte trinn 2.

Deltakere

Følgende deltakere i arbeidsgruppen ble oppnevnt:

- Eyvind Elstad, NRLU (leder)
- Inger Lysa, KS
- Rune Baklien (desember 2013-februar 2014) og Einar Ove Standal (mars 2014), Utdanningsforbundet
- Arnt Gunnar Johansen, Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet
- Ellen Filmberg, Elevorganisasjonen
- Terje Moen, Skolenes landsforbund
- Solveig Hvidsten Dahl, Skolelederforbundet
- Morten Trudeng, Norsk Lektorlag
- Annbjørg Rimeslått, Kunnskapsdepartementet

I tillegg til de oppnevnte deltakerne har følgende personer deltatt på gruppens møter:

- Edit Skeide Skårn, GNIST-sekretariatet i Kunnskapsdepartementet, har vært arbeidsgruppens referent og har deltatt på alle møter
- Håkon Kavli, GNIST-sekretariatet i Kunnskapsdepartementet, har deltatt på noen møter som observatør
- Morten Rosenkvist, Kunnskapsdepartementet, har deltatt på noen møter som observatør
- Beate Tislevoll og Petter Haagenen, Utdanningsdirektoratet, har deltatt på noen møter som observatører og har bidratt med tekst til del 2
- Asle Haukaas, Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Erik Ruud fra Kunnskapssenter for utdanning har presentert Kunnskapssenterets arbeid på noen av arbeidsgruppens møter
- Einar Ove Standal, Utdanningsforbundet, har deltatt på møter
- Erling Laland, KS, har deltatt på møter
- Modolf Moen, Skolelederforbundet, har deltatt på noen møter som erstatter for Solveig Hvidsten Dahl

Skolenes landsforbund har etter et brudd i arbeidstidsforhandlingene med KS inntil videre trukket seg fra GNIST med virkning fra 24. januar 2014. Terje Moen, Skolenes landsforbund, deltok derfor ikke i arbeidsgruppen etter denne datoen. Anne Finborud, Skolenes landsforbund, var erstatter for Terje Moen på ett møte.

Formål

Utvalget fikk følgende mandat (se for øvrig vedlegg 1):

«Arbeidsgruppen skal identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling».

Formålet i oppdraget er altså både utvikling i det som omtales som lærerprofesjonen og det å fremme enkeltlæreres profesjonelle utvikling.

Arbeidsprosessen

Fredag 6. desember 2013 hadde arbeidsgruppen sitt første møte. I løpet av dette møtet ble følgende møteplan fastsatt og senere gjennomført:

Dato	Klokkeslett	Sted	Merknad
Tirsdag 14. januar	14.00-16.00	Oslo	
Fredag 17. januar	12.00-14.00	Oslo	Med Kunnskapssenter for utdanning
Tirsdag 11. februar	14.00-16.00	Oslo	
Mandag 17. februar	14.00-16.00	Oslo	Med Kunnskapssenter for utdanning
Tirsdag 18. mars	12.00-16.00	Oslo	Siste møte før levering trinn 1

Eyvind Elstad fikk som ansvar å forberede og lede møtene i arbeidsgruppen. Arbeidet har bestått i å koordinere gruppedeltakeres bidrag i henhold til en avtalt milepælsplan og plan for ansvars- og oppgavefordeling. Hvert medlem i gruppen har bidratt med tekst i den rapporten som foreligger.

Hver part i arbeidsgruppen har bidratt med redegjørelse av perspektiver som kan knyttes til partenes ulike roller i partssamarbeidet. Eyvind Elstad (NRLU) har hatt et hovedansvar for utformingen av del1.1 og avslutningsdelen. Annbjørg Rimeslåttan (KD) har sammen med Beate Tislevoll og Petter Haagen (Utdanningsdirektoratet) hatt hovedansvar for tekst om forventninger til lærerrollen. Ellen Filmberg (Elevorganisasjonen) har hatt hovedansvar for tekst om elevperspektivet. Rune Baklien og Einar Ove Standal (Utdanningsforbundet) har skrevet mesteparten av teksten om lærerperspektivet, men Morten Trudeng (Norsk Lektorlag) har bidratt med omtalen av «Kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse». Solveig Hvidsten Dahl (Skolelederforbundet) har hatt hovedansvar for tekst om skoleledere, mens Inger Lysa (KS) har hatt hovedansvar for tekst om skoleeiere. Arnt Gunnar Johansen (Pedagogstudentene) har – i samarbeid med Eyvind Elstad - hatt hovedansvar for teksten om lærerutdanningene.

Arbeidsgruppens medlemmer har lest hverandres tekster, og forskjellige versjoner av tekstene har blitt diskutert på møter. Visse gjentakelser har likevel ikke vært til å unngå. En oppmerksom leser vil kunne se at det finnes meningsforskjeller og meningsnyanser i rapportens argumentasjon. Tangeringspunkter og meningsforskjeller er for øvrig gjenstand for diskusjon i rapportens del 3 "konklusjoner".

Oslo 4.4 2014

Innholdsfortegnelse

Del 1 - Innledning og innramming

1.1	Innledende refleksjoner	8
	Om begrepet lærervurdering	8
	Ulike vurderingsformer	9
	Lærervurdering og karriereveier	10
	Skolebasert kompetanseutvikling	12
	Lærerutdanningenes involvering	13
	Nettbasert vurdering av lærere som ny trend	13
	Læreryrket som en profesjon	14
	Fortsettelsen	15
1.2	Forventninger til lærerrollen	16
	"Lærmeldingen" - St.meld. nr. 11 (2008-2009)	16
	Kompetanseområder	21
	Eksempler på forventninger til læreren i lov og forskrift	22
	Forventninger uttrykt i Elevundersøkelsen	24
	Støttmateriell med beskrivelse av tegn på god lærerpraksis	25

Del 2 - Aktørperspektivene

2.1	Elevene	31
2.2.	Lærerne	35
	Innledning	35
	Nødvendige forutsetninger	37
	Ulike erfaringer og eksempler	41
	Kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse	45
2.3	Skolelederne	46
	Innledning	46
	Eksemplet Ekeberg skole i Oslo	46
	Erfaringer	47
	Mer om skolevandring: - eksemplet Porsgrunn videregående skole	48
	Oppsummering	49
2.4	Skoleeierne	51
	Prinsipper for bruk av informasjon, survey og elevresultater	51
	Realøkonomisk rom for lærervurdering	53

Skoleeiers kommunikasjon med rektorer	53
2.5 Lærerutdanningene.....	55
Innledning.....	55
Lærerprofesjonen.....	55
Lærerutdanning som profesjonsutdanning.....	55
Vurderingsordninger i lærerutdanning	57
Veiledning av nyutdannede lærere	57

Del 3 - Konklusjoner

3.1 Konklusjoner.....	60
Prinsipper for god vurdering	61
Dilemma som må løses i det videre arbeidet (meningsbrytningen)	69
Veien videre	72
Referanser	73
Vedlegg	78

Del 1:

Innledning og innramming

1.1 Innledende refleksjoner

Om begrepet lærervurdering

I internasjonal litteratur (både forskning og policy-dokumenter) brukes «teacher evaluation» og «teacher appraisal» som nærmest synonyme begreper. «Teacher evaluation» er mest brukt, og en definisjon som er brukt i forskning er følgende: «Teacher evaluation is ... assessment by a supervisor of a subordinate to improve performance» (Murphy, Hallinger & Heck, 2013). OECD bruker konsekvent begrepet «teacher appraisal», og med dette begrepet mener OECD følgende: “Teacher appraisal refers to the evaluation of individual teachers to judge their performance and/or provide feedback to help improve their practice.” (OECD, 2011). Denne definisjonen åpner for eksempel opp for at elever kan vurdere ulike sider ved undervisningen. Med andre ord er OECDs definisjon videre enn den som framkommer i deler av faglitteraturen om lærervurdering.

I mandatet til arbeidsgruppen brukes begrepet lærervurdering. Begrepet lærervurdering er imidlertid ikke et innarbeidet begrep i norsk utdanningspolitikk. Årsaken er først og fremst at det så langt ikke har vært uttalt en nasjonalt forankret politikk å vurdere læreres prestasjoner eller dyktighet. Men lærervurdering er et fenomen og en praksis som har fått økt aktualitet i både i den norske og den internasjonale utdanningsdebatten i de senere årene. Som arbeidsgruppen skal komme tilbake til i rapportens del 3, er det ikke enighet i gruppen om å bruke begrepet lærervurdering i omtalen av det fenomen som det her siktes til. Dels vil det i denne rapporten brukes begrepet lærervurdering, dels begrepet vurdering og dels uttrykket vurdering for læreres profesjonelle utvikling.

Norge er et av de få OECD-land som når dette skrives ikke har nasjonale reguleringer for lærervurdering (Isoré, 2009; Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge, 2011):

“Of the 28 countries surveyed in the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, 22 reported having policy frameworks (national or state laws or regulations) in place to regulate one or more types of teacher appraisal. The six education systems that did not have such frameworks are the French Community of Belgium, Denmark, Finland, Iceland, Norway and Spain.”

Imidlertid er en variant av lærervurdering blitt nevnt som en eksplisitt satsning i den någjeldende regjeringens politiske plattform: «Regjeringen vil la elevene i den videregående opplæringen evaluere undervisningen» (Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet, Oslo 2013). I for eksempel partiet Høyres program for stortingsperioden 2013-2017 heter det at skolen skal «la elevene i ungdomsskolen og i den videregående skolen evaluere undervisningen». Også flere andre politiske partier berører direkte eller indirekte temaet lærervurdering i sine politiske programmer. Dette viser at lærervurdering kan bli et mer aktuelt tema for politikkkutforming i fremtiden.

Ulike vurderingsformer

Vurdering i den sammenheng som begrepet her omtales, omfatter:

- 1. Vurdering som kan romme alt fra loggskrivning til anonymisert spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant elever*
- 2. En annen bedømmers observasjoner av læreres undervisning som for eksempel «skolevandring» (bedømmerne kan være kollegaer, skoleledere, eksterne eksperter)*
- 3. Læreres selvurdering av egen undervisningspraksis i bred forstand*
- 4. Lærermappe («portfolio») som for eksempel kan inneholde forarbeid til og etterarbeid av undervisning, samt opptak av egen undervisning*
- 5. Lærerintervju*
- 6. Målinger av læreres bidrag til elevers læringsframgang («value added»)*
- 7. Andre former for vurdering som ikke faller helt inn under de formene som er nevnt ovenfor*

Hvorvidt disse vurderingsformene alene eller i kombinasjon faktisk bidrar til kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen, avhenger av hvordan vurderingen brukes. Forskning kan bidra til en bedre forståelse av dette komplekse saksforholdet, men også erfaring med ordninger må vinnes for at vi bedre skal forstå implikasjoner av ulike vurderingsformer i en norsk utdanningskontekst. Et eksempel på det sistnevnte er spørsmålet om anonymisert spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant elever egner seg like godt i grunnskolen som i videregående opplæring.

Forskning fra MET-prosjektet anbefaler utvetydig å kombinere datakilder fra flere vurderingsordninger for å sikre en viss pålitelighet og holdbarhet i vurderingene av læreres undervisningsarbeid (MET Project, 2013). Det er en forskningsmessig utfordring at det er lavt samsvar mellom ulike instrumenter som er blitt brukt i

forbindelse med vurdering for profesjonell utvikling (Harris, Ingle & Rutledge, 2014; Hill & Grossman, 2013; Looney, 2011). To hovedproblemer i forsøk med vurdering for profesjonell utvikling er kontekstens omskiftelige karakter og undervisningspraksisens flerdimensjonale egenart (Symposium, 2013). Dette er viktige utfordringer i det øyeblikk vurdering skal kunne ha konsekvenser (for eksempel i forbindelse med sertifisering).

Det som forskning i liten grad har beskjeftiget seg med, er tilliten de som blir bedømt har til ulike typer vurdering for profesjonell utvikling. I en norsk kontekst vil tilliten lærere har til ulike typer vurdering for profesjonell utvikling ha betydning for hvordan og hvorvidt vurderingsordningen kan fungere etter hensikten, nemlig å bidra til bedre undervisning og derav til bedre læringsresultater. I rapportens del 3 vil arbeidsgruppen drøfte viktige forutsetninger for at en vurderingsordning skal kunne bidra i samsvar med hensiktene for arbeidet med å prøve ut en vurderingsordning.

Lærervurdering og karriereveier

OECD har gitt Norge råd om å inkludere vurdering for profesjonell utvikling i kvalitetsvurderingssystemet og knytte dette til en karrierestruktur for lærere med utgangspunkt i noen kvalitetskriterier. OECD anbefaler altså «a common career structure linked to a more formal appraisal process at key stages of the career» (Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge, 2011:88). Av «key stages» som nevnes er «competent teacher» og «expert teacher». Det førstnevnte kan knyttes til ideen om lærersertifisering av nyutdannede lærere i løpet av deres første praksisår. I sin politiske plattform sier regjeringen at den vil etablere nye karriereveier i skolen ved å innføre nye stillingskategorier, som lærerspesialist. Det heter videre at «det skal bli mulig å stige i gradene som lærer og bli spesialist med økt lønn og status. Flere karriereveier i skolen er også viktig for å tiltrekke flere av de flinkeste elevene til lærerstudiet i fremtiden. Staten skal bidra til finansieringen av nye karriereveier i skolen». I programmet for regjeringsspartiet Høyre heter det at «Det skal være forutsigbare, objektive og omforente kriterier for opprykk, utarbeidet i samarbeid med lærerorganisasjonene og kommunene». Det gjenstår å se om summativ vurdering av læreres arbeid vil inngå som et dokumentasjonsgrunnlag for å kunne velge ut hvilke lærere som er kvalifisert til som lærerspesialist.

Det er ikke arbeidsgruppens mandat å drøfte lærervurdering som et element i karriereveier for lærere. I GNIST-sammenheng har partnerne gitt uttrykk for at de er opptatt av at det skal finnes mulige faglige karriereveier for lærere. Samtidig er det vanskelig å komme videre i diskusjonen om dette uten å komme inn på en vurdering av læreres kvalifikasjoner. Denne typen vurdering kan ikke være tilfeldig. Den må være mest mulig objektiv, systematisk og rettferdig. Dermed vil en slik vurdering inneholde elementer av summativ vurdering. Imidlertid ligger slike ansatser utenfor arbeidsgruppens mandat. Det er bred enighet i arbeidsgruppen om å legge vekt på formativ vurdering, dvs. det som her omtales som vurdering for profesjonell utvikling. Med andre ord vektlegger arbeidsgruppen et utviklingsperspektiv i spørsmålet om ordningens innretning.

Måten informasjon om læreres arbeid samles inn på, bearbeides, sammenstilles og spres har også betydning for hvordan en vurderingsordning vil kunne fungere. Målinger av for eksempel elevtilfredshet med undervisning kan ha potensielle virkninger som kan overskygge en ordnings eventuelle formative hensikter. Målinger kan for eksempel brukes som styringsdata når elevvurderinger på lærernivå og skolenivå sammenstilles av skoleledere, skoleeiere og nasjonale utdanningsmyndigheter. Et system for lærervurdering kan tenkes å inngå i kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. Det vises her til kapittel 7 i *Meld.St.20 (2012-2013) På rett vei*, der det heter at «Målsettingen (med vurdering) er å skape en kultur som setter læring og utvikling på dagsordenen på alle nivå i systemet».

Gjennomsnittsupplysninger fra målinger av elevtilfredshet med læreres undervisning kan i prinsippet inngå i nettportaler som informerer offentligheten om skolers kvalitetsindikatorer. I neste omgang kan skolens aktører ansvarliggjøres for de resultater som framkommer gjennom målinger. Når det skjer, inngår vurdering av læreres arbeid i et system for ansvarliggjøring av lærere (McCaffrey et al., 2003, Ingram et al., 2004). I slike tilfeller brukes målinger som summativ vurdering av læreres arbeid. Arbeidsgruppen har ikke gått inn på spørsmål om «accountability» i forbindelse med vurderingsordninger, men har merket seg slutningene fra Kunnskapssenterets forskningskartlegging der det fremheves at vurderingsordninger kan både hemme og fremme arbeidstakeres læring.

Skolebasert kompetanseutvikling

«Kultur for læring» er et uttrykk som har kommet inn i de senere års utdanningspolitiske dokumenter som en betegnelse på et viktig vilkår for skolebasert kompetanseutvikling. Begrepet kan blant annet brukes om læreres læring innenfor rammen av et profesjonsfellesskap der vurdering av læreres arbeid kommer inn som et element: «Å jobbe med vurdering som fremmer læring, handler om at vurdering sees på som en integrert del av det kontinuerlige læringsarbeidet. Dette krever en vurderingskultur som har læring som mål.»¹ Klassiske studier av læreres arbeid har betont de sterke individuelle aspektene ved lærerens jobb (Lortie, 1976; Huberman, 1993) der relasjonene mellom skoleledere og lærere og mellom lærere har blitt karakterisert som et «løst koplet system» (Weick, 1975; Meyer & Rowan, 1983; Fevolden & Lillejord, 2005). Med forbehold om visse nyanser framstår fortsatt lærerens individuelle jobb i klasserommet som et sentralt element i læreres arbeid.

Men kollektive prosesser er blitt mer framtrædende blant annet i norske læreres planlegging av læringsforløp og felles løsninger for undervisning og vurdering, etterarbeid og kollegaveiledning. Videre har ledelse, administrasjon og «management» kommet mer fram som tydelige retningsgivere for læreres arbeid gjennom sterkere vektlegging av rektors og mellomlederens arbeidsoppgaver i skolen. Evidensbasert forskning har gitt et empirisk belegg for at skolelederens ledelse av læreres undervisning («instructional leadership on student outcomes») er en virkningsfull ledelsesform (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Videre viser denne studien at ledelsesgrep som fremmer læreres læring og utvikling også er virkningsfulle (målt gjennom elevenes læringsframgang).

Disse ledelsesformene vil måtte berøre skolebasert kompetanseutvikling. På den annen side kan det stilles spørsmål om hvor utviklet læreres profesjonsspråk er (Joram, 2007). Bruker lærere fagbegreper når de samtaler om undervisning, vurdering av elevarbeider og planlegging? Sammenlikninger av norske og finske lærerstuderenter viser påfallende forskjeller (Afdal & Nerland, 2013). Det er med andre ord landsspesifikke forskjeller når det gjelder bruk av profesjonsspråk. Videre forskning vil gi et bedre grunnlag for å forstå hvordan norske lærere bruker profesjonsspråk når de samtaler om læreres kollektive arbeidsoppgaver.

¹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Kultur-for-laring/>

Andre studier framhever at kompetanseutvikling skjer i et dynamisk samspill mellom inneforstått, taus kunnskap på den ene side og eksplisitt kunnskap formulert i et profesjonsspråk på den annen side (Nonaka & Takeuchi, 1995). Profesjonell utvikling vil måtte forene utvikling av individuelt faglig skjønn og strukturer som institusjonaliserer skoleforbedring (Huberman & Miles, 1984). Både den enkelte lærers profesjonelle utvikling og de kollektive læringsprosesser i et arbeidskollegium vil kunne være sentrale foki for skolebasert kompetanseutvikling (Delvaux et al., 2013). Derfor innbefattes begge disse perspektivene i spørsmålet om vurdering for læreres profesjonelle utvikling.

Lærerutdanningenes involvering

Spørsmålet om vurderingsordning for å fremme læreres profesjonelle utvikling er en del av de aktuelle vurderingene som gjøres i forbindelse med politikkutforming for utdanningsfeltet. I denne forbindelse er det av betydning at det gjennomføres forskning i en norsk kontekst om hvordan vurdering kan brukes som verktøy for læreres profesjonelle utvikling. Ettersom lærerutdanningene skal forberede lærerstudentene for et yrkesliv som lærere, er det viktig at også vurdering av lærerstudenters undervisning og utvikling i løpet av praksisperiodene inngår som en del av et samlet karriereløp for lærere. Derfor inngår lærerutdanningsperspektivet i arbeidsgruppens overveielser over hvordan målsettingene for lærerutdanningen kan inngå som en del av forventningene til utøvelse av lærerrollen. En sentral utfordring for lærerutdanningene er å legge et kompetansegrunnlag for at lærerstudenter skal kunne utvikle sine kunnskaper om og ferdigheter i hvordan vurderinger av deres arbeid i praksisperiodene brukes som grunnlag for egen læring.

Nettbasert vurdering av lærere som ny trend

Vurdering av læreres arbeid framstår som en kontroversiell praksis (Isoré, 2009). Lærernes potensielle sårbarhet vil kunne vise seg ved å bli vurdert av en annen part (Garmannslund et al., 2008). Denne sårbarheten blir spesielt tydelig når vurdering av ens arbeid blir offentliggjort på internett. Den nettbaserte lærervurderingen setter lærerens arbeid i et offentlighetens lys på en ny måte. I likhet med trender i andre land (for eksempel Tyskland og England), har enkeltpersoner i Norge tatt initiativ til

nettbaserte former for lærervurdering. Her blir enkeltlærere navngitt etter skoletilknytning. Denne formen for lærervurdering har partnerne i GNIST advart mot i en tidligere diskusjon i partnerskapsmøtet.

Læreryrket som en profesjon

I løpet av de siste årene har tanken om profesjonalisering av læreryrket fått et visst gjennomslag i politiske intensjonsdokumenter (for eksempel i St.meld. nr. 11, 2008-2009) og lærerorganisasjoners organisasjonsarbeid. Eksempel på det sistnevnte er Utdanningsforbundets utsagn om at «Lærerne utgjør en sterk og viktig profesjon» (Utdanningsforbundet, 2009: 7). Mens læreres interesseorganisasjoner kan fremheve de ideologiske komponentene i det klassiske profesjonsbegrepet (faglig autonomi, lite kontroll fra samfunnets side, felles yrkesidentitet, relasjonell tillit mellom profesjonsutøver og klient, samt kollegiale former for styring), er profesjonsforståelse i et styringsperspektiv forankret i et ønske om sterkere samspill mellom yrkesutøvelse og administrativ styring av skoleverket: man uttrykker «et ønske om at (fremtidige) lærere både får mer fag og forskningsbasert kompetanse, samtidig som de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter. ... For å få til målet om bedre læringsmiljøer og bedre resultater kreves det imidlertid mer politisk styring» (Granlund mfl., 2011, s.22-23).

KS 2013 framhever også profesjonsperspektivet: «det er arbeidsplassen som må og vil være den viktigste arenaen for ledernes og pedagogenes profesjonell utvikling. ... (D)ypere profesjonell utvikling skjer i arbeidsfellesskap der det er kultur for stadig å analysere og videreutvikle et felles lærings- og undervisningsrepertoar som kan bidra til optimal læring og utvikling for barn og unge.» (KS, 2013: 4). I denne sammenhengen betoner KS at: «I skole og barnehage innebærer det å være profesjonell en forpliktelse til å anvende de mest lovende pedagogiske og vitenskapelige strategiene for å hjelpe barn og unge til å utnytte sine evner og muligheter» (KS, 2013:16). Forskjellige aspekter ved profesjonalisering av læreryrket vektlegges i disse eksemplene.

Institusjoner er viktige tilbydere av formell kompetanse for å få adgang til et profesjonsyrke. Videre vil ofte profesjonens institusjon(er) være involvert i premissene for kontroll av hvordan kompetansen skal vedlikeholdes over tid. Profesjonens verdier

bæres oppe av at profesjonsutøverne har en felles identitet forankret i kompetanse (kompetansen som er garantert gjennom utdanning, veiledet trening og innvielse i profesjonens yrkeskultur). Relasjonene mellom profesjonsutøvere er karakterisert av kollegialitet, samarbeid og adekvat holdning til meritter. Det innebærer at profesjonsutøverne har vilje til å søke den beste kunnskap om utøvelsen av yrkesoppgavene.

I tillegg krever profesjonsutøvelse et kompetansebasert skjønn fordi yrkessituasjonene er unike og komplekse. For å sikre en profesjonell yrkesutøvelse, framheves det at profesjonsutøverne bør ha et visst autonomi i faglige spørsmål (Johnston, 1972). Profesjonalisering av yrkesfunksjoner må bygge på et kunnskapsgrunnlag. Forskning vil normalt være et viktig premiss i dette kunnskapsgrunnlaget, men også erfaring vil være viktig.

Fortsettelsen

Denne rapporten er bygd opp på følgende måte: I del 1.2 gis det en samlet oversikt over forventninger til lærerprofesjonen i Norge, herunder forventninger til utøvelsen av lærerprofesjonen. Del 2 dreier seg om aktørperspektiver i forbindelse med lærervurdering. Hvordan skal elevmedvirkning sikres i undervisningsvurdering? Og hvordan skal lærerutdanningen legge et grunnlag for at nyutdannede lærere skal kunne nyttiggjøre seg informasjon fra lærervurdering? Kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse er sentralt når ordninger for læreres profesjonelle utvikling skal vurderes. Skolelederperspektivet og skoleeierperspektivet drøftes også i del 2, med innretning mot lærervurdering. I en avsluttende del - del 3 – redegjøres det for viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonelle utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling. Del 3 berører også meningsbrytning når det gjelder vurderingers plass i skolen, dvs. dilemma som må diskuteres og løses i det videre arbeidet.

1.2 Forventninger til lærerrollen

"Læremeldingen" - St.meld. nr. 11 (2008-2009)

I 2009 ble St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen lagt fram for Stortinget. Meldingen fikk bred tilslutning. Meldingen definerte lærerrollen som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket, og viste til konkretisering i bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter. Meldingen la grunnlaget for de nye lærerutdanningene.

Departementet fastsatte i 2010 forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn.²

Den 18. mars 2013 fastsatte departementet fire nye forskrifter om rammeplaner for lærerutdanninger for undervisning primært på trinn 8-13. Se også Forskrifter om rammeplaner for lærerutdanningene 8-13.³

Meldingen og de nye lærerutdanningene uttrykker sentrale forventninger til lærerprofesjonen og utøvelsen av læreryrket:

"Den enkelte lærer må være kjent med de nasjonale og lokale kravene og forventningene, og holde seg orientert om og innrette seg etter endringer i disse. Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. Utøvelsen av rollen vil også være preget av lokalsamfunnet, av ledelse og kolleger på egen skole og av elever og foresatte. Den vil videre avhenge av på hvilke trinn og i hvilke fag læreren underviser" (St.meld. nr.11 2008-2009, kap 2.1.1).

For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærere har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag. Dette innebærer også å være bevisst sin rolle som formidler av holdninger til for eksempel likestilling og inkludering.

² http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar.html?id=594357

³ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2013/rundskriv-f-06-13-forskrifter-om-rammepl.html?id=737728>

Lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Mange oppgaver kan ikke løses av læreren alene. De krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen. Lærere møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon.

Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læringsarbeid. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette.

Lærmeldingen oppsummerer forventninger til læreren og lærerrollen slik: Forenklet kan omtalen av lærerrollen deles inn i tre hovedområder: 1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. I tillegg kommer mer konkrete kompetansekrav.

1) Læreren i møte med elevene

Forskning viser at det er en positiv sammenheng mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. Forskning viser også at elevene er tjent med lærere som er tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis⁴. Solid faglig kompetanse gir både trygghet og stolthet, og er nødvendig for å kunne differensiere opplæringen på en god måte. Faglig trygghet gir godt grunnlag for å vurdere elevenes faglige nivå og utvikling i forhold til kompetansemålene for faget. Faglig trygghet åpner også for en friere tilnærming til faget og et grunnlag for improvisasjon når det er nødvendig, slik at undervisningen kan varieres gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler. Solid fagkompetanse motiverer ofte for fortsatt faglig utvikling i yrket.

Grunnleggende ferdigheter – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy – skal integreres i arbeidet med alle fag. Undersøkelser viser at bruk av digitale verktøy i fag er en utfordring for mange lærere. Det er viktig at lærere kan vurdere relevans av og ta i bruk ulike medier i arbeidet med

⁴ St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen

elevenes læring. Det innebærer også å kunne sette seg inn i etiske og juridiske problemstillinger ved bruk av mediene.

Lærere må kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Som leder for en gruppe er det spesielt viktig at læreren er synlig og regelbevisst, har legitimitet og tar ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av. Lærere forventes å gi faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid.

Det lokale arbeidet med å omsette læreplanverket til konkrete opplæringssituasjoner stiller nye og økte krav til lærerne. Både de overordnede målene for opplæringen og kompetansemålene i læreplaner for fag må konkretiseres. Lærerne må integrere de grunnleggende ferdighetene, velge ut innhold i fag og fordele innholdet slik at det sikrer god progresjon. Det er også en lokal oppgave å fordele det nasjonalt fastsatte timetallet for de ulike fag og å bestemme hvordan elevene skal organiseres.

2) Læreren i møte med foreldre og andre aktører rundt skolen

Det er viktig at lærere er lydhøre overfor de foresattes synspunkter og kjennskap til egne barn, og at de bidrar til å sikre et gjensidig og likeverdig samarbeid med hjemmene.

Lærerne skal bidra til å ivareta elevenes psykososiale læringsmiljø. De er blant de voksenpersonene som er mest sammen med barna og de unge, og som kjenner dem best. Gode lærere kjenner sitt ansvar i situasjoner som reguleres av annet lovverk enn opplæringsloven. De kan vurdere elevenes totale læringssituasjon og melde fra dersom det er grunn til bekymring. Det gjelder blant annet for å avdekke og gi støtte til barn som har vært utsatt for omsorgssvikt eller andre former for overgrep, forebyggende arbeid for elever i ulike risikosoner/-grupper og samarbeid med andre instanser som barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste og politi.

Lærerne må delta i vurderingen av behov for eventuelle særskilte tiltak som første ledd i en helhetlig og funksjonell tiltakskjede. Det er derfor viktig at lærere kan vurdere når

deres egen kompetanse ikke lenger strekker til, og når pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse bør trekkes inn.

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn og ungdomstrinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangene mellom de ulike trinn i opplæringsløpet. Skoleeier har overordnet ansvar for å sikre dette, mens skolens ledelse og lærere må stå for den praktiske gjennomføringen.

Lokalsamfunnet er en vesentlig del av elevenes læringsmiljø. Et godt samspill mellom skolens personale og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan styrke og berike læringsarbeidet og gjøre opplæringen i fagene mer konkret, praksisrettet og virkelighetsnær. Samarbeid med lokalsamfunnet gir nye læringsarenaer, fremmer entreprenørskap og bedrer elevenes grunnlag for yrkes- og utdanningsvalg. Lærere bør virke sammen med lokalt arbeids- og organisasjonsliv i arbeidet med å kvalifisere barn og unge for framtidig utdanning og arbeidsliv.

3) Læreren som del av et profesjonelt fellesskap

Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen og har grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, og kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen.

Undervisning og opplæring er lagarbeid. Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling og det stilles større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.

Det lokale arbeidet med å omsette læreplanverket til konkrete opplæringssituasjoner stiller nye og økte krav til lærerne. Både de overordnede målene for opplæringen og kompetansemålene i læreplaner for fag må konkretiseres. Lærerne må integrere de grunnleggende ferdighetene, velge ut innhold i fag og fordele innholdet slik at det sikrer god progresjon.

Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø. De ser sin egen kompetanses muligheter og begrensninger, har beredskap til å sette seg inn i ny kunnskap, vurdere den og bruke den i eget arbeid. De har kunnskap om det samfunnet som omgir skolen, har god forståelse for nasjonale og globale utfordringer og evner å se skolens virksomhet som del av samfunnet.

Under beskrivelsene av generell kompetanse, sier forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene blant annet at lærere skal kunne bidra til et profesjonelt lærerfellesskap med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkesetisk plattform, og identifisere egne lærings- og kompetansebehov i tilknytning til læreryrket.

I rammeplaner for lærerutdanningene 8-13, lektorutdanningen, heter det at kandidatene med stor grad av selvstendighet skal kunne videreutvikle egen kompetanse og bidra til både kollegers og skolens faglige og organisatoriske utvikling.

Kompetanseområder

Lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder. Ut fra krav og forventninger i nasjonale styringsdokumenter og på bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere, framstår noen grunnleggende kompetanser som viktige for alle. Hver av kompetansene er viktig, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen. Kompetansene må utvikles i grunnutdanningen og videreutvikles og fornyes gjennom et helt yrkesaktivt liv.

Med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring, må lærere ha:

- *Solid fagkompetanse*
- *Innsikt i skolens formål og verdigrunnlag og de styringsdokumentene som fastsetter dette*
- *Innsikt i egen rolle*
- *Kompetanse i pedagogikk og fagdidaktikk*
- *Innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner*
- *Ferdigheter i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring*
- *Autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeidet i en mangfoldig sammensatt elevgruppe*
- *Det innebærer blant annet å etablere regler og rutiner for gruppen eller klassens arbeide, og ha evne til å bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati*
- *Evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen*
- *Evne til å bidra i et profesjonelt fellesskap og ha endrings- og utviklingskompetanse. Det innebærer blant annet å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid og, med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling*

Eksempler på forventninger til læreren i lov og forskrift

Nedenfor er eksempler på beskrivelser av forventninger til lærer som er hjemlet i lov og forskrift.

Opplæringsloven handler om rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Regler som utfyller loven, er gitt i *forskrift til Opplæringsloven*. *Generell del av læreplanen* beskriver det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnopplæringen samt grunnlag for arbeid med faglig og sosial utvikling (vi har ikke tatt med konkrete eksempler fra Generell del). *Prinsipper for opplæringen* utdyper opplæringsloven og generell del. *Læreplaner for fag* beskriver formålet med faget, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål (vi har ikke tatt med konkrete eksempler fra læreplaner i fag). I Norge er også læreplanene i fag forskriftsfestet.

Sammen med læreplanen Kunnskapsløftet (Generell del, Prinsipper for opplæringen og Læreplaner for fag) gir opplæringsloven og forskriften de formelle rammene for hva opplæringen skal inneholde og hvordan den skal foregå.

Opplæringsloven, fjerde ledd, § 2-3 og andre ledd, § 3 -4

Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.

Prinsipper for opplæringen

(...) Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle

Som tydelege leiarar skal lærarar og instruktørar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet.

Den samla kompetansen til lærarar og instruktørar er samansett av fleire komponentar, der fagleg dugleik, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiing står sentralt. Lærarar og instruktørar må også ha

fleirkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategiar blant elevane.

Kva kompetanse lærarane og instruktørane treng, må heile tida vurderast ut frå dei krava og forventningane som går fram av lov og forskrift, medrekna læreplanverket, og ut frå utviklinga i faga.

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid.

Forskrift til opplæringslov

§ 3-3 Grunnlaget for vurdering i fag

(...)Læraren og instruktøren skal leggje til rette for at han eller ho får eit tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten, slik at den retten eleven, lærlingen og lære kandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt(...)

§ 3-8 Dialog om anna utvikling

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.

§ 3-11 Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunngitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i

faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldre etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4. (...)

Forventninger uttrykt i Elevundersøkelsen

Med hjemmel i Opplæringsloven § 14- 4 og forskrift til opplæringsloven § 2-4, er det obligatorisk for skoleeiere å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. trinn, 10. trinn og Vg1 i høstsemesteret. Skoleeiere og skoler kan velge påstander i tillegg til den obligatoriske undersøkelsen og også gjennomføre undersøkelsen på flere trinn samt i vårsemesteret.

Elevundersøkelsen er en elektronisk undersøkelse der elevene kan si sin mening om trivsel og læring på skolen. Elevundersøkelsen ble revidert i 2013 for å bedre dekke områder som støtte fra lærer, veiledning og vurdering for læring.

Elevundersøkelsen – påstander om læreres praksis

Eksempel på påstander⁵:

Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?

Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?

Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?

Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne

Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære

⁵ De fem påstandene kan utgjøre en indeks som måler «støtte fra lærer».

Støttmateriell med beskrivelse av tegn på god lærerpraksis

I sitt arbeid med en Rapid Evidence Assessment om forskning på lærervurdering, har Kunnskapssenter for utdanning fått styrket antakelsen om at de skolene som arbeider systematisk og godt med elevvurdering som et redskap for læring, også er de skolene som arbeider godt med kvalitetsvurdering (Lillejord på fellesmøtet GNIST-arbeidsgruppe og Kunnskapssenter for utdanning, 17. januar 2014). Det samme har Knut Roald påvist i sin doktoravhandling:

«Studien viser at arbeid med vurdering på eitt nivå er avhengig av gode vurderingsprosessar på andre nivå av det kommunale skolesystemet. Ei velfungerande formativ og summativ elevvurdering skaper gode føresetnader for skolebasert vurdering, noko som igjen styrkar skolens kapasitet til å gjere seg nytte av ekstern vurdering. På tilsvarande måtar synest konstruktivt samarbeid mellom lærarteam, arbeidstakarorganisasjonar og rektor på den enkelte skole å verke positivt inn på samarbeidet mellom rektorgruppa, kommuneadministrasjonen og politikarane.» (Roald 2010)

Nedenfor er eksempler på tegn på god praksis, observasjonsskjemaer og refleksjonsspørsmål. Prinsipper om tydelige forventninger, konkrete tilbakemeldinger, råd om forbedringer og involvering i planlegging av vurderingssituasjoner, egenvurdering og utvikling er også prinsipper som kan gjelde i lærervurdering.

Vurderingspraksis som fremmer elevenes læring - observasjonsskjema

Det er særlig fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser som har til formål å fremme læring. Tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd og om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet, er viktig for å fremme læring. Disse prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringsloven som rettigheter for elever og læringer. Prinsippene kan bidra til at både lærer/instruktør og elever/læringer får mulighet til å påvirke undervisningen ved hjelp av kommunikasjon og dialog.

Elevs og lærlingers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom 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.*

Påstander om vurderingspraksis som fremmer læring er lagt inn i Elevundersøkelsen.

For å støtte lærere i arbeidet med å forbedre sin vurderingspraksis er det utarbeidet støttemateriell.⁶ Vurderingsskjemaene som er utarbeidet som støttemateriell indikerer forventninger til utøvelse av lærerprofesjon. Her et eksempel på egenvurderingsskjema:

Observasjonsskjema – egen vurderingspraksis		Klasse/gruppe: Lærer: Fag: Periode:
I hvilken grad kan jeg si at min vurderingspraksis fører til gode læringssituasjoner for meg og elevene mine, basert på en bevisst bruk av åpne spørsmål, aktiv lytting og reflektert respons		
Spørsmål til egen praksis	Tegn på god praksis	Områder jeg kan bli bedre på
I hvilken grad hjelper min vurderingspraksis elevene i å lære bedre og å nå målene sine?		
I hvilken grad oppmuntrer vi lærere hverandre til å bruke spørsmål i undervisningen som stimulerer til selvstendig tenkning, dialog og læring?		
I hvilken grad bruker jeg elevenes respons/svar for å finne ut hva elevene forstår og for å planlegge den videre undervisningen min og læringen til elevene?		
I hvilken grad er elevene motivert til å lære når vi justerer undervisningen etter hvilke læringsbehov elevene har?		

⁶ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Normal-forsidesak/>

Mer variert og praktisk undervisning – beskrivelse av god praksis

Som en oppfølging av Meld. St. 22 (2010-2011) "Motivasjon – Mestring – Muligheter" er det utarbeidet en strategi for ungdomstrinnet. Strategien gjelder for fem år fra skoleåret 2012/13 til 2016/17.⁷

Strategien skal bidra til at lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn. Som en del av satsingen er det utarbeidet beskrivelser av god opplæring i lesing, skriving og regning. Disse dokumentene gir uttrykk for forventninger til utøvelse av lærerprofesjonen (se lenker i fotnote).⁸

Bedre klasseledelse - observasjonsskjema

Både som en del av satsingen på bedre læringsmiljø og som en del av satsingen på ungdomstrinnet, er det utviklet forskningsbasert materiale om klasseledelse. Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. På udir.no finnes forskningsbaserte ressurser til utvikling av egen klasseledelse.⁹ Det er også utviklet en klikkbar modell for praktisk utviklingsarbeid i klasseledelse der læreren har egne ressurser.¹⁰

⁷ "Ungdomstrinn i utvikling", strategi og bakgrunnsdokument:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnnet.pdf

⁸ God leseopplæring: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>

God regneopplæring: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-regneopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>

God skriveopplæring: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/>

Brosjyre: <http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/brosjyreBM.pdf?epslanguage=no>

⁹ Klasseledelse: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>

¹⁰ Klikkbar modell: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/>

Læreren kan f.eks. avtale med *en annen lærer eller en ekstern aktør at hun/ han blir observert* på gitte kjennetegn på god praksis. Her er et eksempel på et skjema som uttrykker forventninger til utøvelse av lærerprofesjonen:

OBSERVASJONER KNYTTET TIL LÆRINGSKULTUR		
Hva gjør læreren for å utøve klasseledelse som en integrert kompetanse i klasserommet?		
1. Læreren utøver strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse	Notater	Det kommer tydelig frem at læreren har forberedt timen og presenterer innledningsvis hva som skal være i fokus i undervisningsøkten. Han er proaktiv i læringssituasjonen, men det blir noe uro, når enkelte av elevene må vente på hjelp og andre blir ferdige med oppgavene.
2. Undervisningen er balansert mellom lærerkontroll og elevkontroll ved at læreren bruker elevenes interesse og opprettholder elevenes oppmerksomhet og engasjement	Notater	God balanse mellom lærerstyrt introduksjon og oppsummering og elevene arbeider selvstendig, men kunne fått elevene til å snakke mer om læring. Generelt god struktur, rutiner og regler i undervisningsøkten observert.
3. Læreren utøver proaktiv fremfor reaktiv ledelse	Notater	For så vidt, men med individuelt arbeid blir det naturlig litt at læreren er på etterskudd.
4. Læreren har en sterk tilstedeværelse ved å være årvåken i klasserommet	Notater	Ja, god struktur og tilstedeværelse av læreren både i plenum og individuell oppfølging av elevene. Læreren hadde generelt en anerkjennende holdning til elevene og var eksplisitt på forventninger om læring. Observert også at to elever fikk konkret tilbakemelding på læringsprogresjon.

Ståstedsanalysen

Det finnes en rekke maler på Utdanningsdirektoratets hjemmeside som lærere kan ta i bruk for egenvurdering og fagfellevurdering. I tillegg har mange skoler gjennom flere år brukt den nettbaserte Ståstedsanalysen.

Ståstedsanalysen er et verktøy for kvalitetsvurdering og skoleutvikling. Målet er å skape felles refleksjon over skolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i utviklingsarbeidet sitt. Dette forutsetter at personalet er involvert i analysearbeidet.

Noen påstander i ståstedsanalysen beskriver eksplisitt læreratferd (eksempler):¹¹

- *Lærerne forklarer elevene hva som skal til for å nå kompetanse- og læringsmålene*
- *Lærerne følger opp resultater fra kartlegginger og prøver i det daglige arbeidet med hver enkelt elev*
- *Lærerne har sammen med elevene innarbeidet tydelige regler og rutiner for elevgruppa*
- *Lærerne samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa*

¹¹ Alle påstandene i Ståstedsanalysen:

[http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Stastedsanalysen/P%c3%a5stander%20i%20fase%202%20-%20egenvurdering%20\(bokm%c3%a5l\).pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Stastedsanalysen/P%c3%a5stander%20i%20fase%202%20-%20egenvurdering%20(bokm%c3%a5l).pdf?epslanguage=no)

Del 2: Aktørperspektivene

2.1 Elevene

”Undervisningsevaluering (også kalt undervisningsvurdering) går ut på at elevene gir tilbakemelding til skolen og lærerne om hvordan de opplever undervisningen. Målet er å få lærere og elever til i fellesskap å reflektere over hva som skaper god læring. Både i den generelle delen i læreplanen og i prinsippene for opplæringen er det lagt vekt på at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.” – Store norske leksikon (2013)

Hvordan skal elevmedvirkning sikres i undervisningsvurdering? Elevmedvirkning er et stort ord som har mange ulike betydninger, og det er mange veier til målet. Det oppleves forskjellig fra elev til elev, lærer til lærer og skole til skole. I Norge blir det slått fast gjennom ulike lover, planer og konvensjoner at barn og unge skal ha medbestemmelse og muligheten til å være delaktige i demokratiske prosesser.

I Opplæringslova §2-3 står det

«Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.»

Elevmedvirkning handler om å gjøre elevene mer aktive i egen læreprosess. Å være aktiv i egen læreprosess skal medvirke til å gjøre opplæringen så tilpasset til den enkelte elev som mulig. Det dreier seg om å sørge for at elevene har oversikt og kontroll over hva som skal læres i en bestemt periode.

Undervisningsvurdering er en unik mulighet for elevene og lærerne på skolen til å komme sammen og diskutere undervisningen. Man snakker mye om hvordan elevene skal få best læring, hva som er læring og hvilke metoder elevene bruker for å få best mulig utbytte av undervisningen.

I skoledebatten snakker man ofte om tilrettelagt og tilpasset opplæring, ansvar for egen læring, lærerens rolle i klasserommet og hvordan elevene får mest utbytte av undervisningen. Det finnes ulike verktøy for å nå dette. Bl.a. underveisvurderinger, elevsamtaler, klasseromsobservasjoner. I tillegg til dette skal man alltid gå igjennom kompetansemålene for undervisningsåret når det starter. Det er altså mye som tilrettelegges for at man skal kunne gi tilbakemeldinger på undervisningen. Allikevel ser man at dette kanskje ikke blir gjort på den måten det burde gjøres, og at elevene ikke opplever at undervisningen er tilpasset til dem.

Elev – og lærerrelasjonen er helt essensiell når det kommer til å kunne gi tilbakemeldinger. Har en elev og en lærer et godt forhold til hverandre, vil det være lettere å komme med konstruktive tilbakemeldinger. Har man et godt forhold til hverandre, er det lett å kommunisere hva man ønsker å forandre. Har man et dårlig forhold til hverandre vil det være en større barriere for å si det man mener. Å føle seg trygg og åpen mot læreren sin, er avgjørende for å kunne prestere godt i et klasserom. Det gjør at man føler seg trygg på å stille spørsmål, be om utfordringer og gi tilbakemeldinger på undervisningen.

Men selv med utviklingssamtaler og oppfølging kan det være vanskelig å få sagt hva det er man synes er bra med undervisningen og hva som kan forbedres. Derfor kan et anonymt spørreskjema hvor man tar for seg undervisningen og vurderingspraksis være et godt verktøy for å gi elevene muligheten til å si sin mening. At det er anonymt kan også være en utfordring – hvis det er en elev som er veldig misfornøyd med undervisningen, men ikke «tør» å stå for det, så kan igjen kommunikasjonen med lærer og elev bli svekket. På en annen side så er det allikevel nyttig for noen elever å si noe om undervisningen, i sikkerheten om at det ikke kommer til å slå tilbake på dem senere.

Elev –og lærerombudet i Oslo har på sin nettside publisert hva elevmedvirkning innebærer (Giskemo Gran, 2014). To av punktene på listen er:

- *Læreren må diskutere arbeidsmetoder med deg.*
- *Du skal ha minst én elevsamtale med kontaktlærer i halvåret.*

Dette er forslag på ting man kan gjøre for å sikre retten til elevmedvirkning i klasserommet. Begge disse to punktene er noe man kan dra inn i undervisningsvurderingen og noe man kan bruke som verktøy for å bearbeide materialet som kommer inn i undersøkelsen.

Læring bør hele tiden være hovedfokuset i klasserommet, og det er viktig at elevene og læreren kommer sammen for å finne ut av hva som skaper best læring i de ulike klassene. Det er delte erfaringer med undervisningsvurdering, men dersom man finner en form for det som alle parter kan være fornøyd med, er det ingen tvil om at dette er et godt verktøy for elevmedvirkning, motivasjon, mestring og tilpasset opplæring.

Gjennom samtale med fylkeskommuner over hele landet og elever har det blitt samlet inn ulike reaksjoner, former og bruk av undervisningsvurdering. Det som er gjennomgående er at undervisningsvurdering har vært noe som i begynnelsen har blitt møtt med motstand, både fra skoleledere og lærere. Men etter at man har fått implementert det og funnet et godt system, både for lærere og for elever, har man sett at det er noe som kan gjøre undervisningen bedre og gi læreren faglige utfordringer.

Praksisen for undervisningsvurdering varierer fra fylke til fylke, og fra skoletrinn til skoletrinn. Mens det på videregående er et større fokus på at vurderingen skal være anonym og være rettet mot læreren og ikke elevens prestasjoner, er det i grunnskolen mer vanlig med at eleven skal evaluere sitt eget arbeid og se det i samsvar med den undervisningen som blir gitt. På en ungdomsskole i Aust-Agder har elevene egenvurdering på slutten av uken hver uke, hvor de oppsummerer sitt eget arbeid og det de har lært. Denne vurderingen bruker de senere i utviklingssamtaler som de har med foreldrene. Rektoren på denne skolen var fornøyd med denne praksisen, men etterlyser at det skal være en standardisert praksis også for ungdomsskoler. Dette er selvsagt et eksempel av mange, men allikevel et innspill.

Elevorganisasjonen i Oslo har kommet med sine innspill om hvordan undervisningsvurderingen fungerer der. Der har det vært en referansegruppe med Utdanningsetaten, men både Elevorganisasjonen og Utdanningsforbundet trakk seg fra dette samarbeidet. De mente at det var for standardisert, og ønsker mer lokal tilpasning,

både til skoler, men også fag. Et eksempel som blir trukket frem er at man ikke kan bruke samme undersøkelse i historie som i kroppsøving.

I mange fylker har det vært arbeidsgrupper som både skal evaluere ordningen og komme frem til bedre løsninger. En fellesnevner fra de fleste gruppene har vært at det har vært for få relevante spørsmål, og at oppfølging og tilrettelegging tar for mye tid.

Det de fleste gruppene ønsker er at det skal være større lokal tilpasning, og at det skal finnes rutiner som sikrer at man får noe igjen for det arbeidet som blir lagt ned.

I tillegg til dette blir det trukket frem at det er mange som opplever at skoleledelsen og lærerne vet hvordan man skal bruke undersøkelsen eller vurderingen, men at elevene mangler innføring i hva de egentlig skal evaluere og hvordan de burde gjøre det. Mange opplever også at i tiden rett før vurderingen, at læreren presenterer alt det som har blitt gjort, i håp om å bli "vippet opp," i vurderingen.

2.2. Lærerne

Innledning

Ifølge mandatet utarbeidet av GNIST-partnerskapet skal arbeidsgruppa identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at «lærervurdering» skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling.

Elev-, student- og lærerorganisasjonene ønsker å bruke begrepet undervisningsvurdering fremfor lærervurdering. Dette er begrunnet i tidligere innspill, blant annet 03.12.2013 og 13.12.2013. Også professor Kari Smith¹² tar avstand fra begrepet lærervurdering og argumenterer for at det er kvaliteten på en lærers undervisning som må være gjenstand for vurdering, ikke læreren som person. Engelsk fagbegrep kan ved oversettelse til norsk få andre og negative valører i en norsk sammenheng. Begrepsbruken må derfor vurderes i en norsk kontekst hvor det særlig har vært en del negative erfaringer med lærervurdering i videregående opplæring – erfaringer som har gjort at store lærergrupper umiddelbart får negative assosiasjoner til begrepet, selv om de deler overordnet formål. Begrepsbruken vil i seg selv ha vesentlig betydning for *når* og *om* felles målsettinger nås.

Et annet spørsmål er «Hvilke deler av lærernes arbeid er det man ønsker å få mer informasjon om, slik at man kan gi læringsfremmende tilbakemeldinger som kan bidra til å forbedre det? Hvis svaret på dette spørsmålet er *undervisningen*, er det nødvendig å undersøke hva som kjennetegner dagens undervisningssituasjon for lærerne i den skolen eller kommunen hvor vurderingen skal gjennomføres.

“(…) En lærers undervisning er ikke bare det som skjer i klasserommet eller i gruppen, men både planlegging av undervisningen, gjennomføring og vurdering – altså tre faser, som hver for seg er komplekse og kompliserte aktiviteter som forutsetter og griper inn i hverandre.”¹³

Undervisning er kjernevirksomheten til lærerne, og fra et profesjonsfaglig og -etisk ståsted er det selvsagt nødvendig å fokusere på undervisningen. I dette ligger også for-

¹² Smith, Kari: «[Vurdering – en kompleks aktivitet](#)». I *Bedre Skole* nr 3, 2009.

¹³ Kunnskapssenter for utdanning: Hvilke former for lærervurdering kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet? En systematisk kunnskapsoppsummering (utkast mars 2014)

og etterarbeid knyttet til selve undervisningsøktene. I lærerprofesjonens etiske plattform¹⁴ står det blant annet at kollegiet [må] samarbeide om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer. I St. meld. nr. 31 (2003-2004) Kultur for læring, fremheves betydningen av å kunne endre praksis:

”Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere.” (s.94)

Gunn Imsen påpeker det samme, at å kunne reflektere over sin lærergjerning og evnen til å utøve selvkritikk er ”selve landemerket på lærerprofesjonalitet” (Imsen, 1997:402).¹⁵

Det er altså ikke et spørsmål om lærere bør reflektere over egen praksis eller få tilbakemelding på sin undervisning i utviklingsøyemed, men...

1. *...på hvilket grunnlag undervisningen vurderes, dvs. hvilke kilder og «måleinstrumenter» som benyttes i datainnsamlingen og deres validitet og reliabilitet. Ulike kilder kan være klasseromsobservasjoner etterfulgt av personalsamtale, selv vurdering, mappe («portfolio») knyttet til undervisningen, elevresultater (for eksempel value-added på lærernivå, målt som lærereffektivitet, måling av elevers (og foresattes) tilfredshet gjennom spørreundersøkelse, logg eller anonym survey som læreren selv administrerer, etc.*
2. *...hvem som vurderer - nasjonale myndigheter (jf. Elevundersøkelsen), eksterne inspektører fra et inspektorat, skoleledere, kollegaer («peer review»), elever eller andre*
3. *....hvordan prosessdata brukes/tolkes*
4. *...hvordan den enkelte lærer får tilbakemelding og*
5. *...hvordan vurderingen følges opp – konsekvenser (tilsiktet og utilsiktet)*

¹⁴ [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rerprof_etiske_plattform_297x460%20\(3\).pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rerprof_etiske_plattform_297x460%20(3).pdf)

¹⁵ Imsen, Gunn (1997): Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk, Tano Aschehoug 1997. Oslo.

Vurdering og utvikling må henge sammen og skje på skolens egne premisser med profesjonen tett på.

Nødvendige forutsetninger

Vi har både erfarings- og forskningsbasert kunnskap om hvilke nødvendige forutsetninger som må være oppfylt for at undervisningsvurdering skal kunne bidra til lærernes profesjonsutvikling og virke positivt inn på elevenes læring. Til sammen vil disse kunne utgjøre tilstrekkelige betingelser for at en ordning med undervisningsvurdering skal fungere etter intensjonen.

Tillit og legitimitet

Å vurdere undervisningen og læringsarbeidet i det enkelte fag bør ikke kunne oppfattes som en kontroll av undervisningen eller som et uttrykk for manglende tillit til læreren, men som en kollektiv forpliktelse som påhviler lærerprofesjonen mht. kontinuerlig forbedring av yrkesutøvelsen. En vurderingsordning må ha *utvikling som formål*. Fjorårets internasjonale konferanse i Amsterdam om lærerprofesjonen fokuserte bl.a. på hvordan lærere blir vurdert. Både i rapporten *The Use and Misuse of Teacher Appraisal*, utgitt av Education International (EI) i forbindelse med konferansen, og i Els politiske dokument om utdanning (pkt. 15 og 16) presiseres det at formålet med all vurdering må være klart for alle som er involvert:

Alle former for vurdering som involverer elever, lærere, skoler og institusjoner innen høyere utdanning og utdanningssystemer, skal være forstått og godkjent av lærerne og lærerorganisasjonene. (...) Lærervurderingen skal være basert på tillit og aktiv involvering av alle som blir vurdert. Resultatene skal føre til at lærernes behov for faglig utvikling blir identifisert og imøtekommet. Med en slik tilnærming er det mer sannsynlig at lærere vil være positive til ordningen.

Alle former for vurdering skal fremme læring og ikke være forbundet med negative sanksjoner. Derfor avviser EI instrumentelle tilnærminger til vurdering av utdanning. EI mener at utstrakt misbruk av begrepet kvalitet til å rettferdiggjøre standardiserte former for prøving er skadelig for utdanningssystemet som helhet, siden det er et forsøk på å redusere

undervisnings- og læreprosessen til kvantifiserbare indikatorer. Det er standardiseringen og den endimensjonale tilnærmingen til prøving og vurdering av undervisnings- og læringsprosessen som EI er så sterkt imot. Hvis for mye står på spill i et gitt vurderingssystem, vil undervisningen ofte bli rettet mot å oppfylle de standardiserte ytre kravene, jf. "teaching to the test", man underviser kun for prøven. Da blir evnen til nytenkning og kreativitet kvalt, det brede samfunnsmandatet blir snevret inn, og den faglige autonomien blir undergravd.

OECD¹⁶ understreker også at en vellykket innføring og bruk av et vurderingsrammeverk er avhengig av at profesjonelle i fylker, kommuner og skoler har forståelsen og kompetansen som kreves for å innhente, analysere og fortolke den informasjonen de får gjennom vurderinger for å forbedre praksis.

En rettferdig, pålitelig og virkningsfull vurderingsordning fordrer med andre ord at lærerne som gruppe aksepterer ordningen. Dette krever *gjensidig tillit* mellom lærere og skoleledere. Lærere har rett til og krav på å få *tilbakemelding* på sitt arbeid på en måte som sikrer fortrolighet og ikke uthenging. Rektor må ha tilgang til de datakildene som anvendes i vurderingen og bruke disse som informasjonsgrunnlag blant annet i medarbeidersamtaler. *Utviklingsperspektivet* må være tydelig, og vurderinger som gjøres, må følges opp. Nyutdannede lærere bør ha særskilt tilrettelegging i sitt første praksisår, f.eks. avsatt tid til ekstra veiledning basert på et bredt informasjonsgrunnlag.

Validitet og reliabilitet - flere kilder som grunnlag for informasjon og selvrefleksjon

Grunnlaget for å vurdere undervisningens kvalitet må være så solid som mulig. Påliteligheten øker når flere vurderer undervisningen *over tid*. Som Darling-Hammond skriver¹⁷: «Successful systems use multiple classroom observations across the year by expert evaluators looking at multiple sources of data, and they provide timely and meaningful feedback to the teacher.»

¹⁶ *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Norway*. Deborah Nusche, et. al. OECD September 2011

¹⁷ «Evaluating Teacher Evaluation», Linda Darling-Hammond et. al. *Colleagues* (2013), Vol. 10, No. 2.

Det er viktig at lærere kontinuerlig sjekker elevenes forståelse av undervisningen, dvs. hvorvidt elevene henger med på læringsarbeidet. Undervisning er ikke nødvendigvis ensbetydende med læring. Selv om elevenes synspunkter er viktige, kan de imidlertid ikke være avgjørende for vurdering av kvaliteten på opplæringen. Som OECD-gruppa¹⁸ skriver, er ikke elevene pedagogiske eksperter, og vektlegger ikke nødvendigvis de aspektene ved undervisningen som fremmer læringsarbeidet. Her vil kollegabasert veiledning, profesjonelle råd og støtte fra «læringseksperter» være viktigere. Også sluttrapporten¹⁹ fra «summiten» i Amsterdam (2013) presiserer dette når det gjelder klasseromsobservasjon:

«To be meaningful, this requires real instruction expertise among the evaluators.»

Hill & Grossman²⁰ skriver at mye tyder på at en rimelig grad av reliabilitet, definert som konsistente resultater uavhengig av hvem som vurderer og hvilke undervisningsøkter man observerer, oppnås ved *minst tre til fire klasseromsobservasjoner*. Utvikling av praksis krever systematisk arbeid, og fordrer dermed mer enn bare ett til to besøk per år, samt tid og støtte til å bearbeide og følge opp tilbakemeldinger.

Den som vurderer bør helst også ha *fagspesifikk kompetanse* (jf. kollega-/fagfellelvurdering). En godt trent «generalistobservatør» kan riktig nok uttale seg om og bidra til utvikling av generell klasseromsledelse, det å bygge et godt læringsmiljø m.m. på tvers av fag, men i vurdering av undervisningens kvalitet kreves også en god forståelse av det fagspesifikke innholdet for at vurderingen skal fange opp så mange relevante sider av undervisningen som mulig.

Fagspesifikke forhold fanges ofte ikke opp av forenklede, standardiserte spørreskjemaer eller av den som vurderer – ofte skolens rektor og/eller avdelingsledere/inspektør. Typen tilbakemeldinger og presisjonsnivået på disse avhenger av «observasjonsinstrumentet». Siden de fleste instrumenter er av generell og overordnet

¹⁸ Se referanse ovenfor.

¹⁹ Asia Society (2013): *Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession*

²⁰ Hill & Grossman (2013): *Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems*. Harvard Educational Review, vol. 83, No. 2

karakter, er det grunn til å tro at andre og minst like relevante sider ved undervisningen ofte ikke fanges opp (ibid.).

Hensiktsmessig bruk av resultater

OECD anbefaler at prosessdata *ikke* bør rapporteres oppover i skolesystemet. Undervisningsvurdering kan gjøres *systematisk* som *del av et system*, uten obligatorisk rapportering til skoleeier. I forbindelse med veilederen om undervisningsvurdering utarbeidet Utdanningsdirektoratet en tekst om juridiske forhold knyttet til ev. skriftlig undervisningsvurdering i form av spørreskjema e.l. Her fremgår det at eventuelle dokumenter i tilknytning til undervisningsvurdering i fag *kan* anses som interne dokumenter, og derfor unntas offentlighet:

«Dersom dokumentet skal være «skoleinternt», dvs. tjene som et redskap for elever og lærere i utviklingen av opplæringen i fag og/eller for rektor i utøvelsen av dennes lederansvar, kan dette tale for at dokumentet vil bli ansett som et internt dokument. Dersom dokumentet sendes ut av skolen, vil det imidlertid i utgangspunktet ikke lenger kunne unntas som internt dokument. Dette gjelder ikke bare der dokumentet sendes ut av kommunen/fylkeskommunen, men også om det sendes til andre enheter i kommunen/fylkeskommunen, for eksempel til rådmannen eller utdanningssjefen. Dette følger av § 16 i offentlighetsloven.»

Av dette følger at skoleeiere ikke bør kreve at skolene oversender dokumenter i tilknytning til undervisningsvurdering. Det er mer hensiktsmessig at skoleeier tar opp undervisningsvurdering som et element i «styringsdialogene» de har med sine skoler. Det er like lite formålstjenlig for skoleeiere å kreve rapportering om prosessdata (som dessuten risikerer å slås opp som endelige resultatdata), som det er å skulle kreve innsyn i sensorers foreløpige notater i forbindelse med eksamenssensur.

Ulike erfaringer og eksempler

Funn fra studentgruppe ved HiBu

Mange skoleeiere har ulike systemer for lærer-/undervisningsvurdering – noen bedre enn andre. En studentgruppe ved Høgskolen i Buskerud skrev høsten 2011 en semesteroppgave på PPU-studiet, kalt «Evaluerings av lærere – et effektivt verktøy for kompetanseutvikling?»²¹. De skrev blant annet at private aktører er kommet langt i innsalget av en portal for vurdering og utvikling av kvalitet, og viste til at programmet PULS (Utviklings- og læringsspeil) blir innført i skolene uten at skolene selv er med å lage systemene. Kontraktene som fylkeskommunene inngår med dataleverandøren er verdt flere hundre tusen kroner per skoleår.

På daværende tidspunkt fant studentgruppa at PULS var kjøpt av ni fylker med til sammen 130 videregående skoler. De laget en forenklet tabell som viser tre ulike typer «lærerevaluering som i ulik grad er implementert i skolene i dag» (s.25):

Type vurdering	Offentlig omtale	Omfang i norske skoler	Pådrivere
Undervisningsvurdering. Tilgjengelig bare for skolen	Lite kontroversielt, bredt anbefalt i skole-Norge, mangelvare i norske skoler (TALIS)	Uten å være et krav har det vært i bruk i en eller annen form i mange skoler i hele landet	Utdanningsforbundet, Elevorganisasjonen
PULS (Utviklings- og læringsspeil). Tilgjengelig for ledere og lærere i hele fylket	Kontroversielt, kommersielt, kostbart og IKT-basert (ekskluderende)	I bruk av minst 70 videregående skoler og kjøpt av 9 fylker med til sammen 130 videregående skoler	Læringslaben
Anonym lærervurdering. Tilgjengelig for leder, lærer og elev på skolen	Meget kontroversielt. Etiske og praktiske dilemma	Alle videregående skoler i Møre og Romsdal	Høyre og Frp

Tabell: Ulike typer evaluering/vurdering ifølge en studentgruppe ved HiBu, 2011.

²¹ Janne V.K. Heimdal, Gunn Berit Jomaas, Ahsan Basit, Jørgen Tjoflaa Nygaard, Torgeir Higrav, Grunde Wiersholm, Ole Magnus Grønli: *Evaluerings av lærere – et effektivt verktøy for kompetanseutvikling?* Gruppeoppgave i PPU, HiBu 2011

Studentgruppa konkluderer blant annet med at:

«(...) når vurderingskriteriene fastsettes på eksternt hold og ikke forankres hos lærerne selv og i de mål den enkelte skole selv jobber mot ("top down" vs "bottom up"), er risikoen langt høyere for støy og lavere vurderingsutbytte, enn når vurderingskriteriene er et resultat av eget eller et kollegiums samlede arbeid for å definere hva man ønsker å bli målt på og på hvilken måte dette best gjennomføres.

(...) Om lærerne oppfatter evalueringen som en kontroll som de får "tredd nedover hodet" og et uttrykk for mistillit, vegrer de seg for å bli vurdert. Men om de oppfatter vurderingen som et utgangspunkt for et felles ønske i kollegium og ledelse om å utvikle en best mulig undervisningspraksis til beste for elevene, er de positive til å bli vurdert.

(...) [L]ærerne selv [må] involveres i å utforme evalueringsprosessene.

(...) forståelsen for hvilke mål man jobber mot og ikke minst hvordan evalueringen følges opp og bearbeides i etterkant, må være forankret i kollegiet. (...) Og til sist; dersom evalueringer skal føre til utvikling, må skolen ha et godt system for å bearbeide disse. »

Eksempler på gode prosesser mht. elevers vurdering av undervisningen

Vestfold fylkeskommune er kanskje det fylket som har kommet lengst i arbeidet med *elevers* vurdering av undervisningen. Her har skoleeier samarbeidet med lærere og elever om utformingen av en spørreundersøkelse, kalt Respons.

Intensjonen er at læreren gjennom *undervisningsvurdering* får tilbakemelding på kjernepunktene i undervisningen: planlegging, gjennomføring og vurdering og får dermed mulighet til å videreutvikle seg og styrke sin profesjonalitet. Elevene får mulighet til sterkere medvirkning ved å vurdere undervisningen som blir gitt. Samtidig forventes det at undervisningsvurderingen vil øke bevisstheten og kunnskapen hos eleven om hvordan egen atferd og holdninger til læringsarbeidet påvirker læringsmiljøet i klassen samt egne resultater. I så måte skal undersøkelsen gi lærer og elev/klasse mulighet til å reflektere over læringsmiljøet i klassen og bli enige om tiltak som forbedrer undervisningen.

Vestfold fylkeskommune presiserer at visse forutsetninger må oppfylles dersom undervisningsvurdering skal være et aktivt verktøy i et kvalitetsutviklingsperspektiv:

- *At lærerne opplever vurderingen som formålstjenlig og konstruktiv og følger opp tiltakene som lærer og elever blir enige om.*
- *At undervisningsvurdering blir gjennomført og fulgt opp av skolen etter formålet og intensjonene.*
- *At elevene får tillit til vurderingen gjennom oppfølging av resultatene.*
- *At et ev. spørreskjema er enkelt og entydig og gir resultater og svar som kan anvendes i et forbedringsarbeid.*
- *At resultatene stimulerer til dialog og refleksjon rundt undervisningen.*

Også andre fylkeskommuner som Rogaland og Akershus har gode erfaringer med undervisningsvurdering. Hordaland fylkeskommune peker i en rapport fra 2007 på flere av de samme kritiske faktorene, nevnt flere ganger ovenfor: Formålet med vurderingen må være klart og tydelig kommunisert og forstått av alle parter, arbeidet må forankres lokalt, eventuelle konsekvenser må klargjøres, personvern hensyn må tas og et eventuelt spørreskjema må utarbeides/designes klokt, jf. også OECDs rapport. God utforming av spørreskjema er avgjørende for at resultatene skal kunne brukes til det skjemaet var ment for. Kontrollaspektet må nedtones og utviklingspotensialet framheves.

Lesson Study - en modell for forbedring av undervisningen

Gerd Grimsæth og Oddrun Hallås fra Høgskolen i Bergen skriver om bruk av Lesson Study som modell for utvikling av lærernes undervisningspraksis.²² Det er en modell for forbedring av undervisningspraksisen i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skolene i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen profesjonalitet for å forbedre elevenes læring. Modellen har vært benyttet i Japan siden midten av 90-tallet, fikk fotfeste i USA og har spredt seg til andre land. Grimsæth og Hallås skriver at når lærernes undervisningspraksis er gjenstand for forbedring, er det

²² Gerd Grimseth og Oddrun Hallås: Når lærere ønsker å utvikle egen undervisningspraksis i Bedre skole 2/2011

selve undervisningsøkten og elevenes læring som må være gjenstand for nærmere undersøkelse, og viser til Easton (2009:12): «*Lesson Study is not about the teacher; it is about the lesson*». Da blir undervisningsøktene kalt «Research Lesson» og undervisningen dokumentert ved hjelp av observasjon, ofte filming. I etterkant er analyse og refleksjon over økten viktig. Fremgangsmåten blir da:

- *Sette mål for elevenes læring med utgangspunkt i det de strever med*
- *Kollektiv planlegging av undervisningsøkten for å nå målene, samtidig som man legger til rette for at undervisningsøkten er en «Research Lesson»*
- *En av lærerne gjennomfører undervisningsøkten, mens de andre samler data om elevenes læring, atferd, engasjement og annet ved observasjon og filming*
- *Lærerne samles så for å analysere datamaterialet for å finne ut om undervisningen førte til måloppnåelse. Dersom nødvendig, planlegges forbedringer i undervisningspraksisen.*
- *Eventuelt gjennomføres en ny og forbedret undervisningsøkt med en annen gruppe elever.*

Vi vil avslutningsvis advare mot bruk av value added-modeller på individnivå med rangering av råscoredata for læreres «effektivitet». Darling-Hammond peker blant annet på at «Researchers have found that teacher effectiveness ratings differ substantially from class to class and from year to year, as well as from one statistical method to the next.»

Statistisk sentralbyrå (SSB) peker på at “Value added-indikatorer representerer ikke endelig «sannhet» om enkeltskolers bidrag til elevenes læring. Man skal derfor være svært forsiktig med å knytte for eksempel incentiver eller sanksjoner overfor skoler direkte til indikatorene.»²³ SSB peker videre på at «Gjennomgående ser det ut som om forskningen viser liten eller ingen effekt av lønnsincentiver for lærere på elevenes læringsutbytte.

Darling-Hammond peker på noe av det samme når hun sier at “Initial research on using value-added methods to dismiss some teachers and award bonuses to others shows that value-added ratings often don’t agree with ratings from skilled observers (...)”.

²³ Hægeland, Torbjørn, Kirkebøen, Lars J., Bratsberg, Bernt, Raaum, Oddbjørn: Value added-indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?, SSB-rapport 42/2011

Kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse

Det må være tillit mellom lærere og ledere. Ledere må ha tillit til at lærerne gjør et bra nok arbeid i klasserommet. Hvis lederne har denne tilliten til lærerne, er det ikke nødvendig med kontroll. Istedenfor å bruke tiden til kontroll, kan lederne bruke mye tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Lærerne må også ha tillit til at lederne utfører sitt lederskap på en hensiktsmessig måte. Godt lederskap innebærer blant annet å gi tillit til de lærerne som utfører arbeidet i klasserommet tilfredsstillende, samtidig kan det oppleves som manglende respekt for lærernes kompetanse dersom alle i et personale må delta på kompetanseutvikling uten at dette er satt inn i en større sammenheng. Ledere må ta ansvar og veilede de få lærerne som ikke fungerer i klasserommet.

Faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og evnen til å kommunisere med elevene, er nødvendig for å gjennomføre en god profesjonsutøvelse i klasserommet.

Det er et faglig asymmetrisk forhold mellom lærere og elever. Dette innebærer at lærere ikke skal vurderes på linje med elevene, eller at elever skal bes om å vurdere faglige og pedagogiske forhold som de verken har utdannelse eller erfaring til å vurdere. Undervisningsvurdering skal brukes til å forbedre og tilpasse undervisningen til den aktuelle elevgruppens behov og reaksjoner.

Kompetanse til å undervise, tid til å undervise, fjerning av unødvendig byråkrati og akseptabel lønn, er nødvendige rammebetingelser for å utvikle den profesjonelle lærer og skolen som lærende organisasjon.

2.3 Skolelederne

Innledning

I dette kapitlet vil vi forsøke å illustrere gode kriterier og systemer for lærervurdering, basert på eksempler og erfaringer. Vi gjør oppmerksom på at begrepsbruken rundt vurderingssystemene varierer, i tråd med lokal praksis. Slik vi ser det, synliggjør disse eksemplene hvordan informasjonsinnhenting foregår, hvilke momenter/kriterier som vurderes, og ikke minst kompleksiteten som kjennetegner lærervurdering. Vi velger å knytte vår fremstilling av god lærervurdering og leders rolle når det gjelder å sikre profesjonell utvikling hos sine ansatte i praksis gjennom å vise til disse systemene.

Eksemplet Ekeberg skole i Oslo

Ekeberg skole er en 1 -7 skole i Oslo med om lag 700 elever, rundt 50 lærere og 3 ledere. Ved skolen har de organisert systemer for, slik rektor Tom Wittenberg formulerer det, "oppfølging av det som foregår i klasserommet, dvs. klasseledelse, læringstrykk og resultatutvikling" Ved Ekeberg skole har nærmeste leder, det kan være assisterende rektor eller en undervisningsinspektør, personalansvar og resultatansvar for en del utvalgte klassetrinn. Lærervurderingen følger følgende fremgangsmåte:

A) Definisjon av områder

Ledelsen peker ut områder for observasjon for hvert semester innen de prioriterte områdene i den strategiske planen (for øyeblikket er dette lesing, regning og klasseledelse.)

B) Skolevandring

Det avtales skolevandring (observasjon) med hver enkelt lærer på trinnet (teamet). Lærer setter seg mål innenfor de prioriterte områdene som ledelsen har valgt ut. Etter observasjonen får lærer en kort tilbakemelding fra nærmeste leder.

C) Teamsamtale

Etter at alle lærerne på trinnet har vært gjennom observasjon gjennomfører nærmeste leder en teamsamtale der rektor også ofte er til stede.

D) Medarbeidersamtaler

Etter gjennomført teamsamtale har nærmeste leder medarbeidersamtaler med disse lærerne før leder har det samme konseptet på neste team.

E) Videre observasjon

Videre i semesteret gjennomfører nærmeste leder flere observasjoner etter prinsippet "tilpasset opplæring". Noen får flere observasjoner/samtaler enn andre.

Hver lærer har en medarbeider- og utviklingssamtale per semester. Ved Ekeberg skole er det per nå tre ledere som har dette som hovedarbeidsområder.

Erfaringer

Forskning viser at skoler som lykkes kjennetegnes bl.a. av at lærerne tar felles ansvar for alle elever, at det er en delingskultur blant de ansatte på disse skolene, og at det er åpenhet om utvikling og utfordringer internt på skolen.

Viviane Robinson fremhever at den viktigste påvirkningsfaktoren for skolelederne som har betydning for elevenes læringsutbytte er hvorvidt lederne er tett på lærernes læringsarbeid, både i forhold til kompetanseheving og i daglige diskusjoner om de utfordringer de har i klasserommet. Når det gjelder konkrete grep skolelederen kan benytte for slik oppfølging med påfølgende vurdering, kan følgende nevnes:

- **Systematisert vurderingsarbeid på skolen.** Leder må lage årshjul for oppfølging av lærerne etter Elevundersøkelsen, nasjonale prøver etc.
- **Utarbeidede refleksjonsmaler.** Disse må knyttes opp mot lærernes både sterke og svake sider som lærerne kan bruke som forberedelse til medarbeidersamtaler.
- **Tilrettelegge for kollegaobservasjon og kollegaveiledning.**
- **Distribusjon av ledelse.** Dette vil si at mellomledere/avdelingsledere får personalansvar, og følger opp lærerne tett.
- **Drøftinger med tillitsvalgte.** Dette for sammen å kunne "gå opp stien" for oppfølging av lærere som trenger ekstra veiledning.
- **Skolevandring satt i system.**

Mer om skolevandring: - eksemplet Porsgrunn videregående skole²⁴

Ved Porsgrunn videregående skole (PVS) har de etablert grundige retningslinjer for lærervurdering gjennom skolevandring, som er en integrert del av skolens handlingsplan under satsingsområdet "Bedre klassemiljø". Det overordnede målet for skolevandringen er at den skal fungere som et nyttig ledelsesverktøy for avdelingsleder for å se den enkelte lærer i praksisfeltet.

For inneværende skoleår har PVS satt opp klassemiljø og klasseledelse, samt mindre fravær og uønsket uro i timene som fokusområder. Arbeidet foregår etter følgende struktur:

Overordnet organisering, oppgavefordeling og tidsplan:

- *Avdelingsleder skolevandrer 1 gang i året hos alle sine lærere.*
- *Veileder følger opp noen medarbeidere som har behov for det.*
- *Veileder deltar i førsamtalen (se under) og i oppsummeringen i avdelingen*
- *Vandringene finner sted november, uke 45, 46, -og mars, uke 10, 11- ingen fellesmøter i disse ukene*
- *Det organiseres parallelt, kollegabasert veiledning i alle avdelingene hvor lærerne koples i par og besøker hverandre med oppstart fra skoleårets begynnelse*
- *Plenumsdiskusjoner i avdelingen om oppsummering av vandringen.*
- *Rektor/studierektor besøker alle avdelingene etter oppsatt plan og agenda i løpet av skoleåret*

Førsamtale i avdelingene

- *Avdelingsleder, veileder og lærerne reflekterer rundt fokusområdet for årets skolevandring og blir enige om kriterier som bygger på pedagogisk plattform*
- *Identifisere utfordringene lærerne står overfor i klasserommet*
- *Drøfter bruk av utarbeidet observasjonsskjema*
- *Avdelingen fungerer som lærende team i denne sammenhengen*

²⁴ Rektor Tom Wittenberg, Ekeberg skole, rektor Laila Lerum, Porsgrunn videregående skole og Omar Mekki, rådgiver hos Imtec.

Utgangspunkt for diskusjon i avdelingen

- *Den gode timen – se kriterier i revidert pedagogisk plattform?*
- *Hva legges i begrepet arbeidsro i undervisningens i avdelingens fagområder?*
- *Hvordan skapes arbeidsro? Lærerens rolle? Elevens rolle?*
- *Hvordan få til felles kriterier på arbeidsro i basisgruppen?*

Selve vandringen

- *Avdelingsleder gjennomfører vandringene i henhold til avtaler inngått med den enkelte lærer.*

Oppfølgingssamtaler

- *Avdelingsleder gjennomfører individuell refleksjonssamtale med den enkelte. Tidsbruk vil være ca 20 - 30 minutter pr. lærer. Kobles til medarbeidersamtale seinere i året.*
- *Veileder bistår avdelingsleder med oppfølging av enkeltlærere, nytilsatte og nyutdannede*
- *Kontaktlærere på VG1 får særskilt oppfølging av avdelingsleder og veileder i starten av skoleåret.*
- *Plenumssamtaler i den enkelte avdeling, ledet av avdelingsleder hvor veileder bistår. Oppsummering på aggregert nivå i forhold til mål for vandringen.*

Erfaringsdeling

- *Ettersom god undervisningspraksis observeres kan den enkelte lærer eller team utfordres til å presentere sin praksis i fellessamlinger med øvrig personal.*

Oppsummering

God lærervurdering må være forankret i gode systemer for bred informasjonsinnhenting og observasjon. Det er viktig at man ikke velger ut for smale kriterier for å vurdere en lærer. Kriteriene må avklares og forankres i personalet. På den ene siden kan en leder benytte den relative utviklingen en lærer har bidratt med hos sine elever når det gjelder det nasjonale prøvesystemet inklusive Elevundersøkelsen

samt lokale kartlegginger som en pekepinn. Minst like viktig er det å foreta grundige observasjoner i klasserommet med påfølgende reflekteringsamtaler med hver enkelt lærer. Skolevandring er ett nyttig redskap når det tilpasses de lokale forhold og brukes for å understøtte skolens mål, som i eksemplene ovenfor. Lærergjerningen er så sammensatt og det er så mange forhold utover egenskaper og kompetanser hos læreren som påvirker undervisning, læring og resultater, at men ikke kan ta mål av seg til å avdekke nøyaktig hvor stor lærerens bidragsfaktor er. Men man kan like fullt ha som mål å finne ut mest mulig om dette ved å finne indikasjoner på det ut fra noen valgte kjennetegn på kvalitet i et system for lærervurdering.

Tilbakemeldinger fra foreldre (særlig i grunnskolen), elever, og øvrige ansatte, samt observasjon av lærerens bidrag på de kollektive arenaene er også nyttige bidrag for lederen i det totale lærervurderingssystemet.

En forutsetning for at de nevnte systemene skal fungere, er at leder har tid til oppfølging, og vurderingskompetanse for å kunne gi riktige og konstruktive tilbakemeldinger til hver enkelt lærer. Dette må følges opp av gode rutiner for veiledning, oppfølging og støtte når det er behov for det. Gjennom gode systemer for observasjon og nærhet til selve læringsarbeidet vil lederen tilegne seg verdifull kunnskap om organisasjonens samlede kompetanse som kan nyttes i forhold til å stimulere til og legge til rette for erfarings- og kunnskapsdeling på tvers av organisasjonen. God kjennskap til lærernes egenskaper og kompetanse vil også være verdifullt i forhold til å sette sammen gode lærerteam.

I forbindelse med lederes skolevandring/observasjon er det viktig å presisere at ved behov for veiledning er det ikke gitt at det er lederen som skal veilede. Lederen har derimot ansvar for å sørge for at veiledning blir gitt av noen som har den nødvendige ekspertise – eksternt eller internt.

Det er viktig å understreke at ingen vurderingssystemer vil fungere optimalt uten at de bygger på åpenhet og tillit mellom leder og ansatte.

2.4 Skoleeierne

Prinsipper for bruk av informasjon, survey og elevresultater

For å sikre bredde og pålitelighet i den informasjon som innhentes, må kildene være kvalitetssikret, varierte og omforente. Vurderingens hovedhensikt - elevenes læringsutbytte og lærerens profesjonsutvikling må styre valg av kilder og kildebruk. Hvilke kilder og metoder som benyttes må være kjent og akseptert, samt at vurderingens hensikt må være tydelig for den som vurderes samt være basert på tillit til at vurderingens mål og hensikt blir ivaretatt. Dette innebærer at bruken av informasjonen er direkte og eksklusivt knyttet til vurderingen.

Ulike kilder og metoder bør tas i bruk. Eksempler på dette er observasjoner (som i skolevandring eller filmet praksis), egenvurdering (der læreren vurderer egen praksis opp mot de mål skolen har for god praksis), elevundersøkelser og læringsresultater (karakterer, grunnskolepoeng, nasjonale prøver).

Eierskapet til den informasjonen som fremkommer gjennom de ulike kildene deles av læreren selv, skoleleder og skoleeier. Det bør ikke ligge noe krav til automatisk rapportering til skoleeier av hver enkelt vurdering, oppfølgingen er primært et anliggende mellom lærer og nærmeste leder, men det bør ved behov være selvsagt at skoleleder og skoleeier kan dele den informasjon som foreligger. Dette som et grunnlag for best mulig oppfølging både av den enkelte lærer og av skoleleder, som ansvarlig for kvalitet og resultater på egen skole.

Noen av de relevante kildene (læringsresultater, elevundersøkelser o.l.) brukes i ulik kontekst. Skoleeier er pålagt å lage en årlig tilstandsrapport for skolene sine, der ulik informasjon om målbare resultater inngår som et selvsagt element. Andre kilder, som observasjoner eller egenvurdering vil ha mer avgrenset verdi utover å inngå i lærervurderingen. Hovedmålet med å nytte denne type kilder er at det skal bidra til økt læringsutbytte for elevene som en følge av profesjonsutviklingen av lærerrollen. Leders oppfølging gjennom samtaler individuelt og i team må ha et klart utviklingsperspektiv og fokusere på lærerens styrker og potensial.

Informasjonen som lærervurderingen må bygge på vil ha både et individperspektiv og et organisasjonsperspektiv.

Medarbeidersamtaler er et verktøy som er godt innarbeidet i skolen. Dette bør settes i et system som sikrer den enkelte mulighet for regelmessige medarbeidersamtaler med nærmeste leder, der begge parter forplikter seg til forbedring av praksis der dette er nødvendig. Utviklingssamtaler kan ta mer eksplisitt utgangspunkt i konkrete problemstillinger, arbeidsoppgaver eller temaer knyttet til eksterne eller interne krav til endring og fornyelse. Begge typer samtaler vil det være leders ansvar å initiere, men både leder og medarbeider bør se på slike samtaler som et viktig virkemiddel i profesjonsutviklingen.

Like viktig som det individuelle perspektivet i lærervurderingen, er det kollektive.

Professor Eirik J. Irgens sier det slik:

”Det er som i fotball: Gode enkeltspillere er nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å få til gode resultater. For å kunne ta ut ditt potensial er du avhengig av et godt lag og god organisering. Slik er det også i skoler. Han understreker at et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon understøtter god undervisning og et godt sosialt miljø. Flere lærere ville mestret jobben sin bedre hvis vi hadde fokusert mer på kollektivt ansvar og lagspill i stedet for kun individuelt ansvar.”²⁵

En god måte å styrke den kollektive læringen og utviklingen av lærerprofesjonen kan være å drøfte og reflektere rundt egen og skolens praksis i et kollegafellesskap. Det må være en kultur i skolen at det reflekteres rundt praksis i lys av læringsresultater, tilbakemeldinger fra elever og foresatte og forskningsbasert kunnskap om hvilke faktorer som påvirker læring. En slik kultur styrker profesjonen og den lærende organisasjon og med det øker mulighetene for et større læringsutbytte hos elevene. Den kollektivt orienterte skolen, som bl. a. Irgens peker på verdien av, bruker det potensialet som ligger i kollegiet til å utvikle en felles og kvalitativt god praksis, både når det gjelder

²⁵ <http://gemini.no/2014/02/god-ledelse-gir-bedre-laerere/>

utvikling av fornyelse av planer og dokumenter eller av den enkeltes undervisningspraksis med læringsutbytte som hovedmål.

Realøkonomisk rom for lærervurdering

Hvordan skal skoler sikres realøkonomisk rom for lærervurdering som er faglig solid nok til at den kan brukes som informasjonsgrunnlag for medarbeidersamtaler?

Utgangspunktet må være at lærere ønsker og skal ha tilbakemeldinger på sitt arbeid. OECD peker på manglende tilbakemeldinger til lærerne som en svakhet i det norske utdanningssystemet, og et område der Norge ligger tilbake i forhold til andre land. En naturlig konsekvens av et behov for mer tilbakemelding må være at dette løftes opp som en sentral skolelederoppgave. Skoleledere må derfor prioritere at lærervurdering finner sted ut fra omforente kriterier og kjennetegn der elevenes læringsutbytte og lærernes profesjonsutvikling står sentralt og innenfor de rammer som til enhver tid gjelder.

Siden det i utgangspunktet ikke er bebudet noen tilførsel av friske midler til lærervurderingsarbeidet, blir skoleeier og skolens ledelse ansvarlig for å gjennomføre slik vurdering som en sentral del av den pedagogiske ledelsen av virksomheten. Det er en kjent utfordring at skoleledere opplever at (for) mye av deres tid går til andre oppgaver enn de pedagogiske. Ved en høyere prioritering av vurdering og tilbakemelding til den enkelte lærer og til kollegiet vil det derfor være viktig å reise en debatt om hva som kan gjøres, sentralt og lokalt, for å fristille nødvendig tid til dette arbeidet.

Om lærervurdering skal sikres gjennom sentrale retningslinjer, mener KS at disse ikke må detaljstyres, men sikre at lærervurdering ivaretas ut fra lokale behov, forutsetninger og hensyn og at ulike kilder danner grunnlaget.

Skoleeiers kommunikasjon med rektorer

Hvordan skal skoleeier kunne bruke informasjon om kvalitet i opplæringen på skolenivå i sin kommunikasjon med rektorer?

Skoleeier må ha tilgang på all relevant informasjon om kvaliteten i opplæringen på den enkelte virksomhet i sitt møte med rektor. Skoleeier har det samme ansvar for tilbakemelding og oppfølging overfor skoleledere som disse har til lærerne.

KS-rapporten *Kom Nærmere – om lokalt skoleeierskap*²⁶, påpeker verdien av kunnskap og god dialog om skolens mål og innhold gjennom hele kjeden av aktører, fra øverste nasjonale politiske nivå via lokal skoleeier, skoleleder og helt ut i klasserommet.

Hvordan ulike data faktisk blir et godt grunnlag for forbedring og utvikling, avhenger av flere faktorer, bl. a. må skoleeier og skolene inneha analysekompetanse og verktøy (for eksempel PULS) for å tolke og nyttiggjøre seg resultater og undersøkelser. Å forstå resultater og indikatorer på en slik måte at det er mulig å identifisere virkningsfulle tiltak forutsetter kompetanse som det ikke er gitt at enhver organisasjon (skole eller skoleeier) besitter.

Skoleeier bør ha et system for tilbakemelding til skoleleder lik det som skal finnes ute på skolen mellom skoleleder og medarbeider. Å utvikle en kultur der drøfting og refleksjon rundt mål og resultater er en sentral del av forbedringsarbeidet bør være en selvsagt skoleeieroppgave som er nedfelt i forpliktende dokumenter for dem det berører.

Tilgangen på data som indikerer hvor skolen lykkes godt og hvor det er rom for forbedring, er stor. Dataene har imidlertid begrenset verdi hvis de ikke følges opp med forskningsbaserte strategier og tiltak for forbedring. Disse strategiene og tiltakene må inngå som en del av vurderingsarbeidet og utvikles i et nært samarbeid mellom ledelse og ansatte.

Analyser og tilbakemeldinger på lærernes praksis skal bidra til kvalitetsutvikling i opplæringen, slik at skoleeier og skoleleder erkjenner og kan enes om hvilke tiltak skolene må iverksette.

²⁶ <http://www.ks.no/PageFiles/8754/084013Rapport.pdf>

2.5 Lærerutdanningene

Innledning

Kvalifiseringen lærerstudenter får til profesjonen gjennom studiene, samt overgangen de må gjennom fra institusjonslivet på høyskole og universitet til arbeidslivet, vil sette rammer for deres videre utvikling av et kompetansebasert skjønn. Den vil også sette rammer for viljen hver enkelt profesjonsutøver har til å søke den beste kunnskapen om utøvelse av yrkesoppgavene sine. Den formaliserte og institusjonaliserte kvalifiseringen og den påfølgende overgangen til yrket er å regne for starten på en karriere, der det ikke er mulig å snakke om en absolutt endt kvalifisering til yrkesutøvelsen. Kvalifiseringen og overgangen til yrket vil påvirke hva den enkelte nyutdannede lærer tenker om vedlikehold og utvikling av kompetanse over tid. En ordning som tar sikte på å fremme læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling vil av den grunn være nødt til å ha en forankring inn i lærerutdanningene. Det vil her bli sagt noe om hvordan sammenhengen mellom utdanning og profesjon kan legge et grunnlag for at nyutdannede lærere skal kunne nyttiggjøre seg av informasjon fra prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen.

Lærerprofesjonen

Utdanningsinstitusjoner er viktige tilbydere av formell kompetanse, den første kvalifiseringen som skal gi lærerstudentene tilgang til lærerprofesjonen. Videre vil profesjonens institusjon(er) (skole, barnehage etc.) være involvert i premissene for kontroll av hvordan kompetansen lærerstudentene har tilegnet seg skal vedlikeholdes og utvikles over tid. Samtidig vil profesjonens verdier bæres av at alle profesjonsutøverne har en felles identitet forankret i nettopp kompetansen. Sammenheng mellom hva som formidles i utdanningene, hva studentene møter i praksis og hva studentene møter som nyutdannede er derfor svært viktig.

Lærerutdanning som profesjonsutdanning

Profesjonsutdanninger inneholder både teoretisk og praktisk kvalifisering for å sikre studentene profesjonskompetanse (Terum & Heggen, 2010). Skal lærerutdanning legge et grunnlag for at nyutdannede lærere skal kunne nyttiggjøre seg informasjon fra prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen, må vurdering av lærerstudentens undervisning i løpet av praksisperiodene inngå som en del av et samlet

karriereforløp for lærere. Videre er det viktig at lærerstudentene opplever samsvar mellom den teoretiske begrunnelsen som ligger til grunn for en vurderingsordning, det de møter i praksis og det som venter dem som nyutdannede. I studiene vil lærerstudenter blant annet ha behov for kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse, samt diskusjoner rundt det empiriske grunnlaget for disse kjennetegnene. Ved å eksponere lærerstudenter gjennom både den praktiske og den teoretiske kvalifiseringen til læreryrket for prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen vil ordningen kunne få legitimitet. Samtidig vil lærerstudentene tidlig bli utfordret på ansvaret de har, og forventningen som venter dem, med tanke på egen læring og utvikling som lærer.

Innen en profesjonsutdanning blir ikke kunnskapen profesjonsutøveren trenger for å kunne praktisere sett på som en "pakke" studentene kan tilegne seg og ta mekanisk ut i praksisfeltet (Terum & Heggen, 2010). Dette kan ses i sammenheng med hva Britt Ulstrup Engelsen (2012) skriver, om at lærere må være teoribaserte og ikke metodestyrte i sin virksomhet. Engelsen påpeker, at innenfor de rammene som trekkes opp av samfunnet, må profesjonsutøvere kunne ta selvstendige, reflekterte og begrunnede avgjørelser når det kommer til skole og undervisning. Grunnlaget som blir lagt gjennom utdanningen bør være på en slik måte at behovet for detaljert samfunnskontroll blir unødvendig (Engelsen, 2012).

En vurderingsordning som tar sikte på å fremme læreres profesjonelle utvikling må kunne ivareta profesjonsutøvernes autonomi, med tanke på kontroll over arbeidsprosessene og arbeidsresultatene. Det er derfor viktig at lærerstudentene etter endt utdanning sitter med relevante verktøy for å kunne nyttiggjøre seg informasjonen fra en vurderingsordning, både individuelt og kollegialt. Enkelt sagt, må det være sammenheng mellom teori og praksis. Institusjoner som tilbyr profesjonsutdanninger bør evalueres ut fra graden de kvalifiserer studentene til å mestre yrket de skal ut i (Terum & Heggen, 2010). Med tanke på å innføre et system for å fremme læreres profesjonelle utvikling, må en slik vurdering av utdanningsinstitusjoner også se på hvorvidt en lærerstudent blir kvalifisert til å mestre det å nyttiggjøre seg informasjon fra prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen. Det er i studiene en legger grunnsteinene for å utvikle profesjonsutøvere med endrings- og utviklingskompetanse.

Vurderingsordninger i lærerutdanning

Lærerutdanningene skal legge et kompetansegrunnlag for at lærerstudenter skal utvikle sin evne til å forholde seg til vurdering av sitt arbeid. Veiledning av lærerstudenters planlegging, undervisning og etterarbeid er således en innarbeidet praksis i lærerutdanningsinstitusjonene. Veiledningen foretas både av lærere på de skolene som lærerstudentene er utplassert i og av lærerutdanningsinstitusjonens personale. Denne vurderingsordningen legger et grunnlag for at lærerstudentene utvikler refleksjonsevne knyttet til egen praksis. I spørsmål om skikkethet og godkjenning av lærerstudenters praksis er det imidlertid lærerutdanningsinstitusjonen som tar den avgjørende beslutningen, men praksisskolens veiledere og ledere har som oppgave å bidra med vurderinger og dokumentasjonsgrunnlag for beslutninger som fattes. Ekspertvurderingen av lærerstudentenes arbeid på praksisskolene er således innarbeidet som en del av vurderingskulturen. Men elevers systematiske tilbakemelding til lærerstudentene er derimot ikke en utbredt praksis ut over spredte forsøk (Johannesen et al., 1997).

Veiledning av nyutdannede lærere

Det er i dag en voksende erkjennelse av at nyutdannede lærere trenger en støttet innvielse i læreryrket i sitt første praksisår. Det kan her vises til mer enn 20 års erfaring med støttende induksjonsprogrammer for lærere i en rekke land (for eksempel England, Skottland, Nederland). Norge er en «sentkommer» i dette bildet. Men situasjonen er i ferd med å endre seg. Februar 2009 inngikk KS og Kunnskapsdepartementet en intensjonsavtale om veiledning av nytilsatte og nyutdannede pedagoger i skole og barnehage. Veiledningsordningen for nyutdannede lærere ble innført høsten 2010. I en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet fra 2010 er tidligere styreleder i KS Halvdan Skard sitert på at «Vi er trygge på at alle skoler som har nyutdannede lærere, vil ha en organisert veiledning på plass allerede fra skoleåret 2011/2012». Siden oppstarten er det gjennomført to kartlegginger av hvor mange nyutdannede lærere som får organisert veiledning (KD, 2011 og Fladmoe & Karterud, 2012).²⁷ Disse kartleggingene viser økende utbredelse, men det foreligger foreløpig ikke

²⁷ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/Veiledningsordningen_rapport_2012.pdf

dokumentasjon på at målet om at alle skoler skal kunne tilby veiledning, er nådd. 72 prosent av de nyutdannede lærerne var omfattet av en veiledningsordning i 2012 – mot 63 prosent i 2010. Når dette skrives, har Kunnskapsdepartementet igangsatt en utredning som tar sikte på å kartlegge utbredelsen av organisert veiledning. Egenarten og innholdet i disse støtteordningene viser seg å variere enormt (Harsvik & Dahl Norgård, 2011)²⁸. Norge er fortsatt ikke samlet til ett rike i spørsmålet om støtteordninger for nyutdannede lærere. Den nasjonale styringen av tilbudet er i dag preget av en løshet som igjen bidrar til forskjelligheter i omfang, struktur og innhold.

²⁸ <http://www.nyutdannede.no/veiledere/Utdforbrapport22011>

Del 3: Konklusjoner

3.1 Konklusjoner

Formålet med arbeidsgruppens arbeid har vært at gruppen skal identifisere og vurdere viktige *forutsetninger* for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonelle utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling. Oppdraget skal altså klargjøre noe som har med lærende organisasjoner (dvs. en kollektiv dimensjon i skolens forbedringsarbeid) å gjøre, men også enkeltlæreres kontinuerlige profesjonelle utvikling. Hvert medlem i arbeidsgruppen har gått inn i arbeidet som representanter for interesseorganisasjoner. Det betyr at hvert medlem skal bære sin interessegruppes stemme i diskusjonen om forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonelle utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling. Det betyr igjen at arbeidsgruppen kan komme fram til enighet om forutsetninger, men at det er nyanser i hvordan hvert medlem vurderer selve forutsetningene.

Først vil vi redegjøre for det som arbeidsgruppens medlemmer kan si seg enige i. Deretter redegjøres det visse meningsnyanser og meningsforskjeller. Hvorvidt disse meningsnyansene og meningsforskjellene kan representere utfordringer i et eventuelt videre arbeid med å legge fram forlag til hvordan et system kan utformes og prøves ut i Norge, avhenger av flere forhold som dels kan håndteres med søken etter balanserte løsninger innad i gruppen og dels med forhold som ligger utenfor arbeidsgruppens handlingsrom.

Prinsipper for god vurdering

Lærervurdering er et kontroversielt tema, og den foreløpige forskningsoversikten viser at det er blandet empirisk evidensgrunnlag for hva slags innvirkning lærervurdering potensielt har når det gjelder læreres læring, profesjonsutvikling og - som en konsekvens av dette - elevers læring (Kunnskapssenter for utdanning, 2014; jamfør også Isoré, 2009). Lærervurdering er i seg selv ingen trylleformel for skoleforbedring. Måten lærervurdering er innordnet på vil kunne influere hvordan de som i første omgang skal lære, lærerne, forholder seg til vurderingens tilbakemelding. I neste runde kan lærervurderingen ha betydning for lærerens arbeid og således også elevenes læringsprosess. Den ene mekanismen er at tilbakemeldingen som vurderingen gir kan gi lærere energi og føre til profesjonell utvikling.

Men en vurderingsordning kan også føre til utilsiktede implikasjoner: «det finnes mange eksempler på dårlige og bent fram ødeleggende vurderingspraksiser både i skole og arbeidsliv» (Kunnskapssenter for utdanning, 2014: 20). Et eksempel er at resultater av lærervurdering kan nøre opp under at lærere unngår å ta utfordringer, men heller velger trygge alternativer (Firestone, 2014). Frykten for andres dom over egen undervisning kan føre til en defensiv innstilling til lærerarbeidet. Dersom læreres gjennomsnittscore settes inn i et rangeringssystem, vil noen kunne bli prestasjonsmotivert på egne vegne, mens andre kan oppleve rangering som uheldig og ha ødeleggende innvirkning på jobbmotivasjon.

Tall for dyktighet eller mangel på dyktighet kan oppleves som merkelapper, ikke som gode tilbakemeldinger. Noen indikasjoner på dette kan gjenfinnes i en norsk studie (Garmannslund et al., 2008). Bekymringen fra lærerhold om lærervurdering som ordning lar seg forstå ettersom lærere blir gjort til gjenstand for andres kritiske blikk og dermed blottlegger sin potensielle sårbarhet. Hvorvidt lærervurdering skal kunne ha positive virkninger, avhenger av innretninger av ordningen. Lærervurdering er også et tema som kan sette i spill interessekonflikter mellom ulike aktører i utdanningssektoren.

Arbeid med denne rapporten har vist at medlemmene av arbeidsgruppen er enig om noen viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne brukes, men det er ulike syn i andre aspekter som berører oppdraget. Først vil vi i denne avslutningsdelen omtale forutsetninger som arbeidsgruppen synes å være enig om, og deretter vil vi forklare aspekter ved lærervurdering der det kan være ulike syn.

Følgende forutsetninger er gruppens medlemmer enig om:

- *Partssamarbeid bygd på gjensidig tillit*
- *En vurderingsordning må være systematisk, forutsigbar og praktisk gjennomførbar*
- *Konkret umiddelbar tilbakemelding er bedre enn generell og tidsutsatt tilbakemelding*
- *Vurdering skal prinsipielt føre til forbedring*
- *En ordning med vurdering av læreres arbeid bør bygge på et forskningsfundament*

Disse momentene blir kortfattet omtalt nedenfor.

Partssamarbeid bygd på gjensidig tillit

Det viktigste prinsippet for at «lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonell utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling» er å bygge videre på et partssamarbeid mellom dem som direkte og indirekte berøres av en ordning. Gjennomføring av det som i mandatet omtales som lærervurdering, må etter arbeidsgruppens vurdering baseres på gjensidig tillit mellom partene som berøres av en vurderingsordning: læreres relasjon til elever og skoleledere og motsatt. I den foreløpige rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning (2014) heter det:

«Aller viktigst er det å etablere enighet mellom alle involverte om hva som er problemer og hvordan de skal løses. De som er tettest på problemene må involveres i prosessen som handler om å finne ut hva man skal gjøre, og det er en lederoppgave å sørge for forankring» (s.21).

Intensjonen om et partssamarbeid er ivaretatt gjennom en felles forståelse gjennom arbeidet med å utvikle en nasjonal veileder for undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Partene er enig om at undervisningsvurdering er et viktig og nyttig verktøy i skolen. Spørsmålet er om andre vurderingsordninger skal komme i tillegg til det som omtales som undervisningsvurdering. Det vil bety at flere informasjonskilder – for eksempel undervisningsvurdering, kollegaobservasjon, observasjoner gjennom skolevandring - kan tas med i en samlet vurdering som skal gi et mulig grunnlag for læreres profesjonelle utvikling. Dersom så er tilfelle, må et slikt partssamarbeid baseres på gjensidig tillit.

Tre sentrale ideer kan identifiseres:

1. *Ideen om effektiv styring i utøvelsen av skolepolitikk og i implementeringen av skolepolitikk: lederskap, «management» og administrasjon av skolen framstår som instrument for nasjonal og regional styring.*

Implikasjonen som framkommer av denne ideen, er: styringsrett kan knyttes til den hierarkiske strukturen i utdanningssektoren. Nasjonale myndigheter har en styringsrett overfor kommuner og fylker. Kommuner og fylkeskommuner har en styringsrett overfor skoler. Rektor har en styringsrett overfor skolens personale. Lærere har et klart definert ansvar for hva elevene lærer (og derav en styringsrett). Styringsrett har imidlertid visse begrensninger.

2. *Ideen om skolen som et sted der lærere er forvaltere av skolefaglig ekspertise, en slags «profesjon», heretter omtalt som lærerprofesjon.*

Implikasjonen som framkommer av denne ideen, er: skolens ansatte har medvirkningsrett.

3. *Ideen om elevdemokrati og foreldremedvirkning.*

Implikasjonen som framkommer av denne ideen er at foreldre og elever har medvirkningsrett i viktige saker som angår deres interesser. Et eksempel på dette er opplæringslovens paragrafer 3-2 og 3-11.

Et partssamarbeid vil måtte innebære en balanse mellom ideer som i rendyrket form kan stå i spenningsforhold til hverandre, for eksempel styringsrett og medvirkningsrett. Gjensidig forståelse for partenes ulike roller kan føre til at partene søker etter en balanse mellom medvirkning og styring. Dette anser arbeidsgruppen å være en viktig forutsetning. I relasjonen mellom arbeidstaker og arbeidsgiver uttrykkes en slik balansetankegang på følgende vis i Hovedavtalen mellom KS og arbeidstakerorganisasjonene i kommunesektoren:²⁹

«Hovedavtalen skal innenfor rammen av det lokalpolitiske demokrati bidra – gjennom godt samarbeid, medbestemmelse og medinnflytelse – til en omstillingsdyktig og serviceinnstilt kommunesektor til beste for innbyggerne. Målet er gjennom videreutvikling av kommunesektoren å gi tjenester av høy kvalitet, skape trygge arbeidsplasser med meningsfylt arbeid og et godt arbeidsmiljø. Partene er enige om at godt samarbeid mellom arbeidsgiver og de tilsatte og deres organisasjoner er en forutsetning for å få dette til. Evnen til åpen dialog og vilje fra begge parter vil i stor grad være avgjørende for om man lykkes.»

Det finnes solid empirisk støtte for å hevde at strategiske grep for å forbedre skolars virkemåte forutsetter relasjonell tillit mellom parter som må samarbeide om forbedringsprosesser (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Også norske studier gir evidensgrunnlag for å hevde at relasjonell tillit mellom skoleledere og lærere (men også relasjonell tillit mellom lærere) er sterkt statistisk assosiert med for eksempel gjennomføring av endringstiltak, større engasjement og «læringstrykk» i undervisningen, kollegial støtte («organizational citizenship behaviour») og så videre (Christophersen et al., 2011, 2012a, 2012b; Elstad, et al., 2012; Turmo et al., 2013).

Videre er gode relasjoner mellom elever og lærere også en faktor som har betydning for motivasjon og læringsarbeid (Elstad & Turmo, 2010; Christophersen et al., 2010). En implikasjon av dette er at den gode læringssituasjon er preget av en balanse mellom lærerens autoritet og ansvar på den ene side og elevers medvirkning og handlekraft til å påvirke sin egen læringssituasjon på den andre siden. Med andre ord kan det

²⁹ http://www.ks.no/PageFiles/10067/hovedavtalen_2010_endelig.pdf

argumenteres for at det er viktig å søke etter et balansepunkt mellom prinsipper som i rendyrket form kan stå i spenningsforhold til hverandre.

Hovedavtalens intensjoner uttrykker partssamarbeidets potensielle betydning:

«Et godt samarbeid (vil) være av avgjørende betydning for utvikling av tjenestene. Partene er enige om at det er viktig for gode forhold på arbeidsplassen at samarbeidet mellom kommunen/fylkeskommunen og de tillitsvalgte foregår i rasjonelle og betryggende former.»

I Kunnskapssenter for utdanning (2014) heter det at «Vurderingen må planlegges og gjennomføres på en slik måte at den eller de som blir vurdert opplever resultatet av vurderingen som gyldig og troverdig (side 13). Arbeidsgruppens medlemmer slutter seg til denne intensjonen. Elevorganisasjonens representant framhever at elev – og lærerrelasjonen er helt essensiell når det kommer til å kunne gi tilbakemeldinger. Utdanningsforbundets representanter fremhever tillit og legitimitet som to viktige forutsetninger. Norsk Lektorlags representant fremhever at det må være tillit mellom lærere og ledere. Skolelederforbundets representant omtaler drøftinger med tillitsvalgte og forankring i personalet når det gjelder de prosesser som det her er snakk om. KS' representant omtaler tillit som en forutsetning for godt arbeid i skolen.

I sum bærer dette bud om at gjensidig tillit i et partssamarbeid er en vesentlig forutsetning for at lærervurdering skal kunne ha konstruktiv betydning for skolers forbedringsprosesser og enkeltindividers kontinuerlige profesjonelle utvikling i rollen som lærer.

En vurderingsordning må være systematisk, forutsigbar og praktisk gjennomførbar

Vurderinger kan ha en iboende sprengkraft ved å brukes til noe annet enn det de opprinnelig var ment å brukes til. Et eksempel er resultater fra elevkartleggingsprøver som brukes på andre måter enn det ordningen er tiltenkt. Det som her er tema er vurdering av læreres arbeid. I den foreløpige rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning (2014) heter det at

«(...) det er når summativ informasjon brukes formativt at den kan bidra til læring på individ- og organisasjons- eller systemnivå» (s. 6).

Forutsigbarhet henger sammen med opprettholdelse av tillit til en eventuell ordning om vurdering av læreres arbeid. Det kan eksempelvis være behov for nasjonal styring av hvordan en vurderingsordning ikke skal brukes (eksempelvis rangering av læreres scorer på tilfredshetsmålinger) nettopp for å bygge opp under relasjonell tillit og forutsigbarhet.

Videre heter det i Kunnskapssenterets rapport at

«Vurderingen må avgrenses til og konsentrere seg om bestemte sider ved arbeidet, men likevel ta hensyn til at det som vurderes inngår i en større sammenheng» (s. 13).

Avgrensingen betinges av vurderingers praktiske gjennomførbarhet. Både skoleledere og lærere opplever et tidspress. Dersom en vurderingsordning skal forsterke opplevelsen av tidspress, kan en vurderingsordning lett bli et anstaltmakeri uten reell forbedringseffekt. Videre må en vurderingsordning tilpasses lokale forhold og skoleslag. En forutsetning for positive virkninger av en vurderingsordning er derfor at en vurderingsordning er praktisk gjennomførbar. Det er enighet i arbeidsgruppen om å ta i bruk et bredt informasjonstilfang (som for eksempel undervisningsvurdering elev-lærer, egenvurdering, kollega-observasjon, skolevandring, brukerundersøkelser/prøver). Informasjonstilfanget må avklares på forhånd. Dette henger sammen med hensynet til forutsigbarhet. Informasjonstilfanget må vurderes ut fra behov/avgrensning. Dette henger sammen med hensynet til systematikk. Videre må informasjonstilfanget balanseres, slik at hensynet til praktisk gjennomførbarhet ivaretas.

Konkret umiddelbar tilbakemelding er bedre enn generell og tidsutsatt tilbakemelding

Et velkjent prinsipp fra læringspsykologi er at potensialet for ferdighetslæring er størst når den som skal vurderes, får tilbakemelding så tett opp til i tid som praktisk mulig om det fenomen som blir vurdert, samt at vurderingen viser til konkrete hendelser i jobbutførelsen. Summarisk og generelt formulert tilbakemelding lang tid etter at man blir vurdert, har annerledes innflytelse. Tilbakemeldinger som kommer senere kan imidlertid fremme metakognisjon, avhengig av kvaliteten på tilbakemeldingen (Shute, 2008). Skolelederforbundets representant fremhever at etter en observasjon av lærerens arbeid bør en lærer få en kort tilbakemelding fra nærmeste leder. Arbeidsgruppen samler seg om det prinsipp at tilbakemelding til den som vurderes bør gis så raskt som det praktisk sett er mulig å gi tilbakemelding.

Vurdering skal prinsipielt føre til forbedring

Kunnskapssenter for utdanning (2014) betoner «læringsfremmende tilbakemeldinger» som et viktig prinsipp for lærervurdering (s. 15). Det er imidlertid et kontinuum mellom formativ og summativ vurdering. Som tidligere nevnt framhever Kunnskapssenter for utdanning (2014) at «det er når summativ informasjon brukes formativt at den kan bidra til læring på individ- og organisasjons- eller systemnivå» (s. 6). Det betyr at summative vurderinger kan høre med i informasjonsgrunnlaget som brukes i for eksempel medarbeidersamtaler, men arbeidsgruppen mener at utviklingsperspektivet i en vurderingsordning må ha forrang framfor summativ vurderingshensikt.

Lærernes potensielle sårbarhet vil som nevnt kunne vise seg ved å bli vurdert av en annen part. Denne sårbarheten blir spesielt tydelig når vurdering av ens arbeid blir offentliggjort på internett. Anonym vurdering av navngitte læreres arbeid kan i denne sammenheng i verste fall sammenliknes med en gapestokk. Arbeidsgruppens medlemmer mener at nettbasert offentliggjøring av elevers anonyme lærervurderinger er uheldig.

Vurderingsordningen bør være systematisk i den forstand at den inngår i en strategi for skolens forbedringsarbeid. TALIS-undersøkelsen viser at en ikke neglisjerbar andel av norske lærere oppfatter at de ikke får tilbakemelding på sitt arbeid (Vibe et al., 2009).

Dette indikerer et rom for forbedring i den forstand at vurdering må inngå i et systematisk arbeid i skolens regi.

Forskningsfundament

Arbeidsgruppen mener at en ordning som innebærer vurdering av undervisning og læreres arbeid bør bygge på et forskningsfundament. Et slikt forskningsfundament har Kunnskapssenter for utdanning i oppgave å klargjøre. Ettersom kapittel 5 («Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet») i rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning ikke er tilgjengelig når dette skrives, må vi her bygge på noen foreløpige antakelser. GNIST-gruppens etterlysning av en kunnskapsoversikt reflekterer en tillit til fagekspertise og forskning. Dette er en tillit til forskning som arbeidsgruppen deler.

To mulige premisser i et forskningsfundament er hensynet til gyldighet og hensynet til troverdighet. En mulig slutning er at det er bedre å ha få vurderinger basert på en rimelig grundighet enn hyppige vurderinger som ikke er tilstrekkelig grundige, for at de skal kunne ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. Denne tanken synes å ha støtte hos deltakerne i arbeidsgruppen. For eksempel nevner Skolelederforbundets representant at lærervurdering må være forankret i gode systemer med bred informasjonsinnhenting og observasjon. Det nevnes både skolevandring i regi av avdelingsleder og kollegabasert veiledning.

Arbeidsgruppen har merket seg Kunnskapssenterets vurdering av «value added»-målinger som premiss for lærervurdering (hovedsakelig er dette utprøvd i en amerikansk samfunnskontekst). Kunnskapssenter for utdanning skriver at denne metodikken «befinner seg på utprøvingsstadiet» (s.46). Arbeidsgruppen kjenner ikke til at det foreligger tilsvarende målinger på lærernivå i norsk skole og anser ikke «value added»-målinger på lærernivå som en anbefalelsesverdig praksis.

Dilemma som må løses i det videre arbeidet (meningsbrytningen)

På noen saksområder eksisterer det meningsforskjeller og meningsnyanser innad i arbeidsgruppen, naturlig nok fordi medlemmene representerer ulike partsinteresser. Noen eksempler er følgende: Elevorganisasjonens representant omtaler anonyme spørreskjema som et godt verktøy i visse situasjoner. Norsk Lektorlags representant poengterer at det er et faglig asymmetrisk forhold mellom lærere og elever. Dette innebærer – i følge Norsk Lektorlag - at lærere ikke skal vurderes på linje med elevene, eller at elever skal bes om å vurdere faglige og pedagogiske forhold som de verken har utdannelse eller erfaring til å vurdere. Hvorvidt meningsforskjeller av denne typen er uoverstigelige utfordringer, gjenstår å se.

Et annet eksempel på meningsforskjell gjelder benevnelsen på det fenomen som omtales. I oppdragsbrevet brukes benevnelsen «lærervurdering». Begrepet lærervurdering har imidlertid vist seg å være kontroversielt blant noen av arbeidsgruppens medlemmer.³⁰ I en e-post datert 3.desember 2013 fra Rune Baklien (Utdanningsforbundet) heter det følgende:

”Utdanningsforbundet mener det er viktig å enes om undervisningsvurdering som begrep i stedet for lærervurdering. Dette fordi vi har en nasjonal veileder for undervisningsvurdering (2011), og dette begrepet nå er godt forankret hos lærere i alle fylker (videregående opplæring). Veilederen ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra KD, etter initiativ fra Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen i 2008. KS satt også i arbeidsgruppen sammen med en forsker, skoleleder og lærer. Skulle GNIST komme til å bruke begrepet lærervurdering i denne sammenheng, tror vi det vil skape unødvendig støy og dermed risikere å undergrave vår felles målsetting – nemlig å fremme lærernes undervisning og læringsarbeidet. Vi vil i så fall måtte forklare lærere hva som ev. er forskjellen på lærervurdering og

³⁰ I Landrapporten til OECD gis det en beskrivelse av lærervurdering i Norge og de ulike interesseorganisasjonenes synspunkter:

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf?epslanguage=no

undervisningsvurdering, og hvorfor vi har landet på lærervurdering i dette arbeidet. Så langt vi har registrert bruker også OECD flere begreper om det samme, bl.a. «teaching practice», «teacher appraisal» etc. Vi håper arbeidsgruppen kan støtte denne begrepsbruken, slik at vi kan fokusere på formålet med arbeidet – slik det er definert i mandatet: identifisere og vurdere forutsetninger for at «undervisningsvurdering» skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonell utvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling.”

På et tidlig tidspunkt i prosessen ble det derfor klart at flere parter som er med i arbeidsgruppen ikke er enig i forslaget om å erstatte begrepet lærervurdering med undervisningsvurdering. Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag og Elevorganisasjonen foreslår at man heller bør bruke «undervisningsvurdering» som begrep.³¹ KS og Skolelederforbundet ønsker å holde fast på begrepet «lærervurdering». Pedagogstudentene foretrekker uttrykket «kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen». I dette spørsmålet har arbeidsgruppen ikke kommet fram til et omforent forslag.

Kunnskapsdepartementets representant i arbeidsgruppen har foreslått uttrykket «prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen» (eller kortere: «vurdering for profesjonell utvikling») som en mulig løsning som partene kan enes om. Uttrykket vurdering for profesjonell utvikling understreker et viktig formål med lærervurdering, nemlig at vurderingsordningen kan brukes som ledd i kompetanseutvikling og dermed et verktøy for bedre praksis og profesjonsutøvelse.

Formålet i oppdraget er både utvikling i lærerprofesjonen og det å fremme enkeltlæreres profesjonelle utvikling. Lærernes arbeid skjer i et samspill mellom elever og lærere. Dette krever kompetanse – evne til å klare en oppgave eller beherske et yrke i møte med komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Læreplanene i Kunnskapsløftet er utformet for å gi rom til det lokale arbeidet med læreplaner. Skolene har ansvar for å velge innhold og arbeidsmåter som kan realisere kompetansemålene i læreplanen til beste for den enkelte elev. Lærernes kompetanse og kjennskap til elever og lokale

³¹ Også representanten fra Skolenes landsforbund som trakk seg fra GNIST-samarbeidet og dermed også arbeidsgruppen, støttet forslaget om å erstatte lærervurdering med undervisningsvurdering.

forhold er avgjørende for å lykkes i dette arbeidet. Det samme er god ledelse, samarbeid med kollegaer, kompetanseutvikling og tilgang på læremidler og andre ressurser som støtter opp om læring og utvikling. Disse refleksjonene indikerer at det skulle være mulig å komme fram til vesentlige enighetspunkter til tross for uenighet om navnevalg.

I atter andre eksempler er ikke meningsforskjeller i seg selv utfordringen, men andre føringer for skolens praksis. Et eksempel er følgende: Utdanningsforbundet viser til paragraf 16 i offentlighetsloven og Utdanningsdirektoratets klargjøring av andre parter innsynsrett:

«Dersom dokumentet sendes ut av skolen, vil det imidlertid i utgangspunktet ikke lenger kunne unntas som internt dokument. Dette gjelder ikke bare der dokumentet sendes ut av kommunen/ fylkeskommunen, men også om det sendes til andre enheter i kommunen/ fylkeskommunen, for eksempel til rådmannen eller utdanningssjefen. Dette følger av § 16 i offentlighetsloven.»

Utdanningsforbundets representanter hevder følgende: «Av dette følger at skoleeiere ikke bør kreve at skolene oversender dokumenter i tilknytning til undervisningsvurdering. Det er mer hensiktsmessig at skoleeier tar opp undervisningsvurdering som et element i «styringsdialogene» de har med sine skoler. Det er like lite formålstjenlig for skoleeiere å kreve rapportering om prosessdata (som dessuten risikerer å slås opp som endelige resultatdata), som det er å skulle kreve innsyn i sensorers foreløpige notater i forbindelse med eksamenssensur».

KS' representant mener at skoleeier må ha tilgang på all relevant informasjon om kvaliteten i opplæringen på den enkelte virksomhet i sitt møte med rektor. Skoleeier har det samme ansvar for tilbakemelding og oppfølging overfor skoleledere som disse har til lærerne. KS' representant mener ikke at det automatisk skal rapporteres til skoleeier, men mener at skoleeier skal ha innsyn. Utdanningsforbundet mener også at skoleeier skal kunne få relevant informasjon, men ikke i form av rapportering. I denne aktuelle saken er det offentlighetslovens paragraf 16 som skaper en mulig utfordring.

Kan hende viser ikke dette eksemplet uoverstigelige meningsforskjeller per se, men det viser at spørsmålet om offentlighet kan skape utfordringer for en vurderingsordning. Hvorvidt oversendelse av dokumenter vil representere et problem for arbeidsgruppens fremtidige forslag om nasjonal ordning for lærervurdering, gjenstår å se.

Veien videre

KS og Skolelederforbundet anbefaler at GNIST-partnerskapet går videre med det som i mandatet er omtalt som trinn 2: utrede utprøving av et system for vurdering. Arbeidsgruppen tar ikke stilling til hvem som skal utrede dette og hvordan det skal skje. Utdanningsforbundets representant stiller seg avventende til spørsmålet om å gå videre med trinn 2. Dersom fase 2 blir en realitet, ønsker Norsk Lektorlags representant at Norsk Lektorlag skal være representert i dette arbeidet.

Dersom trinn 2 skal realiseres, samler arbeidsgruppen seg om det syn at det bør innsamles flere eksempler på gode vurderingsordninger. Dette gjelder både vurderingsordninger i en norsk samfunnskontekst og vurderingsordninger fra andre land. Et slikt materiale bør tas med i betraktning før et system for vurdering eventuelt skal prøves ut. Noen eksempler på vurderingsordninger er omtalt i denne rapporten, og i et vedlegg er vurderingsordninger forklart. Men arbeidsgruppen har ikke rukket å gjennomføre en systematisk innsamling og vurdering av gode eksempler på vurdering.

Arbeidsgruppen antar at den endelige rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning vil opplyse spørsmålet om hvordan et system for vurdering bør innrettes. Videre finnes det et eksempelmateriale omtalt i OECD-rapporter og det Kunnskapssenteret omtaler som «grålitteratur». Dette er eksempelmateriale som kan gi gode innspill til det videre arbeidet.

Referanser³²

Afdal, H.W. & Nerland, M. (2013): Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* Published online on DOI:10.1080/00313831.2012.726274

Bandura, Albert 1997: Self-efficacy. The Exercise of Control. W.H.Freeman & Co Ltd

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools. A core resource for school improvement. New York: Russel Sage Foundation.

Christophersen, K.A. Elstad, E. & Turmo, A. (2010). Is teacher accountability possible? The Case of Norwegian High School Science, *Scandinavian Journal of Educational Research*. 54 (5): 413–429.

Christophersen, K.A., Elstad, E. & Turmo, A. (2011). The nature of social practice among school professionals: consequences for the school academic pressure exerted by teachers in their teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55(6), 639-654.

Christophersen, K.A., Elstad, E., & Turmo, A. (2012a). Antecedents of teachers' fostering of students' effort within two different management regimes: an assessment-based accountability regime and regime without external pressure on results. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7 (6), 1-14.

Christophersen, K.A., Elstad, E. & Turmo, A. (2012b). The strength of accountability and teachers' organizational citizenship behaviour, *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 612 – 628.

Delvaux Eva, Vanhoof Jan, Tuytens Melissa, Vekeman Eva, Devos Geert & Van Petegem Peter (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and teacher education*, 36: 1-11

Elstad, E. & Turmo, A. (2010). Students' Self-regulation and Teacher Influences in Science: Interactions between Ethnicity and Gender, *Research in Science & Technological Education*, 28 (3): 225-236.

Elstad, E., Christophersen, K.A. & Turmo, A. Christophersen, Elstad & Turmo (2012). Investigating school-wide antecedents of good practice dissemination from individual subject projects, *Research in Education*, 87(May), 1-14.

Engelsen, B. U. (2012). Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor. (6. utg.), Oslo : Gyldendal akademisk.

Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005): Kvalitetsarbeid i skolen, Oslo: Universitetsforlaget.

³² I noen av kapitlene er referansene ført som fotnoter

Firestone, W. (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. Educational Researcher, published online 27 January 2014

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene

Forskrifter om rammeplaner for lærerutdanningene 8-13
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2013/rundskriv-f-06-13-forskrifter-om-rammepl.html?id=737728>

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma (2013). Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane. Oslo: Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma

Garmannslund, P.E., Eyvind Elstad & Gjert Langfeldt, G. (2008) Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. In: Gjert Langfeldt, Eyvind Elstad & Stefan T. Hopmann (red.) Ansvarlighet i skolen, Oslo: Cappelen Forlag.

Giskemo Gran, A. (2014, Januar 23). Elev - og lærlingombudet i Oslo. Hentet fra <http://elevombud.no/elev/rettigheter-i-offentlig-skole/#toc-elevmedvirkning>

Granlund, L. Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011): Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon HiO-rapport 2011 nr 2, Oslo: Høgskolen i Oslo. Harris, D.N., Ingle, W.K. & Rutledge, S.A. (2014). How Teacher Evaluation methods Matter for Accountability: A comparative Analysis of Teacher Effectiveness ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. American Educational Research Journal, online 3 January 2014.

Hill, H.C. & Grossman, P. (2013). Learning from teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems, Harvard Educational Review, 83 (2): 371-401.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teachers' Work: Individual, Colleagues, and Contexts. Editors Judith Warren Little & Milbury Wallin McLaughlin. New York: Teachers College Press.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1984): Rethinking the Quest for School Improvement: Some Findings from the DESSI Study. Teachers College Record Volume 86 Number 1, 1984, p. 34-54.

Høyre (2013). Nye ideer, bedre løsninger. Høyres stortingsvalgprogram 2013–2017. Vedtatt på Høyres landsmøte 3.–5. mai 2013, Oslo: Høyres Hovedorganisasjon

Ingram, D., Louis, K.S. & Schroeder, R. (2004): Accountability Policies and Teacher Decision Making: Barriers to the Use of Data to Improve Practice. Teachers College Record Volume 106 Number 6, 2004, p. 1258-1287

Isoré, M. (2009): Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers No. 23. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>

Johannessen, T.A. Grønhaug, Kjell Mikalsen, Øyvind (1997) What is important to students? Exploring dimensions in their evaluations of teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41 (2): 165-177.

Johannessen, T.A. Harkin, J. & Mikalsen, Øyvind (2002) Constructs Used by 17-19 Year Old Students in Northern Europe When Informally Evaluating their Teachers. *European Educational Research Journal*, 1(3): 538-548.

Johnson, T. (1972) *Professions and power*. London: MacMillan.

Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2): 123-135

KS (2013). KS' eierstrategi for barnehage og skole 2013-2016. Kommunesektorens organisasjon.

Kunnskapssenter for utdanning (2014). *Hvilke former for lærervurdering kan ha positive innvirkning på skolens kvalitet? En systematisk kunnskapsoppsummering*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement, *European Journal of Education*, 46 (4): 440-455.

Lortie, D. (1976). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lovdata (u.d.) Opplæringslova

Mandat (2013). Mandat: Arbeidsgruppe for vurdering for profesjonell utvikling. Brev fra GNIST 22. november 2013.

McCaffrey, Daniel F.; Lockwood, J. R.; Koretz, Daniel M.; Hamilton, Laura S. (2003): *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. New York: RAND Corporation

Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen

Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring - Muligheter

MET Project (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: culminating findings from the MET project's three-year study. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1983): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. Chicago: American journal of sociology

Murphy, J., Hallinger, P. & Heck, R.H. (2013): Leading via Teacher Evaluation. The Case of the Missing Clothes? Educational Researcher, 42 (6), 349-354.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: University of Oxford Press. Nordahl, Thomas (2012a): Dette vet vi om klasseledelse. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, Thomas (2012b): Dette vet vi om motivasjon og mestring. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, Thomas (2012c): Dette vet vi om pedagogisk analyse. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nusche, D., Earl, L. Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013). Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment. Paris: OECD.

Opplæringslova: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Papay, John P. (2012). Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation. Harvard Educational Review, 82 (1): 123-141.

Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet, Oslo (2013): <http://www.regjeringen.no/pages/38500565/plattform.pdf>

Roald, K. (2010) Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008): The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. Educational Administration Quarterly December 2008 vol. 44 no. 5 635-674

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback, Review of Educational Research, 78 (1), 153-189.

Skaalvik, Einar M. og Sissel 2011: Motivasjon for skolearbeid. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen, og de nye lærerutdanningene

St. meld. nr. 31 (2003-2004) Kultur for læring

Store norske leksikon (2013, Februar 3). snl.no. Hentet fra snl.no: <http://snl.no/undervisningsevaluering>

Strategi for ungdomstrinnet:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf

Symposium (2013). Teacher Effectiveness: The Role of Context, Harvard Educational Review, 83 (2): 346-348.

Tschannen-Moran, M. (2004). Trust matters. Leadership for successful schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Terum, L. I., & Heggen, K. (2010) Lærerkvalifisering og lærerkompetanse In: P. Haug (red.) Kvalifisering til læreryrket (s. 75 - 97). Oslo: Abstrakt forlag as

Turmo, A , Elstad, E. & Christophersen, K.A. (2013). Organisational antecedents of teachers' perceived time capacity to energise effort: A Norwegian study. Education Inquiry, 4, (2), pp. 335-353.

Utdanningsdirektoratet, (2011). Undervisningsvurdering - en veileder for elever og lærere. <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Undervisningsvurdering---en-veileder-for-elever-og-larere/>

Utdanningsforbundet (2009): En offensive og ansvarlig profesjon. Oslo: Utdanningsforbundet.

Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge- Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) Oslo: NIFU-STEP

Weick, K.E. (1975): Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, 21 (1): 1-19.

Vedlegg 1: Mandat for arbeidsgruppen

GNIST-partnerskapet oppretter ei arbeidsgruppe som skal utvikle et kunnskapsgrunnlag om lærervurdering for videre drøfting i partnerskapet. Kunnskapssenteret skal bistå arbeidet gjennom en systematisk gjennomgang av forskning om lærervurdering.

Videre skal arbeidsgruppa utarbeide forslag til hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge - under forutsetning av støtte til et slikt videre oppdrag i partnerskapet.

Formål

Arbeidsgruppa skal identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling.

Oppgaver

Trinn 1

1. Arbeidsgruppa skal gjennom dokumentanalyser utarbeide en samlet oversikt over forventinger til utøvelse av lærerprofesjonen i Norge, slik de kommer til uttrykk i eksisterende beskrivelser av god opplæring. Beskrivelsene kan finnes i styringsdokumenter som stortingsmeldinger, ulike rammeverk og avtaleverk, forskningsrapporter og evalueringer, i beskrivelser av god praksis m.m.
2. Arbeidsgruppa skal gi en samlet fremstilling av forventninger til utøvelsen av lærerprofesjonen, peke på konsistens og inkonsistens mellom de ulike beskrivelsene, avklare begrepsbruk, og se forventningene i sammenheng med målsettingene for lærerutdanningene.
3. Arbeidsgruppa skal videre finne og beskrive eksempler på relevant praksis i kommuner og fylkeskommuner i Norge i dag, og i tillegg se på systemer for lærervurdering i andre land, herunder den praktiske utførelsen av vurderingen.
4. Arbeidsgruppa skal se sine funn i sammenheng med Kunnskapssenterets kommende systematiske oversikt over forskningsbasert kunnskap om lærervurdering. Det er derfor en forutsetning at arbeidsgruppa har dialog med Kunnskapssenteret underveis i arbeidet.

Trinn 2

5. Under forutsetning av støtte til et videre oppdrag i partnerskapet, skal arbeidsgruppa på bakgrunn av det samlede kunnskapsgrunnlaget og drøftingen i partnerskapet komme med forslag til hvordan utprøving av et system for lærervurdering eventuelt kan gjennomføres i Norge.

Overordnede problemstillinger

Overordnede problemstillinger for arbeidsgruppa skal være:

- Hva bør være formålet med et system for lærervurdering i Norge?
Herunder:
 - Hvordan kan lærervurdering fremme lærernes egen og kollegaers læring og utvikling?
 - Hvordan kan lærervurdering fremme et godt klima for utvikling i skolen?
 - Hvordan kan lærervurdering bidra til at nyutdannede opplever støtte og tilstedeværelse fra ledere og kolleger de første årene av karrieren?

Avgrensninger

Arbeidsgruppa skal spesielt legge vekt på *prosesskvaliteten* og lærerens bidrag til denne. Arbeidsgruppa skal også vurdere hvordan *resultatkvalitet* og/eller *strukturkvalitet* kan inngå i et eventuelt system for lærervurdering.³³

Gruppa skal ikke gå inn på hvordan lærervurdering kan brukes i utvikling av karriereveier.

Sammensetting

Arbeidsgruppa skal bestå av 5-10 personer med representanter fra partnerskapsorganisasjonene (arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner, UH-sektoren, lærerstudenter og myndigheter). Partnerne i GNIST inviteres til å melde sin interesse, og GNIST AU blir enige om endelig sammensetting av gruppa.

Økonomi og organisering

Ansaret for arbeidsgruppa legges til Kunnskapsdepartementet. Departementet står for den praktiske organiseringen og gjennomføringen av møtene. Med forbehold om budsjettmidler,

³³ *Prosesskvalitet* defineres som selve arbeidet med opplæringen - undervisningens og læringens innhold, didaktikk, metodisk tilnærming, lærernes anvendelse av egen kompetanse og deres muligheter til utvikling. Læringsmiljøet, elevenes samspill seg imellom og foreldreinvolvering inngår også i prosesskvalitetsbegrepet.

Resultatkvalitet kjennetegner det man oppnår med det pedagogiske arbeidet, i første rekke elevenes utbytte av opplæringen i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Strukturkvalitet beskriver skolens ytre forutsetninger, organisasjon og ressurser i bred forstand, slik som lovverk, planverk, bygninger, budsjetter, stabens kompetanse, personaltetthet, elevgruppas størrelse osv.

- Se f.eks Sintef (2011): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*

engasjerer Kunnskapsdepartementet en person fra UH-sektoren med kompetanse til å lede gruppas faglige arbeid, og godtgjør eventuelle andre ressurspersoner som inviteres inn.

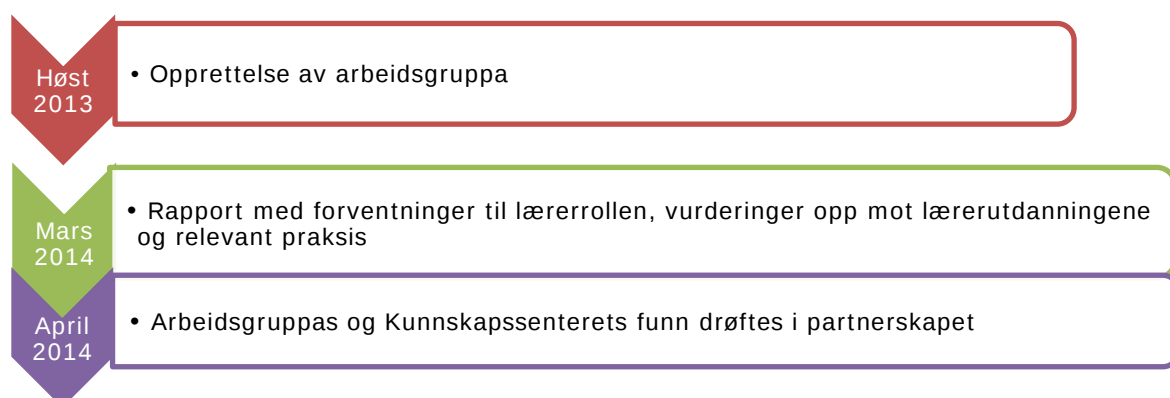
Utgifter forbundet med saksbehandling, reise/opphold og kostgodtgjørelse for egne representanter (inkl. evt. studiereiser) dekkes av de deltakende organisasjonene.

Ved oppstart må arbeidsgruppa utarbeide tydelige milepæler og beskrive ansvars- og oppgavefordeling.

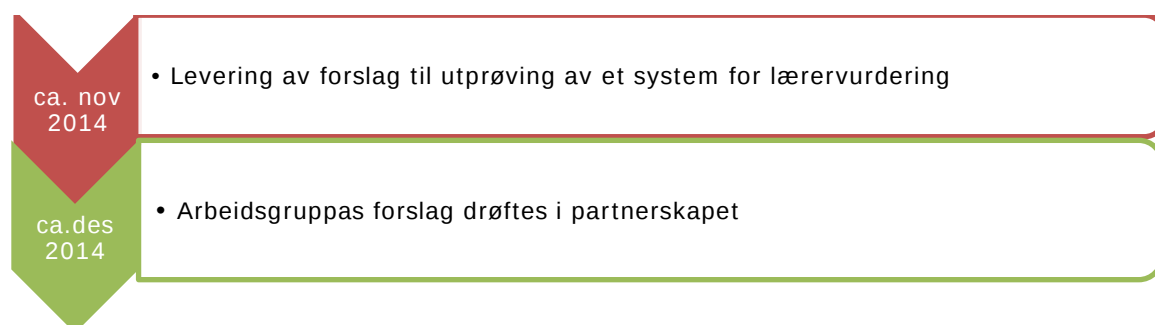
Tidsplan

Arbeidsgruppa starter opp arbeidet høsten 2013. Første milepæl er en samlet fremstilling av forventninger til lærerrollen, vurderinger opp mot lærerutdanningene og eksempler på relevant praksis (jf. Trinn 1 under *Oppgaver*). Rapporten drøftes i partnerskapet i april 2014.

Forutsatt støtte til videreføring av arbeidsgruppa i partnerskapet, blir neste milepæl levering av forslag til hvordan utprøving av et system for lærervurdering eventuelt kan gjennomføres i Norge (jf. Trinn 2 under *Oppgaver*).



Forutsatt støtte til videreføring av arbeidsgruppa:



Iverksetting av eventuelle forsøksordninger skal først tas stilling til etter videre diskusjoner i partnerskapet og senere avklaring av kostnader forbundet med ulike modeller for utprøving.

Vedlegg 2: Kunnskapsdepartementets innspill til arbeidsgruppa 10.01.14

Departementets utgangspunkt for deltakelse i arbeidet med lærervurdering er at vi mener det er viktig å få utredet dette. Vi støtter oss her til råd fra både EU og OECD. Som argumenter for å gjennomføre systematisk lærervurdering trekker OECD fram blant annet følgende:

- Det er nødvendig å vite noe om lærerkvalitet for å kunne utvikle og forbedre kvaliteten
- Det er nødvendig for å utvikle læreres status og anerkjennelse som profesjonsutøvere og gjøre det attraktivt å være lærer
- Det er forskningsmessig belegg for å si at systematisk lærervurdering understøtter kontinuerlig profesjonell læring og utvikling for den enkelte lærer gjennom hele karrieren
- Lærere som ikke får noen form for tilbakemelding på sitt arbeid synes å være mindre tilbøyelige til å være opptatt av profesjonsutvikling og sin egen personlige profesjonelle utvikling³⁴

For at lærervurdering skal ha ønsket effekt mener OECD det er viktig – blant annet – at

- lærere selv deltar aktivt i prosessen og vurderer seg selv
- vurderingen følges opp med muligheter for veiledning og faglig utvikling på egnet måte

Departementets utgangspunkt for videre diskusjon er at lærervurdering skal inngå i *kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen*³⁵. Systemets formål er utvikling, og virkemidler i dagens system er både dialog, støtte og åpenhet om resultater.

Vi mener at lærervurdering skal skje i dialog mellom læreren og dennes nærmeste overordnede/faglig- pedagogiske leder innenfor rammen av personalforvaltning, og bidra til kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere. Vurderingen bør foregå på en minst mulig byråkratisk og skjemabasert måte, men samtidig følge en viss struktur, systematikk og regelmessighet og være basert på metoder for informasjonsinnhenting og et informasjonsgrunnlag som lærer og leder er enige om. Vurderingen kan knyttes til klasseledelse, undervisning, faglig ledelse og profesjonalitet i klasserommet og til annet som inngår i lærerprofesjonen, som for eksempel faglig samarbeid og samarbeid om kvalitetsvurdering- og utvikling i skolen, deltakelse i etter- og videreutdanning og

³⁴ I TALIS- undersøkelsen fra 2008 sa 78,6 % at de oppfattet vurdering som nyttig for egen utvikling i læreryrket. Samtidig viste TALIS at Norge er blant de landene der mange lærere ikke får vurdering eller tilbakemeldinger på sitt arbeid fra rektor eller annen leder (ca 17 %). Siden den gang har det vært gjort mange innsatser for å endre dette bildet. En ny TALIS-undersøkelse ble gjennomført våren 2013, og det blir interessant å se om det er skjedd en utvikling i antall lærere som får tilbakemelding.

³⁵ <http://www.udir.no/Utvikling/Kvalitet-i-opplaringen1/>

kollektivt orientert deling, refleksjon og tilbakemelding i lærerkollegiet, mellom lærere og mellom lærere og skoleledere.

Med dette antydes at det kan være noen kvalitative kjennetegn på god profesjonsutøvelse en skal se etter når det skal vurderes. Ellers blir det vanskelig å vurdere. Vi vil ikke kalle dette for standarder, et begrep som også EU er skeptisk til, da det kan gi assosiasjoner til noe som er lett målbart, noe som enten er eller ikke er til stede, eller kan rangeres med en verdi på en skala. Vi mener det kan være mer fruktbart å snakke om kjennetegn, rammer, prinsipper eller lignende, som kan være utgangspunkt for en vurderings- og veiledningssamtale mellom lærer og leder.

For departementet er det også viktig å følge OECDs råd om at vurderingen må ha et klart formål og følges opp dersom den skal ha en hensikt og effekt. Utviklingsperspektivet må være tydelig, og vurderinger som gjøres, må derfor få noen konsekvenser.

Data om lærere som element i kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen kan være et supplerende informasjonstilfang som en rektor/leder kan benytte i en vurderings- og utviklingssamtale med sine enkeltlærere. Data om antall lærere og lærernes kompetanse er et eksempel på strukturkvalitet som kan inngå i samtalen. Et eksempel på prosesskvalitet vil kunne være de delene av Elevundersøkelsen som sier noe om hvordan elevene oppfatter lærernes praksis. Disse dataene vil sammen med andre datakilder kunne brukes som grunnlag for kvalitetsvurdering på skole-, skoleeier- og nasjonalt nivå. Selv om skolens resultater i for eksempel den nasjonale Elevundersøkelsen og Lærerundersøkelsen ikke kan tilbakeføres til den enkelte lærer, kan det like fullt være et verdifullt informasjonstilfang å benytte i en samtale om skolens læringsmiljø, skoleutvikling og den enkelte lærers bidrag i arbeidet med dette.

Vi har forståelse for at selve begrepet lærervurdering kan være vanskelig dersom det utelukkende forbindes med forenklete standarder (som ikke fanger opp kompleksiteten i profesjonen) og rangering. Det enkleste ville være å bruke begrepet som en direkte oversettelse fra engelsk teacher assessment/evaluation, men i så fall bør arbeidsgruppen anstrenge seg for skape et meningsfylt innhold "på norsk", som er nettopp det som gruppens arbeid skal munne ut i. På engelsk brukes også begrepet teacher appraisal. Dersom det er vanskelig å formidle og få aksept for en "ny forståelse" av lærervurdering blant lærere, må andre begreper/benevnelser kunne diskuteres, som for eksempel "prinsipper for kontinuerlig utvikling i lærerprofesjonen" eller lignende. Vi vil foreslå at "lærervurdering" kan være et arbeidsbegrep inntil vi har et rapportinnhold som eventuelt gir et grunnlag for å kalle dette noe annet.

Departementet mener det skal være mulig – på bakgrunn av arbeidsgruppens utredning og i kombinasjon med funn fra Kunnskapssenterets "Rapid assessment review", å skissere noen prinsipper, retningslinjer og mulige metoder for lærervurdering, og noen kvalitative kjennetegn på god undervisning og annen lærerprofesjonalitet som kan benyttes i vurderingen.

Vedlegg 3: KS' innspill til arbeidsgruppa 14.01.14

1. Bidrag:

KS kan generelt bidra med innspill knyttet til arbeidsgiverperspektivet, skoleeier- og skolelederinteressene. Dette er forankret i avtaleverket partene eier felles - både HA (hovedavtalen), HTA (hovedtariffavtalen) og, ikke minst, SFS 2213 som omhandler lærernes arbeidstid og oppgaver.

KS mener at lærervurdering er noe annet enn/mer enn undervisningsvurdering. I lærervurderingen må alle lærernes oppgaver være med, ikke bare den som er direkte synlig for elevene i undervisningsøktene. Ved å avgrense vurderingen til selve undervisningssituasjonen ser en bort fra andre viktige elementer i læreryrket – for eksempel elevkontakt og vurdering, det kollektive utviklingsarbeidet og skole-hjemsamarbeid.

Lærervurderingen må rettes mot individ-, klasse- og skolenivå. Vurderingen skal være et redskap i profesjonsutviklingen og bidra til et økt læringsutbytte for elevene. Kompetanse og kunnskap om metoder for og bruk av lærervurdering må bygges på skole- og skoleeiernivå, og understøtte den kollektive skoleutviklingen.

KS ønsker at lærervurdering skal utvikles innenfor gjeldende avtaleverk, og at lærervurderingens formål er å utvikle god, evidensbasert praksis. Anerkjent forskning på hva som gir best læringseffekt må ligge til grunn for valg av fokusområder og metodikk. Det innebærer at lærervurderingen bygger på kjennetegn, indikatorer og kriterier som er vitenskapelig anerkjent. KS må også bidra til at arbeidsgivere ser til at lærervurderingen utføres av kompetente personer/instanser - hva enten det er rektor/skoleledelsen, eksterne vurderere eller andre. Vurderingen må søke å være troverdig og oppfattes legitim hos den som blir vurdert.

2. Hva KS mener er et sentralt element i diskusjonen.

Det bør fokuseres på de kjernekompetanser som forskning fremhever som sentrale i utøvelsen av lærerens arbeid. Disse legges til grunn for lærervurderingen.

Vi ser for oss tre helt grunnleggende kompetanser en lærer må inneha:

- fagligdidaktisk kompetanse
- ledelseskompetanse
- relasjonskompetanse

Disse tre kompetanseområdene vurderes gjennom forskning som helt sentrale ferdigheter hos den gode læreren og går igjen i de land og systemer som trekkes fram som gode eksempler i internasjonal sammenheng. Kompetanseområdene må konkretiseres, slik at det utarbeides kjennetegn, kriterier og/eller indikatorer på hva som vil bidra til høy læringseffekt.

Vi ser for oss at følgende aktuelle momenter (Thomas Nordahls presentasjon av professor John Hattie`s Visible learning) som har størst effekt på elevens læring, også bør være en vesentlig del av grunnlaget for lærervurdering:

- formativ vurdering der lærer vektlegger det som gir læring
- lærernes tilbakemelding til elevene
- lærernes tydelighet og struktur i undervisningen
- en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer
- klare standarder for god undervisning
- håndtering av uro og bråk i undervisningen
- elevenes evne til realistisk egenvurdering
- følge eleven gjennom hvert enkelt læringsstadium

Disse funnene på hva som gir best læringseffekt må drøftes, konkretiseres og utprøves i praksis. Her kan grunnlaget for lærervurderingen bearbejdes. Hensikten må uansett være å fremme elevenes læring

Vedlegg 4: Norsk Lektorlags innspill til arbeidsgruppa 17.12.13

Lærervurdering og undervisningsvurdering i skolen

Lærervurdering og undervisningsvurdering er to begreper som brukes i skolen. Begrepene har ulik betydning. Norsk lektorlag har følgende forståelse av begrepene:

Lærervurdering

Lærervurdering inneholder et element av kontroll slik det framkommer i kapittel 9 i Arbeidsmiljøloven. I §9-1 (1) i Arbeidsmiljøloven står det: *"Arbeidsgiver kan bare iverksette kontrolltiltak overfor arbeidstaker når tiltaket har saklig grunn i virksomhetens forhold og det ikke innebærer en uforholdsmessig belastning for arbeidstakeren."*

I mandatet til arbeidsgruppen for lærervurdering er formålet: *"Arbeidsgruppa skal identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling."*

Hvis lærervurdering skal kunne bidra til lærernes profesjonsutvikling og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling, må lærervurdering innebære en vurdering av undervisningen i klasserommet. Når undervisningen i klasserommet skal vurderes, må blant annet kommunikasjonen mellom læreren og elevene være grunnleggende.

Lærervurdering innebærer mer enn å vurdere aktivitetene i klasserommet. Når arbeidsgiverne skal vurdere lærerne må de, i tillegg til undervisningen i klasserommet, bruke utviklingssamtaler, lønssamtaler, arbeidsplaner, legge til rette fag og timefordeling og eventuelle tiltak når enkeltlærere har behov for støtte.

Lærervurdering som bare blir konsentrert om undervisningen, vil innebære kontrolltiltak fordi lærervurdering inneholder flere elementer enn vurdering av undervisningen.

Undervisningsvurdering

Undervisningsvurdering er en vurdering av aktivitetene i klasserommet. God undervisning innebærer blant annet at læreren har fagkompetanse, didaktisk kompetanse og at læreren kan kommunisere med elevene. Ved å benytte undervisningsvurdering skal læreren og elevene kunne samtale om undervisningen. Målet med undervisningsvurderingen må være å styrke elevenes læring og lærernes undervisningskompetanse.

Asker 17.12.2013

Morten Trudeng, 1. nestleder NLL

Vedlegg 5: Norsk Lektorlag om begrepene undervisningsvurdering og lærervurdering. 18.03.14

Norsk lektorlag mener begrepet undervisningsvurdering og ikke lærervurdering skal brukes i rapporten til GNIST-partnerskapet. Begrunnelse:

- Formålet til arbeidsgruppa er: «Arbeidsgruppa skal identifisere og vurdere viktige forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjon, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling.» Hvis lærervurdering skal kunne bidra til lærernes profesjonsutvikling og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling, må dette innebære en vurdering av undervisningen.
- I mandatet til arbeidsgruppen skal det spesielt legges vekt på prosesskvaliteten. «Prosesskvalitet defineres som selve arbeidet med opplæringen – undervisningens og læringens innhold, didaktikk, metodisk tilnærming, lærernes anvendelse av egen kompetanse og deres mulighet til utvikling. Læringsmiljøet, elevenes samspill seg imellom og foreldreinvolvering inngår også i prosesskvalitetsbegrepet.» Slik mandatet forstår prosesskvalitet, er det korrekt å bruke undervisningsvurdering i rapporten.
- I regjeringens politiske plattform står det blant annet: «Regjeringen vil la elevene i den videregående opplæringen evaluere undervisningen» (Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet, Oslo 2013). I Høyres program for stortingsperioden 2013-2017 heter det at skolen skal «la elevene i ungdomsskolen og i den videregående skolen evaluere undervisningen».
- De fleste fylkeskommuner har innført og bruker begrepet undervisningsvurdering. Undervisningsvurderingen innebærer at elevene vurderer faglærerne. Vurderingen blir fulgt opp med samtale mellom elever og faglærer og en samtale mellom faglærer og nærmeste leder.
- OECD bruker konsekvent begrepet “teacher appraisal», og med det mener de: «Teacher appraisal refers to evaluation of individual teachers to judge their performance and/or provide feedback to help improve their practice.”
- Arbeidsgruppen er enig om å legge vekt på et utviklingsperspektiv i spørsmålet om innretningen på vurderingen og at lærerne har tillit til ordningen. I forlengelsen av dette bør undervisningsvurdering brukes i rapporten.
- Lærervurdering inneholder et element av kontroll. Bruk av begrepet lærervurdering kan medføre at tilliten mellom lærere og skoleledere blir svekket. Elevenes læring og god undervisning er avhengig av tillit mellom lærere og ledelse.