
FORSLAG TIL HVORDAN ET SYSTEM FOR LÆRERVURDERING KAN UTFORMES OG PRØVES UT I NORGE

SAMMENDRAG

Arbeidsgruppen har i fase 2 kommet fram til fire elementer som de mener sammen bør danne grunnlaget i et eventuelt system for lærervurdering.

Disse fire elementene er:

1. elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen
2. kollegaobservasjon og tilbakemelding
3. ledelsens observasjon og oppfølging
4. informasjon om elevens læring, danning og utvikling

Arbeidsgruppen mener at om disse fire elementene blir brukt formativt og sees i sammenheng med hverandre, kan bruken av dem påvirke elevenes læring, danning og utvikling på en positiv måte ved å:

- utvikle både den enkelte lærer og lærerkollegiet (bidra til profesjonsutvikling)
- styrke den generelle tilbakemeldingskulturen i skolen
- utvikle skolen som lærende organisasjon

I mandatet for fase 2 bes arbeidsgruppen også om å legge fram et konkret forslag til hvordan et tidsavgrenset forsøk kan gjennomføres. Arbeidsgruppen mener at vurderingsordningen er verdt å prøve ut, og at den kan bidra til å styrke tilbakemeldingskulturen i norsk skole. Arbeidsgruppen konkluderer videre med at formålet med vurderingsordningen må være kjent hos alle involverte parter før arbeidet starter, og at tillit er avgjørende for positiv utvikling. Det er skoleledelsen og skoleeiers ansvar å lede, organisere og koordinere arbeidet slik at vurderingsordningen gjennomføres på en systematisk og planmessig måte.

De juridiske betraktningene viser at i de tilfellene der personopplysninger skal behandles, skal det innhentes informert samtykke fra de involverte partene. Bruk av personopplysninger om elevens læring, danning og utvikling, som for eksempel er hentet inn i forbindelse med Elevundersøkelsen, nasjonale prøver eller kartleggingsprøver, kan ikke brukes til å vurdere enkeltlærere med mindre det innhentes samtykke til slik bruk. Disse betraktningene blir det redegjort for i rapporten.

Konklusjonene arbeidsgruppen har kommet fram til, gjør at det å kalle ordningen et system for «lærervurdering» ikke bare er lite dekkende for innholdet i ordningen som her foreslås, det kan også oppfattes som misvisende. Systemet eller ordningen denne rapporten beskriver, omtales derfor som en ikke navngitt vurderingsordning, alle steder der den ikke siteres. Navnediskusjonen blir nærmere beskrevet i kapittel 6 i rapporten.

FORORD

Den foreliggende rapporten utgjør resultatet av fase 2 i oppdraget fra GNIST-samarbeidet, som har vært å utarbeide et «forslag til et system for lærervurdering». Forslaget i denne rapporten bygger på avklaringer av forutsetninger for en slik ordning som ble utredet i fase 1 (se mandatet for fase 1, vedlegg 1.2), og redegjort for i *Rapport til GNIST-partnerskapet - Fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering* (GNIST-arbeidsgruppen, 2014). Arbeidsgruppen har hatt en kort tidsfrist for arbeidet i fase 2, og tidsfristen har hatt betydning for hvordan arbeidsgruppen har måttet legge opp sitt arbeid.

Eyvind Elstad (Nasjonalt råd for lærerutdanning – NRLU) har ledet gruppen også i fase 2, og medlemmene i arbeidsgruppens fase 2¹ har vært:

- Anna Buran, Elevorganisasjonen
- Solveig Hvidsten Dahl, Skolelederforbundet (vararepresentant på 2 møter: Modolf Moen)
- Marie Furulund, Pedagogstudentene
- Inger Lysa, KS
- Einar Ove Standal, Utdanningsforbundet
- Morten Trudeng, Norsk Lektorlag

Observatører: Annbjørg Rimeslåttan og Edit Skeide Skårn (Kunnskapsdepartementet). Sekretariat: Vigdis Arnesen, Petter Haagenen og Beate Tislevoll (Utdanningsdirektoratet). Sekretariatet har bistått arbeidsgruppen aktivt i arbeidet med rapporten.

Hvert medlem i arbeidsgruppen har gått inn i arbeidet som representant for en interesseorganisasjon. En interesseorganisasjons oppgave er å arbeide for organisasjonens interesser i det som berører saksforholdet som tas opp i denne rapporten: forslag til et system for lærervurdering. Det betyr at hvert medlem i arbeidsgruppen på den ene siden har hatt som oppgave å bære sin interessegruppes stemme i diskusjonen innad i gruppen, og på den andre siden bidra til at arbeidsgruppen har kunnet enes om et forslag til system. I praksis har dette betydd at arbeidsgruppen har kunnet drøfte seg fram til enighet på en del punkter som arbeidsgruppens medlemmer står forenet om. De punktene gruppen ikke har kommet til enighet om, blir også gjort rede for i rapporten.

ARBEIDSPROSESSEN

Møtene i gruppen har vært som følger:

Dato	Tid	Sted	Merknad
28.10.2014	10.00 - 12.00	Utdanningsdirektoratet	
10.11.2014	14.00 - 18.00	Utdanningsdirektoratet	Presentasjoner om lærervurdering
09.12.2014	12.00 - 16.00	Utdanningsdirektoratet	Presentasjon av juridiske betraktninger
09.01.2015	10.00 - 14.00	Utdanningsdirektoratet	
02.02.2015	10.00 - 14.00	Utdanningsdirektoratet	
23.02.2015	11.30 – 14.00	Utdanningsdirektoratet	Presentasjon av juridiske betraktninger

¹ Representantene fra Elevorganisasjonen og Pedagogstudentene er nye medlemmer i fase 2 sammenliknet med fase 1. Skolenes landsforbund har tidligere trukket seg fra deltakelse i arbeidsgruppen og har ikke vært delaktig i arbeidet i fase 2.

Tom Wittenberg, rektor ved Ekeberg skole, var tilstede på møte 10. november 2014 og presenterte skolens arbeid med skolevandring (vedlegg 1.4). På samme møte presenterte Anne Yun Rygh, kontaktperson for videregående opplæring i fylkesstyret i Utdanningsforbundet Vestfold, og Morten Trudeng arbeidet med undervisningsvurdering fra henholdsvis Vestfold og Akershus (vedlegg 1.5 og 1.6).

På møtet 9. desember orienterte Åsne Dingsør Haukvik (Utdanningsdirektoratet) om juridiske betraktninger ved arbeidet. Se vedlegg 6 for generelle juridiske betraktninger basert på personopplysningsloven og offentlighetsloven.

På møtet 9. januar ble arbeidsgruppen enige om at vurderingsordningen skulle inneholde fire elementer, og at alle disse elementene skal tas i bruk i en slik ordning. Etter møtet den 2. februar skrev sekretariatet et utkast til rapport som ble sendt til arbeidsgruppen for godkjenning, og så til GNISTs arbeidsutvalg.

Arbeidsgruppen ønsket tilbakemelding fra GNIST AU på hvor detaljert det eventuelle forsøket måtte beskrives i den endelige rapporten. Tilbakemeldingene fra GNIST var som følger:

- *GNIST AU er positive til at det settes i gang piloter for å kunne systematisere erfaringer*
- *Rapporten bør kunne skissere en type modell eller flere som en ønsker å prøve ut i en vurderingsprosess. Med referanse til de fire foreslåtte kildene/elementene i et vurderingssystem kunne en se for seg for eksempel én modell som kombinerer punkt én og to og en modell som kombinerer punkt én og tre*
- *Arbeidsgruppen bør skissere hvordan skoler kan bygge opp en vurderingsprosess rundt disse elementene. Målet må være å innhente erfaringer om selve prosessen og hvordan elementene og vurderingsverktøyene fungerer, både i et individuelt og kollektivt perspektiv*

Arbeidsgruppen ble enige om å forholde seg til mandatet, og tidligere oppnådd enighet i gruppen.

Til møtet 23. februar var det i tillegg blitt knyttet juridiske betraktninger til hvert av de fire elementene i rapportutkastet. Disse går spesielt på rammene for behandlingen av eventuelle personopplysninger i de enkelte elementene og behovet for innhenting av informert samtykke til slik bruk.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
- BAKGRUNNEN	1
- HVA ER LÆRERVURDERING	1
- HVORFOR LÆRERVURDERING	2
2. KUNNSKAPSGRUNNLAG	4
- FORSKNINGSKARTLEGGING FORETATT AV KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING	4
- LÆRERVURDERINGENS HENSIKTER	5
- VURDERINGENS EGENART	5
- KONKLUSJON	6
3. PRINSIPPER OG OVERORDNEDE FØRINGER	7
4. DE FIRE ELEMENTENE	8
ELEVENS TILBAKEMELDING PÅ LÆRINGSSITUASJONEN	8
- EKSEMPLER PÅ ELEVENS TILBAKEMELDING PÅ LÆRINGSSITUASJONEN	8
- UENIGHET OM ANONYMITET	8
- JURIDISKE BETRAKTNINGER	9
KOLLEGAVEILEDNING: OBSERVASJON OG TILBAKEMELDING	9
- EKSEMPLER PÅ KOLLEGAVEILEDNING	9
- JURIDISKE BETRAKTNINGER	9
LEDELSENE'S OBSERVASJON OG OPPFØLGING	10
- EKSEMPLER PÅ LEDELSENE'S OBSERVASJON OG OPPFØLGING	10
- JURIDISKE BETRAKTNINGER	10
INFORMASJON OM ELEVENS LÆRING, DANNING OG UTVIKLING	11
- JURIDISKE BETRAKTNINGER	11

5. TIDSAVGRENSET FORSØK	12
6. OM NAVNET «LÆRERVURDERING»	14
7. KONKLUSJONER	15
REFERANSER	16
VEDLEGG	18

BAKGRUNNEN

I OECDs rapport til Norge om vurdering og evaluering (Nusche m.fl., 2011), skrev ekspertgruppen at det ser ut til å være enighet i Norge om at lærere skal møtes med tillit, ikke med kontroll. OECD understreket verdien av å integrere lærervurdering i det norske kvalitetsvurderingssystemet slik at vurdering av undervisningspraksis kan bli satt i sammenheng med profesjonsutviklingen til lærerne, skolebasert vurdering og forbedring av skolens kvalitet. Gruppen anbefalte Norge å etablere en felles karrierestruktur for lærere i tilknytning til nasjonale kvalitetsstandarder. Kunnskapssenterets rapport innleder også med dette (Lillejord m.fl., 2014).

GNIST-partnerskapet opprettet høsten 2013 en arbeidsgruppe som fikk i oppgave å utrede forutsetninger for en ordning med lærervurdering. Intensjonen var at en 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. Arbeidsgruppen la fram rapporten som gjør rede for forutsetninger for en slik ordning i et møte i GNIST-samarbeidet 25.04.2014 (se vedlegg 1.3 for referat).

Parallelt med arbeidsgruppens prosess med å avklare forutsetninger for en ordning med lærervurdering, ble Kunnskapssenter for utdanning gitt i oppgave å utarbeide en kunnskapsoversikt. Kunnskapssenteret foretok en syntetisering av relevante forskningspublikasjoner fra årene 2009-2014. Arbeidsgruppen ble orientert om dette arbeidet underveis i prosessen.

I oppdragsbrevet fra GNIST het det at arbeidsgruppens arbeid skulle deles opp i to faser:

I fase 1 skulle «gruppen ... 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». Mandatet for fase 2 er følgende: «I fase 2 skal arbeidsgruppen utarbeide et forslag til hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge.» Den foreliggende rapporten gir til kjenne arbeidsgruppens forslag som svarer til mandatet for fase 2.

I noen presiseringer av mandatet heter det at arbeidsgruppen hovedsakelig skal legge vekt på lærerens utvikling som profesjonsutøver, og at lærervurdering skal omfatte både den enkelte lærer og lærerkollegiet. Videre skal tiltaket styrke den generelle tilbakemeldingskulturen i skolen. Arbeidsgruppen bes i mandatet legge vekt på prosesskvalitet, innrettet mot formativ vurdering. Gruppen skal utarbeide et forslag til hvordan et system kan utformes og prøves ut i Norge. Gruppen skal beskrive mulige modeller og legge fram konkret forslag til hvordan et tidsavgrenset forsøk kan gjennomføres. I tråd med mandatet inneholder også rapporten juridiske betraktninger.

HVA ER LÆRERVURDERING?

Definisjonen av lærervurdering som blant annet OECD bruker er følgende: lærervurdering («teacher appraisal») omfatter evaluering av lærere på individnivå for å vurdere prestasjonene deres, og/eller gi dem tilbakemeldinger som kan bidra til forbedring av egen praksis («evaluation of individual teachers to judge their performance and/or provide feedback to help improve their practice») (Isoré, 2009; Nusche m.fl., 2011). OECD tilrår å styrke lærervurderingen som «utviklende vurdering» («developmental appraisal»). Lærervurdering kan omfatte blant annet følgende elementer:

- Elever evaluerer undervisningen.
- Skoleledere/kollegaer evaluerer undervisningen og undervisningens for- og etterarbeid.

- Utenforstående eksperter evaluerer og gir tilbakemelding: observasjon av undervisning eller undersøkelser av målbare effekter som skolen eller læreren har på elevenes læringsframgang («value added»).
- Selvevaluering og mappetekster som ledd i en eksternevaluering.

Flere av elementene som er nevnt ovenfor, kan kombineres.

Det første punktet nevnt ovenfor tilsvarer dagens ordning med undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette dokumentet er en overenskomst som flere av partene i arbeidsgruppen har vært delaktig i. Elevers tilbakemelding om lærerens undervisning og elevens eget læringsarbeid er sentrale komponenter i undervisningsvurdering. Undervisningsvurdering på videregående nivå er ment å brukes på regulær basis, men det er vanskelig å tillegge denne form for vurdering stor vekt på lavere trinn.

Lærervurdering kan omfatte mer enn dette. Lærervurdering kan også innebære at en annen part – en kyndig veileder som kan være en skoleleder, en kollega eller en ekstern ekspert - vurderer lærerens arbeid og gir tilbakemelding som har en forbedringshensikt. Det betyr at flere informasjonskilder – for eksempel undervisningsvurdering, kollegaobservasjon, observasjoner gjennom skolevandring - kan tas med i en samlet vurdering som skal gi et mulig grunnlag for å gi veiledning som skal støtte opp under læreres profesjonelle utvikling. Dersom tilbakemeldingen er god, kan vurderingen ha positiv betydning for lærerens videre arbeid med sin undervisning og profesjonelle utvikling. Men tilbakemeldinger kan også ha utilsiktede virkninger. Frykten for andres dom over egen undervisning kan føre til en defensiv innstilling til lærerarbeidet, for eksempel at man blir forsiktig med å prøve ut nye ideer (Firestone, 2014). Det er med andre ord viktig at ledelsen er tydelig i sin kommunikasjon om vurderingens hensikt og formål, og at tilretteleggingen i forkant og oppfølgingen underveis og i etterkant er god.

HVORFOR LÆRERVURDERING?

Lærere er som oftest alene som profesjonelle yrkesutøvere i klasserommet. Det betyr at arbeidssituasjonen normalt sett ikke er slik at de får tilbakemelding fra andre lærere eller ansatte ved skolen. Lærerne har normalt sett sitt virke uavhengig av hverandre i hvert sitt klasserom. Men undervisningens forarbeid og etterarbeid kan meget vel innebære kollektive prosesser. Samarbeid mellom lærere ser ut til å ha økt i omfang i de siste årene. TALIS-undersøkelsen fra 2013 viser imidlertid at de fleste lærere i de landene som er med i denne undersøkelsen, fortsatt arbeider hovedsakelig i isolasjon og sjelden i team med andre lærere. Lærere trenger også tilbakemelding fra kompetente veiledere for å utvikle seg. En slik ordning kan også omfatte samarbeid mellom lærere. Samarbeid og tilbakemeldinger mellom lærere og mellom skoleledere og lærere kan dermed knyttes til begrepet profesjonell utvikling. Profesjonell utvikling omfatter både en individuell komponent og en kollektiv komponent.

I Norge har vi ikke et nasjonalt system for lærervurdering, men enkelte kommuner og fylkeskommuner har utarbeidet egne tiltak for lærer- eller undervisningsvurdering. I rapporten *Ledet til endring* (Hybertsen m.fl., 2014) framkommer det at rektorer som har deltatt på skolelederutdanning i noe større grad enn andre rektorer, gir vurdering av lærerne (62% mot 41 % gir årlig vurdering). Norge ligger omtrent på det internasjonale TALIS-gjennomsnittet når det gjelder andel av lærere som ikke har mottatt tilbakemelding på det arbeidet de utfører (Caspersen m.fl., 2014). 16 % av et representativt utvalg av norske lærere sa i 2013 at de aldri har mottatt formell tilbakemelding om sin profesjonelle jobb. 57 % har fått tilbakemelding fra kollegaer, mens 45 % har fått formell tilbakemelding fra rektor. 44 % har fått tilbakemelding fra andre i ledelsen og 10 % har fått tilbakemelding fra eksterne eksperter (ibid).

Imidlertid ser vi at oppfølgingen av tilbakemeldingen er svakere i Norge enn i andre land (Caspersen m.fl., 2014). Norge utmerker seg i forhold til andre land ved at det sjelden utarbeides en utviklings- og

opplæringsplan i etterkant av tilbakemelding. Bare 13 prosent av rektorene svarer at dette gjøres alltid eller som oftest. Dette er betydelig lavere enn i noen av de andre nordiske landene, der andelen varierer mellom 48 prosent i Sverige til ca. 20 prosent i Finland og på Island. Også med hensyn til å diskutere tiltak for å forbedre undervisningen med den enkelte lærer, er Norge et av landene der dette er minst vanlig.

OECD understreker at det ikke er noen direkte sammenheng mellom lærevurdering (teacher appraisal), tilbakemelding (feedback) og bedre elevresultater. OECD mener at på sikt vil likevel en systematisk lærevurdering og en tilbakemeldingskultur bidra til at læreren forbedrer undervisningspraksis. Dette kan igjen føre til at elevene oppnår bedre resultater. Enkeltstående tilbakemeldinger vil kunne ha mindre innvirkning på undervisningen og utvikling av skolens kvalitet enn lærevurdering satt i system.

Tilbakemeldinger på utført arbeid er tatt i bruk som verktøy på mange arbeidsplasser, også skoler. Alvorsgraden stiger betraktelig når vurderinger skal ha konsekvenser. Vurderingens hensikt reiser prinsipielle spørsmål. Lærevurdering som ordning innebærer som nevnt at lærerens arbeid blir evaluert på en systematisk måte. Dermed berøres interessene til både arbeidstakergrupper, arbeidsgivere, nasjonale myndigheter og elever.

I fase 1 kom arbeidsgruppen fram til følgende viktige forutsetninger for at lærevurdering skal kunne bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling:

- Partssamarbeid må være bygd på gjensidig tillit mellom de partene som lærevurderingen omfatter
- En vurderingsordning må være systematisk, forutsigbar og praktisk gjennomførbart
- Konkret umiddelbar tilbakemelding er bedre enn generell og tidsutsatt tilbakemelding
- Vurdering skal prinsipielt føre til forbedring

Dessuten legger arbeidsgruppen vekt på at vurdering av læreres arbeid bør bygge på et forskningsfundament og erfaringsbasert kunnskap. Parallelt med arbeidsgruppens prosess ble det nyopprettede Kunnskapssenter for utdanning gitt i oppgave å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenteret har foretatt en sammenfatning og vurdering av relevant forskning på området (Lillejord m.fl., 2014). Til sammen danner GNIST-arbeidsgruppens og Kunnskapssenterets rapporter et vitensgrunnlag, som både er erfaringsbasert og forskningsbasert. Det er betydelig overlapp i anbefalingene i de to rapportene. Kunnskapssenterets kartlegging av forskning, samt noen nyere forskningsresultater som har blitt publisert etter at Kunnskapssenteret avsluttet sitt arbeid, rapporteres i neste kapittel.

FORSKNINGSKARTLEGGING FORETATT AV KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

Utdanningsmyndighetene har tatt initiativ til en forskningskartlegging av hva slags former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. Denne kartleggingen konkluderer med at «medvirkning er nødvendig for at lærervurdering skal lykkes» (Lillejord m.fl., 2014). Det betyr at arbeidet med lærervurdering må ha en lokal forankring. Alle lærere kan dra nytte av tilbakemeldinger når tilbakemeldingene er gode og når den som gir tilbakemelding framstår som profesjonell. Dette stiller krav til veiledningens kvalitet.

Kunnskapssenterets rapport vektlegger medvirkning som nødvendig for at lærervurdering skal lykkes. Videre anses skoleeiere og skoleledere som «nøkkelaktører». Dette betinger samarbeidsinnstillinger hos alle parter som omfattes av ordningen. Videre sier denne rapporten at «De skoler eller kommuner som klarer å vektlegge læreres profesjonsutvikling i arbeidet med vurderingen, får bedre resultater enn de som lar arbeidet bli dominert av skjema, kontroll og byråkrati».

Vurderingens hensikt kan være ganske så forskjellig i de ulike variantene av lærervurdering som er nevnt ovenfor: Skal vurderingsordningen tjene en hensikt som støtte til den enkelte lærers profesjonelle utvikling? Skal en vurderingsordning være en kontrollordning? Menneskers potensielle sårbarhet åpenbares i lærervurderingssituasjoner (Garmannslund m.fl., 2009).

Resultatene fra Kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt legger vekt på følgende fire forutsetninger for at lærervurdering skal kunne bidra til god kvalitet i skolen:

- Metodekompetanse
- Medvirkning, ansvar og tillit
- Tydelighet og enkelthet
- Ansvarsplassering, dialog og oppfølging

Kunnskapssenterets rapport viser også hvilke fallgruver andre land har erfart. De finner for eksempel at selv om lærervurdering kan ha et eksplisitt utviklingsorientert formål i tillegg til et kontrollerende formål, er det en tendens til at støttende eller utviklingsorientert tilbakemelding blir nedprioritert og kontrollfunksjonene overtar.

Kunnskapssenterets rapport viser også til en kontrollerende og incentivbasert variant av lærervurdering som baserer seg på prestasjonsmålinger, hovedsakelig basert på tilleggsverdien i elevers læringsframgang («value added») eller elevtilfredshet og/eller foreldretilfredshet. Målingene av læringsframgang vil forutsette pålitelige og holdbare målinger av elevprestasjoner før og etter et skoleår (Koretz, 2008), og krever et forholdsvis stort antall målinger som vi ikke har tradisjon for i norsk skole. Likevel kunne målinger av for eksempel læringsframgang på nasjonale prøver på 8. og 9. årstrinn i prinsippet brukes på denne måten. Dersom slike målinger på skoleklassenivå og/eller lærernivå foreligger som en lærerbidragsindikator, vil noen kunne si at lærere potensielt kan ansvarliggjøres for sin profesjonelle jobb som lærer.

Det hefter for øvrig store faglige kontroverser til spørsmålet om såkalte målinger av tilleggsverdi («value-added») kan brukes som verktøy for å ansvarliggjøre lærere, såkalt «teacher accountability» (Lillejord m.fl., 2014; Hauge, 2014). Også forskning som har blitt publisert etter at Kunnskapssenteret avsluttet sitt arbeid, gir evidensgrunnlag som viser hvor krevende det er å basere seg på målinger av tilleggsverdi («value added»-målinger) i et system for lærervurdering. I en helt fersk metastudie av lærervurdering i USA som baserer seg på å ansvarliggjøre lærere på grunnlag av målinger av elevers læringsframgang, konkluderer forskerne med at de ikke finner noe klart evidensgrunnlag for at lærervurdering som har til hensikt å ansvarliggjøre lærere for læringsresultater har effekt (Hallinger m.fl., 2014). Derimot argumenterer disse forskerne for at skoleledere kan lykkes bedre dersom deres innsats heller rettes mot undervisningsledelse og skoleinterne prosesser som drives

nedenfra og opp, i stedet for et lærervurderingssystem som ikke har dokumenterbar effekt. Andre lærervurderingssystemer legger vekt på å kombinere formålet med å ansvarliggjøre lærere og utviklingsorientert støtte for å bidra til profesjonell vekst (Delvaux m.fl., 2013). Målinger har imidlertid en iverksettende sprengkraft ved å brukes til noe langt mer enn det de opprinnelig var ment å brukes til. Faktisk kan «accountability»-hensikten helt fortrenge den utviklingsorienterte hensikten med lærervurdering. Kunnskapssenterets rapport hevder at «problemene ser ut til å oppstå når nasjonale intensjoner skal iverksettes lokalt» (Lillejord m.fl., 2014).

LÆRERVURDERINGENS HENSIKTER

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, altså lærerne, forholder seg til vurdererens tilbakemelding. I neste runde kan lærervurderingen ha betydning for lærerens arbeid og således også elevenes læringsprosess. Alle kan ha nytte av god veiledning, men lærernes behov for tilbakemelding fra en kompetent veileder vil være forskjellig. Erfaringer fra Flandern viser at lærere i de første praksisårene har større nytte av vurdering med tilbakemelding enn det mer erfarne lærere har (Delvaux m.fl., 2013). Syklusen i læreres profesjonelle utvikling er i samsvar med denne forskjellen: med årelang erfaring fester det seg handlingsmønstre som over tid blir etablerte vaner (Huberman, 1989). Lærere er således mer formbare i de første årene i sin yrkeskarriere enn lærere med mange års erfaring. Derfor er det i de første årene av yrkeskarrieren at tilbakemeldinger har størst potensiale for å kunne ha en gunstig støttende virkning for den enkelte lærers profesjonelle vekst. Men alle mennesker kan ha nytte av konstruktive tilbakemeldinger og utviklende samtaler (Clutterbuck, 2004). Det gjelder erfarne lærere så vel som nyutdannede lærere. Delvaux m.fl., 2013 viser at kvaliteten på tilbakemeldingen (altså veilederens profesjonalitet i praksis) samt veilederens innstillinger til vurderingsordningen er to viktige vilkår for at en ordning med systematisk lærervurdering skal kunne fungere godt. Annen forskning legger vekt på at utviklingsorientert veiledning har mer positiv innvirkning på innstillingene til den som blir veiledet, enn såkalt bedømmende tilbakemelding (Hobson & Maldivez, 2013).

VURDERINGENS EGENART

Det som vurderes kan være selve undervisningen (lærerens undervisningsfaglighet, klasseledelse m.v.), undervisningens forarbeid og etterarbeid (for eksempel den enkeltes bidrag til fagseksjonens arbeid: undervisningsplanlegging, vurderingspraksis), lærerens bidrag til kollegers vekst, skoleutvikling utover eget fagområde (for eksempel klasseledelse) og bidrag til elevens sosiale utvikling. Noen velger å innarbeide et nøye utvalgt eksempelmateriale i en såkalt portefølje/mappe som kan romme både tekster (for eksempel undervisningsplaner) og videoopptak av undervisning. I en omfattende satsning på lærerevaluering i Chile ble lærermapper brukt som informasjonsgrunnlag for evaluering (Lillejord m.fl., 2014). Hvordan vurdering gjennomføres må ta hensyn til alder til elevene, elevenes motivasjon, skoletrinn og forskjell på skoler på samme skoletrinn.

I den politiske plattformen for regjeringen utgått av Høyre og Fremskrittspartiet heter det at «Regjeringen vil la elevene i den videregående opplæringen evaluere undervisningen». Det er et premiss at denne undervisningsevalueringen skal skje i regi av skolen selv og ikke eksterne aktører. Dette betyr at det er en politisk ambisjon om at undervisningsevaluering skal gjennomføres på regulær basis i videregående skoler.

Det kan i prinsippet også inngå tilfredshetsmålinger i lærervurderinger. Hensynet til elevtilfredshet og foreldretilfredshet er på ingen måte uvedkommende for norske lærere og skoleledere, men tilfredshet kan nøre opp under læreratferd som «loser» elevene gjennom skolehverdagen. Tilfredshetsmålinger kjenner vi også fra forbrukerundersøkelser. God læring i en «skolsk» kontekst vil kreve at den lærende strekker seg i

læringsprosessen, noe som innebærer noe annet enn tilfredshet med lærerens prestasjoner. Det er et uavklart spørsmål om hvorvidt konsumenttilfredshetsdimensjonen kan bidra til å fordreie læringsmodus fra ytelsesorientering til konsumenttilfredshet (Garmannslund m.fl., 2009). Det finnes i dag tilfredshetsbarometre som er fremskaffet på initiativ fra elever (for eksempel www.minlarer.no i Norge, www.spickmich.de i Tyskland, www.Epuls.pl i Polen). Felles for disse nettsidene er at alle på anonymt grunnlag kan sende inn «karakter» og bedømmelse av lærere, og at disse omtalene/karakterene kan leses av alle. Felles for mange av disse nettsidene er at de ikke er utarbeidet på et vitenskapelig grunnlag og kan fremstå som useriøse. Arbeidsgivere og arbeidstakere må sammen sørge for at slike nettsider ikke får betydning for arbeidsmiljøet på skolene. Forskning viser at lærere er mer reservert mot denne typen målinger og omtaler enn for eksempel elever og lærerstudenter. Videre er eldre lærere mer reservert enn yngre lærere, og kvinner er mer reservert enn menn (Hinz, 2011).

Noen forskere hevder at man bør 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 lærervurdering (Harris, Ingle & Rutledge, 2014; Hill & Grossman, 2013). I dag har vi neppe et målbart vitensgrunnlag som gir en pålitelig og holdbar evidens til å rangere læreres undervisningsdyktighet. Men flere datakilder – observasjoner av undervisning, faglig vurdering av undervisningsdesign, elevers tilbakemeldinger, prestasjonsutvikling - vil kunne gi visse indikasjoner som igjen kan danne grunnlag for tilbakemeldinger til lærere. Vurdering av lærernes undervisningsarbeid som er konstruktiv, er avhengig av en ledelse som aktivt arbeider mot byråkratisering og kontrolltiltak.

KONKLUSJON

Konklusjonen etter denne gjennomgangen må være at Kunnskapssenterets rapport ikke gir sterke empirisk validerte argumenter for å ta i bruk måling av lærerdyktighet ved bruk av testresultater o.l. fra elevene (såkalte «value added»-målinger). Men det kan vises til forskning som gir empirisk validerte argumenter for de andre elementene som inngår i forslaget til vurderingsordning. Hvorvidt disse elementene kan ha gunstig innvirkning på læreres profesjonelle utvikling og ikke minst kvalitet i skolen i bred forstand, avhenger imidlertid av hvordan disse elementene brukes. Skoleledere og skoleeier er sentrale aktører i gjennomføringen av vurderingsordninger. Kunnskapssenterets rapport påpeker at utviklingsorientering er den hensikt som en evalueringsordning skal føre til. Videre påpekes det at medvirkning og gjensidig tillit er nødvendig for at lærervurdering skal lykkes. Kommuner og fylker som vektlegger læreres profesjonsutvikling i arbeidet med vurderingen har potensiale for å oppnå bedre resultater enn de som lar arbeidet bli for dominert av skjema, kontroll og byråkrati.

I mandatet for fase 2 står det at «Arbeidsgruppen skal utarbeide et forslag til hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge. En eventuell ordning med lærervurdering skal kunne bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjoner, bidra til lærernes profesjonsutvikling, og virke positivt inn på elevenes læring og utvikling.»

Arbeidsgruppen er enig om at formålet med vurderingsordningen er at ordningen skal virke positivt inn på elevenes læring, danning og utvikling. Målsetningen skal nås ved å utvikle skolen som lærende organisasjon og bidra til lærernes profesjonsutvikling.

I mandatet for fase 2 står det videre at «Arbeidsgruppen skal ta hensyn til tidligere diskusjoner og kunnskapsgrunnlag om lærervurdering. Forslaget bør derfor være innrettet mot formativ vurdering – altså vurdering av profesjonsutvikling. Vurderingsarbeidet bør ha som mål å utvikle både den enkelte og lærerkollegiet og styrke den generelle tilbakemeldingskulturen i skolen.»

Arbeidsgruppen er enig om at arbeidet i fase 2 ikke «bør» men skal være innrettet mot formativ vurdering. Vi er også enige om at vurderingsordningen ikke «bør» men skal ha som mål å utvikle både den enkelte og lærerkollegiet og styrke den generelle tilbakemeldingskulturen i skolen.

Arbeidsgruppen er enig om at det er et lederansvar å legge til rette for og følge opp vurderingsordningen.

For at vurderingsordningen skal kunne brukes ble partene i fase 1 enige om følgende prinsipper:

- 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

Ledere har ansvaret for å involvere tillitsvalgte og relevante rådsorgan på et tidlig tidspunkt, slik at alle berørte parter kan få et eierforhold til vurderingsordningen.

I fase 2 har arbeidsgruppen jobbet fram et forslag til en vurderingsordning som baserer seg på fire forskjellige elementer. Ledere har ansvaret for at alle de fire elementene er med og sees i sammenheng. De har videre ansvaret for at de fire elementene gjennomføres på en systematisk, forutsigbar og pragmatisk måte. Det er også et lederansvar å sikre at alle involverte får rask og konkret tilbakemelding på egen innsats.

Tiltakene som velges og tas i bruk i vurderingsordningen skal ha et forskningsfundament eller annet erfaringsbasert og relevant kunnskapsgrunnlag.

ELEVENES TILBAKEMELDING PÅ LÆRINGSSITUASJONEN

Arbeidsgruppen er enig om at formålet med en vurderingsordning er å virke positivt inn på elevenes læring, danning og utvikling. Siden det er elevens læring, danning og utvikling som er formålet med opplæringen, er det helt avgjørende at elevenes stemme er del av vurderingsordningen. Elevenes stemme kan bekrefte eller avkrefte om konkrete tiltak i vurderingsordningen fungerer som forventet. Hvordan elevenes stemmer skal komme fram på en hensiktsmessig måte må drøftes lokalt.

Det er leders ansvar å sikre at elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen inneholder informasjon om elevens læring, danning og utvikling direkte fra eleven selv.

Ledere skal legge til rette for, og følge opp elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen slik at dette elementet blir en integrert del av vurderingsordningen.

EKSEMPLER PÅ ELEVENES TILBAKEMELDING PÅ LÆRINGSSITUASJONEN

Elevsamtaler, elev- og foreldresamtaler og dialog om annen utvikling er eksempler på elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen.

Veilederen «Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere» er et konkret eksempel på et verktøy som kan benyttes for å gi elevene mulighet til å kommentere egen læringssituasjon på en systematisk, forutsigbar og praktisk gjennomførbart måte (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Et annet eksempel er guide, huskeliste og vurderingsskjema til undervisningsvurderingen «Respons» i Vestfold fylkeskommune (Vedlegg 1.5).

Se vedlegg 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7

UENIGHET OM ANONYMITET

Flertallet i arbeidsgruppen mener åpenhet i tilbakemeldingene fra elevene er et hovedprinsipp. Det er imidlertid riktig å peke på at det kan være situasjoner der tilbakemelding anonymt kan aksepteres. Dette begrunnes i en erkjennelse av at kritiske forhold knyttet til lærerens/skolens praksis ikke alltid avdekkes, fordi den som har behov for å reise kritikken er bekymret for mulige konsekvenser. Ofte dreier dette seg om foresatte som opplever skole-hjemsamarbeidet som vanskelig, og/eller elevene selv som er redde for reaksjoner fra lærerens eller skolens side.

Elevorganisasjonen mener elevene skal ha mulighet til å være anonyme, spesielt i de tilfellene tilbakemeldingen er i form av spørreskjema som elevene besvarer. Elevorganisasjonen begrunner sitt syn for anonymitet med at elever ofte kan være redde for å gi tilbakemeldinger på undervisningen hvis det er mulighet for at det påvirker karakterene deres. Ved å holde undersøkelsen anonym vil elever få fritt rom til å svare det de mener. Norsk Lektorlag begrunner sitt syn imot anonymitet slik:

«Den generelle læreplanen og Læringsplakaten er grunnlagsdokumenter i Kunnskapsløftet. Et gjennomgående tema her er at elevene skal opplæres i demokratiforståelse. Dette tilsier at elever bør få opplæring i å framføre saklig, redelig og åpen kritikk, og i det prinsipp at alle som utsettes for kritikk, skal ha mulighet til kontradiksjon. Ordninger med anonym vurdering bryter med intensjonene i skolens grunnlagsdokumenter. Undervisningsvurdering skal derfor ikke være anonym.»

Se vedlegg 2.2 og 2.6 for en utdypning av de to synene.

JURIDISKE BETRAKTNINGER

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har rett til jevnlig dialog med kontaktlæreren eller instruktøren om sin utvikling i lys av Opplæringslovas § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket, se forskrift til opplæringslova § 3-8. Denne dialogen kan, hvis den gjennomføres på en forutsigbar og systematisk måte, gi viktig informasjon til vurderingsordningen.

Ved bruk av elevenevaluering er det viktig å først og fremst avklare hvorvidt personopplysningslovens regler kommer til anvendelse. Loven kommer ikke til anvendelse dersom elevenes tilbakemelding kun skal skje muntlig og det heller ikke i etterkant av elevenes tilbakemelding skal nedtegnes noe skriftlig materiale som for eksempel skal lagres på lærerens mappe i skolens elektroniske eller manuelle arkivsystem.

Dersom det i forbindelse med elevenes tilbakemelding samles inn personopplysninger som enten helt eller delvis skjer skriftlig og lagres elektronisk eller i et manuelt personregister på skolen, kommer personopplysningsloven til anvendelse. I dette ligger det først og fremst at det må foreligge et rettslig grunnlag for behandlingen i form av et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke til behandlingen. Samtykke må foreligge både fra elevene som evaluerer og fra lærerne som blir evaluert.

I samtykkeerklæringen må det blant annet redegjøres for hvilke opplysninger som skal samles inn, hva formålet med innsamlingen er, hvem som skal ha tilgang til opplysningene og når opplysningene skal slettes. Det må også fremkomme at samtykket når som helst kan kalles tilbake, og at konsekvensen av et slik tilbakekall er at de innsamlede opplysningene antakelig må slettes.

Skal elevenes evaluering av lærerne skje gjennom for eksempel et elektronisk spørreskjema som administreres av en teknisk leverandør (databehandler), må den som er behandlingsansvarlig (enten skolen eller skoleeier) sørge for at det foreligger en skriftlig avtale med databehandleren. Videre må den som er behandlingsansvarlig sørge for å etablere rutiner for informasjonssikkerhet og internkontroll for behandlingen av personopplysningene.

KOLLEGAVEILEDNING: OBSERVASJON OG TILBAKEMELDING

Gjennom bevisstgjøring, refleksjon, erfaringsdeling og dialog mellom kollegaer i et lærende fellesskap, kan lærerne systematisk utforske og videreutvikle egen undervisningspraksis og dermed også legge bedre til rette for elevens læring, danning og utvikling. Kollegaveiledning i form av observasjon og tilbakemelding skal styrke lærernes profesjonsutvikling gjennom bevissthet og refleksjon over egen og andres praksis. Dialogen i det faglige fellesskapet kan bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

Ledere skal legge til rette for og følge opp kollegaveiledningen slik at dette elementet blir en integrert del av vurderingsordningen.

EKSEMPLER PÅ KOLLEGAVEILEDNING

Se vedlegg 3.1 og 3.2.

JURIDISKE BETRAKTNINGER

Ved bruk av kollegaobservasjon og tilbakemelding er det de samme juridiske hensynene som gjør seg gjeldende som ved elevenevaluering omtalt ovenfor. Hvordan tilbakemeldingene på observasjonene skal gjøres er avgjørende for om personopplysningslovens regler kommer til anvendelse. Dersom loven kommer til anvendelse må samtykke innhentes, rolleavklaring for behandlingen foretas og rutiner for informasjonssikkerhet og internkontroll etableres.

LEDELSENS OBSERVASJON OG OPPFØLGING

Det er et lederansvar å sikre at opplæringen har en optimal kvalitativ standard, gitt de rammebetingelsene som ligger til grunn. Skoleeier fastsetter mål og rammer, mens skoleledelsen er delegert ansvaret for å iverksette tiltakene. Utviklingen av en pedagogisk praksis i skolen som best bidrar til måloppnåelse skjer gjennom ulike tiltak og virkemidler i samhandling med foresatte, ulike interne og eksterne fag- og støttemiljøer, observasjon av lærernes pedagogiske arbeid og oppfølging av dette, kompetansetiltak på individuell og kollektiv basis, samt innhenting og analyse av ulike data som kan bidra i en evaluering av skolens kvalitet. Dette er relevante metoder skoleledelsen kan og bør benytte i kvalitetsarbeidet.

I et system for lærervurdering vil skoleledelsen gjennom sitt ansvar ha en sentral rolle som bør ivaretas gjennom ulike tiltak og metoder. Valg av tiltak og metode må tilpasses situasjonen og lokale omstendigheter. Eksempelvis kan enkeltlærere av ulike årsaker ha behov for tettere oppfølging enn andre (for eksempel nyutdannede eller lærere med særlig krevende oppgaver), mens andre lærere har kapasitet til å påta seg oppgaver som ressurspersoner i kollegiet og bidra til kollektiv utvikling og forbedring.

Det er ledelsens ansvar å løfte fram og spre god praksis. Ledelsen kan sette vurderingsordningen i system gjennom eksempelvis observasjon av pedagogisk praksis (skolevandring) med tilhørende tilbakemelding og drøfting, medarbeidersamtaler som har sitt utgangspunkt i skolens mål og ønsket praksis, og der forbedringsmuligheter og –tiltak diskuteres, og gjennom kompetanseheving basert på kunnskap om hva skolen og den enkelte trenger.

Et stadig større fokus på betydningen av profesjonskollektivet er et argument for å løfte lærervurdering ut av en individuell kontekst og over til fellesskapet (leders ansvar).

God kunnskap om skolens *faktiske* praksis, struktur og kultur for tilbakemelding og drøfting av denne praksisen både på individuelt og kollektivt nivå, og kunnskap om hva som bidrar til profesjons- og kvalitetsforbedring, er nødvendig for at en leder skal lykkes med dette.

EKSEMPLER PÅ LEDELSENS OBSERVASJON OG OPPFØLGING

- Kompetansekartlegging og –oppfølging
- Analyse og refleksjon
- Systematiske medarbeidersamtaler
- Skolevandring
- Veiledning: individuelt og kollektivt

Se vedlegg 4.1, 4.2, 4.3, 4.4

JURIDISKE BETRAKTNINGER

Også ved bruk av skolevandring er det de samme juridiske betraktningene som ved elevenvaluering nevnt over som gjør seg gjeldende. Først må det tas stilling til om det i forbindelse med skolevandringen skal behandles personopplysninger på en måte som gjør at personopplysningslovens regler kommer til anvendelse, og kommer loven til anvendelse må samtykke innhentes samt at lovens krav til behandling av personopplysninger mv. må følges. I tillegg må det tas stilling til hvem som skal være behandlingsansvarlig for opplysningene og hvem som dermed må sørge for å etablere tilstrekkelige rutiner for informasjonssikkerhet og internkontroll.

INFORMASJON OM ELEVENES LÆRING, DANNING OG UTVIKLING

Ledere har ansvar for å analysere og hente ut informasjon om elevenes læring fra ulike kilder, for eksempel fra Elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Informasjonen skal i dialog med lærerne brukes til å identifisere områder der data indikerer en særlig god eller svak praksis. Eksempler på god praksis skal vektlegges i det videre kollektive arbeidet. Det er et sentralt poeng *at et system for lærervurdering* skal bidra til å utvikle profesjonskollektivet. Dette kan blant annet skje ved at eksempler på god praksis flyttes fra det individuelle nivået og utvikles til en praksis som brukes i og av kollegiet. Ledere har ansvaret for å informere de involverte om hva datainnhenting og –analysene skal brukes til i forkant av prosessen.

JURIDISKE BETRAKTNINGER

Etter personopplysningsloven kan ikke personopplysninger som er samlet inn til et bestemt formål, brukes på nye måter med mindre denne bruken ligger innenfor innsamlingens opprinnelige formål. I forarbeidene til opplæringsloven¹ uttaler departementet at opplysninger som samles inn i Elevundersøkelsen skal benyttes til å kartlegge elevenes læringsmiljø. Det følger av forskrift til opplæringsloven § 2-3 at denne kartleggingen skal skje ved å gjennomføre undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og fysisk miljø. Når det gjelder nasjonale prøver, kartleggingsprøver og andre undersøkelser som er hjemlet i forskrift til opplæringsloven § 2-4 følger det av forarbeidene at formålet med bestemmelsen er å kartlegge elevenes læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det ligger ikke innenfor formålet med innsamlingen av personopplysninger etter forskrift til opplæringsloven §2-3 eller § 2-4 å kartlegge og evaluere lærere på individnivå – en slik bruk kan derfor ikke sies å ligge innenfor det opprinnelige formålet med innsamlingene. Skal personopplysninger samlet inn via hhv. Elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøver brukes som et element i en modell for vurderingsordning, må derfor elevene og lærerne samtykke til slik bruk. Dette innebærer at det må utarbeides en samtykkeerklæring hvor det blant annet redegjøres for hvilke opplysninger som allerede er samlet inn som vil bli benyttet i vurderingsordningen, hva formålet med denne bruken er, hvem som skal ha tilgang til opplysningene og når opplysningene skal slettes. Det må også fremkomme at samtykket når som helst kan kalles tilbake.

¹ Jf. Ot.prp. nr. 80 (2002-2003).

Formålet med et forsøk skal være å undersøke om vurderingsordningen bidrar til lærernes profesjonsutvikling, og om den har en positiv innvirkning på utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det forutsettes at premissene beskrevet i denne rapporten legges til grunn for forsøket.

Modellen med de fire elementene kan videreutvikles til et konkret forslag om et tidsavgrenset forsøk. Forutsetningene for at forsøket med vurderingsordningen kan bli vellykket er som avklart i fase 1:

- Partssamarbeid må være bygd på gjensidig tillit mellom de partene som lærervurderingen omfatter
- 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

I fase 2 presiserer arbeidsgruppen det siste punktet: Vurdering skal brukes til forbedring, ikke til kontroll.

Arbeidsgruppen anbefaler at man begynner med skoler som allerede har arbeidet systematisk med en vurderingsordning, gjerne knyttet til skolens utviklingsområde. Skoleeiere med flere skoler bør inviteres til å delta. Det er skoleeier som har det formelle ansvaret for kvaliteten.

Arbeidsgruppen anbefaler at det gjennomføres et forsøk som går over minst fire semester. Hovedbegrunnelsen for dette er at det tar tid å legge til rette for systematikken vurderingsordningen krever. For å ha mulighet til å justere rammene for forsøket underveis, anbefaler arbeidsgruppen at skolene innrapporterer erfaringer hvert semester.

Ledere er ansvarlige for at alle som skal involveres i vurderingsordningen er godt informerte om formålet før arbeidet begynner. God forankring i lærerkollegiet før arbeidet begynner er avgjørende for et godt resultat. Arbeidsgruppen anbefaler at det stilles krav om dokumentasjon på at forsøket er forankret lokalt før oppstart.

Siden ordningen skal kunne gjelde for skoler med elever fra 1. klasse på barnetrinnet til siste året på videregående, må skolene nødvendigvis tilpasse vurderingsordningen etter tilgjengelig informasjon, ressurser, klassetrinn og tid. Dette gjelder også vektleggingen av de forskjellige elementene i modellen. Der man på videregående vil kunne samle inn tilbakemeldinger fra elevene i form av spørreskjema, vil man måtte gå annerledes til verks for å få fram elevstemmen på barnetrinnet. Felles for alle skolene som deltar, er at de skal forsøke å systematisere erfaringene fra alle de fire elementene.

Ledere er ansvarlige for at alle involverte er delaktige i prosessen med å bestemme hvilke verktøy og metoder, og hvilke kilder til informasjon som skal inngå i skolens vurderingsordning. Alle de fire elementene skal være med, men hvor mye informasjon som skal tas med fra hvert element, og hvilke metoder og verktøy som skal tas i bruk, drøftes lokalt med tillitsvalgte. Det er også naturlig at dette er en del av dialogen mellom skoleeier og skoleleder.

Ledere er ansvarlige for at de nødvendige samtykkeerklæringene samles inn før forsøket begynner.

Ledere er ansvarlige for å utvikle en milepælsplan og lede prosessen med vurderingsordningen etter denne.

Forslag til operasjonalisering av vurderingsordningen kan være:

Før oppstart skal alle involverte bli enige om hva de konkret vil jobbe med (område for vurdering), og hvordan de vil bruke de fire elementene. De nødvendige samtykkeerklæringene samles inn. Skoleleder setter opp en kort plan med milepæler og følger dem opp.

Forslag til oppsummering hvert semester:

1. Alle involverte: Har prosessene resultert i videreutvikling av praksis hos den enkelte? Gi et eksempel på forbedring av praksis.
2. Alle involverte: Har prosessene resultert i videreutvikling av praksis for kollegiet? Gi et eksempel på forbedring av praksis.
3. Skoleleder: Ny/revidert milepælplan: skrive ned målene for neste semester og følge opp disse.

Oppsummeringen etter hvert semester sendes til skoleeier. Skoleeier sender videre direkte til Utdanningsdirektoratet/forskere som har ansvar for systematisering og spredning av erfaringer.

Navnediskusjonen ble tidlig lagt til side i arbeidsgruppens fase 2, i og med at det ikke er i arbeidsgruppens mandat å si noe om dette. Det kan likevel være fruktbart å si noe om denne diskusjonen. Det kan også være fruktbart å ta navnediskusjonen før man setter i gang et eventuelt forsøk. Denne kommentaren til navnet kan dermed være å regne som en del av svaret på «hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge»; nemlig ved å velge et navn som skaper tillit og velvilje hos de som skal være en del av en potensiell ordning. Det vil selvsagt være mer konstruktivt å velge (eller lage) navn når ordningen foreligger i sin helhet, og det vil da være viktig å gi ordningen et navn som er dekkende både hva angår innhold og formål.

I rapporten fra Kunnskapssenteret står det at det brukes tre betegnelser på det som på norsk stort sett blir kalt lærervurdering: *teacher evaluation*, *assessment of teachers* og *teacher appraisal* (Lillejord m. fl., 2014:8). I denne rapporten redegjør arbeidsgruppen for fire elementer de mener skal være en del av en eventuell vurderingsordning, og hvilke hensyn hvert element krever av skoleeier, skoleledelse, lærere og elever. Hovedargumentet for at alle fire elementene skal være med er at kunnskapsgrunnlaget fra forrige fase i arbeidet blant annet konkluderte med at vurderingen må avgrenses til å konsentrere seg om bestemte sider ved arbeidet, og at det som vurderes inngår i en større sammenheng (Lillejord m.fl., 2014:13). Rapporten fra Kunnskapssenter for utdanning konkluderte også med at dersom vurderingen skal ha positiv innvirkning på skolens kvalitet, må den basere seg på en kombinasjon av flere metoder (Lillejord m.fl. 2014:70). Denne konklusjonen gjør at arbeidsgruppen mener det å kalle systemet for «lærervurdering», ikke bare er lite dekkende for innholdet i ordningen, det kan også oppfattes som misvisende. Et annet ankepunkt mot begrepet «lærervurdering» er at vurderingsordningen, selv om den skulle vise seg å være gjennomgående god, vil bli dårlig mottatt hvis den blir presentert under dette navnet.

Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag vil kalle det «undervisningsvurdering». Utdanningsforbundets representant begrunner dette synet slik²:

Tillit og truverde, legitimitet og relevans var omgrep arbeidsgruppen la til grunn for det vidare arbeidet. Utdanningsforbundet meiner undervisningsvurdering best oppfyller dette kriteriet. Utdanningsforbundet meiner undervisningsvurdering omfattar både elevar si tilbakemelding på læringssituasjonen, kollegaobservasjon og -rettleiing og leiar sin observasjon og oppfølging.

Elevorganisasjonen vil kalle det «undervisningsevaluering», mens Pedagogstudentene foretrekker «læringsutvikling», og mener navnevalget er viktig fordi hovedhensikten med ordningen er utvikling av læring. Skolelederforbundet bruker begrepet «vurderingssystem for profesjonsutvikling», KS bruker «system for profesjonsutvikling i skolen».

En annen side av saken er at det allerede finnes andre vurderingsordninger, og at i valget av navn på en eventuell ny vurderingsordning, kunne en også vurdere om den skal/kan være en del av en ordning eller satsning som allerede finnes. For å gjøre en eventuell navnediskusjon i fremtiden enklere, presenterer arbeidsgruppen de ulike navnene som har vært luftet, eller som kan luftes i vedlegg 5.2.

Se også vedlegg 5.1.

² Se også GNIST (2014) – Rapport til drøfting i GNIST-partnerskapet side 35 og 69-70.

Arbeidsgruppen anbefaler at det gjennomføres et forsøk med vurderingsordningen over en periode på minst fire semester. Kun skoler som kan dokumentere at ordningen er diskutert og at alle involverte parter har tillit til den, kan delta.

Skoleleder er ansvarlig for prosessene på skolenivå. Skoleeier skal orienteres skriftlig minst én gang per semester. Nasjonale myndigheter har ansvar for at erfaringene systematiseres og føres tilbake til skolene.

REFERANSER

- Carlsten, T.C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P.O. (2014). Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet I internasjonalt lys. Oslo: NIFU.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Vibe, N. & Carlsten, T.C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere - Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. Oslo: NIFU.
- Clutterbuck, D. (2004). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization. CIPD Publishing.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and teacher education*, 36: 1-11
- Firestone, W. (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. *Educational Researcher*, published online 27 January 2014
- Garmannslund, P.E., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2008) Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I: *Ansvarlighet i skolen*, Oslo: Cappelen Forlag.
- GNIST-arbeidsgruppen (2014). Rapport til drøfting i GNIST-partnerskapet fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering. Oslo: GNIST. <http://www.gnistweb.no/aktuelt/271/nye-rapporter-med-laerervurdering-som-tema.html>
- Hallinger, P., Heck, R.H. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28.
- 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.
- Hauge, T.E. (2014). Målinger på tynn is. Måling av lærerdyktighet ved bruk av testresultater fra elevene. *Bedre Skole* nr. 4, 66-59.
- 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.
- Hinz, A. (2011). Attitudes of German Teachers and Students towards Public Online Ratings of Teaching Quality. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 9(2), 745-764.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 314-466.
- Hybertsen, Ingunn Dahler, Bjørn Stensaker, Roger Andre Federici, Marit Schei Olsen, Anniken Solem og Per Plaf Aamodt (2014). Ledet til endring, Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger, Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Isoré, M. (2009): Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers No. 23. OECD Publishing.

Kunnskapsdepartementet (2013). Karriereveier neste steg i lærerløftet. Pressemelding 8.januar 2014
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/pressesenter/pressemeldinger/2014/karriereveier-neste-steg-i-larerloftet.html?id=748896>

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014) Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher. A sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.

Master, B. (2014). Staffing for Success: Linking teacher Evaluation and School personnel Management in Practice, Educational Evaluation and Policy Analysis, 36 (2), 207-227.

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.

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

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.

OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.

Tuytens, M. and Devos, G. (2014).The problematic implementation of teacher evaluation policy: School failure or governmental pitfall? Educational Management Administration & Leadership July 2014 42: 155-174.

Utdanningsdirektoratet (2011). Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere. Oslo: Utdanningsdirektoratet. URL:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Veiledere/Udir_Veileder_Undervisningsvurdering_9nov2011.pdf?e_pslanguage=no

VEDLEGG

Vedlegg 1.1:	Mandat for fase 2	Side 1
Vedlegg 1.2:	Mandat for fase 1	Side 3
Vedlegg 1.3:	Referat fra møtet i GNIST-partnerskapet 25.04.2014	Side 7
Vedlegg 1.4:	Skolevandring - Ekeberg skole	Side 10
Vedlegg 1.5	Undervisningsvurdering Vfk	Side 20
Vedlegg 1.6	Undervisningsvurdering Afk	Side 31
Vedlegg 2.1	Elevenes tilbakemelding på læringssituasjonen - Utdanningsforbundet	Side 35
Vedlegg 2.2	Elevmedvirkning og undervisningsevaluering - Elevorganisasjonen	Side 37
Vedlegg 2.3	Oslo-modellen – Saksfremlegg Akershus fylkeskommune	Side 39
Vedlegg 2.4	Undervisningsvurdering – Akershus, skjema	Side 43
Vedlegg 2.5	Statusrapport for Undervisningsvurderingen 2013-14, Akershus	Side 46
Vedlegg 2.6	Forslag til modell - Norsk lektorlag	Side 60
Vedlegg 2.7	Elevene sin tilbakemelding på læringssituasjonen - Norsk lektorlag	Side 64
Vedlegg 3.1	Kollegaobservasjon – kollegaveiledning, Utdanningsforbundet	Side 66
Vedlegg 3.2	Kollegaveiledning - KS	Side 68
Vedlegg 4.1	Skolevandring - Skolelederforbundet	Side 73
Vedlegg 4.2	Skolevandring - Porsgrunn videregående skole	Side 74
Vedlegg 4.3	Mal for oppfølging av undervisningsevaluering - Akershus	Side 76
Vedlegg 4.4	System for vurdering av profesjonsutvikling - skisse fra KS	Side 77
Vedlegg 5.1	Læringsutvikling - Pedagogstudentene	Side 79
Vedlegg 5.2	Liste over navn	Side 81
Vedlegg 6	Generelle juridiske betraktninger	Side 82