



TELEMARKSFORSKING
NOTODDEN

Åse Streitlien

Skolebasert vurdering og kvalitetsutvikling

Rapport 17/00

Telemarkforskning-Notodden

Skolebasert vurdering og kvalitetsutvikling¹

Innledning

Skolebasert vurdering har igjen kommet på dagsorden med full styrke etter Reform 97 og St.meld. 28.1998-99 (Mot rikare mål). Det er jo naturlig at skolevurdering igjen får stor oppmerksomhet etter at vi nå kan legge bak oss en treårsperiode med gradvis innføring av ny læreplan på alle trinn i grunnskolen.

Vurdering *av* og *i* skolen har alltid foregått, og selve begrepet er tvetydig. Det kan bety at skolen vurderer seg selv eller at skolen vurderes av andre. I *skolebasert* ligger det implisitt at skolene vurderer seg selv.

Det finnes mye erfaring i skolebasert vurdering rundt omkring på skolene, men det er stor variasjon når det gjelder systematikk, dokumentasjon, valg av relevante metoder og utvikling av kriterier.

Skolebasert vurdering kan forstås som en samspillsprosess som gjennomføres etter prinsippet om demokrati og systematisk tilnærming til praksisfeltet (Ålvik 1991). Det innebærer blant annet at så mange som mulig av de berørte partene involveres i vurderingsprosessen, og at man gjennomfører vurderingen ved å gå i dybden på avgrensede områder.

¹ Dette er en noe utvidet versjon av et foredrag som ble holdt for skoleledere og lærere i Gaular kommune, august 2000

Det er av avgjørende betydning for å lykkes at vurderingen foregår etter en systematisk og langsiktig plan.

Erfaringer tyder på at skolenes vurderinger ofte har vært for tilfeldig organisert, ikke bare når det gjelder hvilke områder som har fått oppmerksomhet, men også hvordan vurderingen har blitt gjennomført. Det blir derfor ansett som viktig for resultatet at aktørene har en kritisk og analytisk holdning til *hvilke* områder som en velger å vurdere systematisk, og *hvordan* en går fram for å få til en hensiktsmessig vurdering.

Vi ser at i L 97 understrekes kravet om skolebasert vurdering:

Skolebasert vurdering er eit ledd i utviklinga av skulen. Denne verksemda skal gjere det mogleg å vurdere i kor stor grad opplæringa og verksemda i skulen er i samsvar med mål og prinsipp i læreplanverket. Ho skal vere til hjelp i arbeidet med skuleutvikling, og gjere at personalet får auka innsikt i samanhengen mellom rammefaktorar, prosessar og resultat (s. 79).

Som kjent er L 97 er *forskriftsfestet*. Den enkelte skole har ansvaret for å dokumentere at opplæringen skjer i samsvar med mål og retningslinjer i planen.

I følge forskriftene for grunnskolen §9-9 er alle skoler forpliktet til å drive skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering er å forstå som et systematisk arbeid for å undersøke i hvilken grad den enkelte skole nærmer seg målene i læreplanen.

Skolebasert vurdering er et felles ansvar og anliggende for kommuner og grunnskoler. I St.meld. 47 (1995-96) er kommunens tilsynsansvar understreket, og at kommunen over tid bør "sjå til at den skolebaserte vurderinga tek vare på heilskapen og breidda i målet for grunnskolen". Det som er utfordringene slik jeg ser det, er å utvikle gode strategier og verktøy for å kunne drive skolebasert vurdering. Som dere kjenner til, har dette vært gjenstand for en til tider ganske heftig diskusjon etter Moe-utvalgets innstilling. Hvor mye skal være styrt fra sentralt hold, og hvor mye frihet skal hver skole ha i sin tilnærming til skolebasert vurdering?

Vi sitter inne med mange erfaringer og også materiale vi kan bygge videre, både fra Skottland, Danmark og enkeltprosjekter i vårt land.

Vi trenger ikke å finne opp alt på nytt. Det er imidlertid nok av utfordringer og behov for samordning. Skolebasert vurdering skal inngå som en del av det nasjonale vurderingssystemet. Det tilsier også at det stilles store krav til kriterier, metodevalg og systematikk.

Den skolebaserte vurderingen bør hele tiden ses i sammenheng med for eksempel virksomhetsplaner og strategiske planer. Virksomhetsplanen ved skolen er skolens redskap for å arbeide systematisk og utnytte ressursene best mulig, og skal vi få dette til, bør den skolebaserte vurderingen integreres i skolens daglige virksomhet. Rektor og lærere vil naturlig nok stå sentralt i arbeidet med skolebasert vurdering, men foreldre og elever har også rett til deltaking.

Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) ”Mot rikare mål” legger vekt på at skolevurdering skal føre til *kvalitetsutvikling*. Vurderingen skal føre til tiltak og handling som igjen utvikler skolen videre mot å nå sine mål. Skolebasert vurdering er en bevisst og systematisk prosess som har et hovedsiktemål: *Å forbedre eksisterende praksis*. Skolebasert vurdering blir altså sett på som et redskap i skoleutviklingen. Skolebasert vurdering er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel i skolens kvalitetsutviklingsarbeid. Imidlertid kan en sterk vektlegging på utvikling ta oppmerksomheten vekk fra kartlegging av nå-situasjonen og vurdering av denne. Dermed vil mye av grunnlaget for å drive skoleutvikling være borte, og det vil være vanskelig å ha ”et kritisk blikk på egen virksomhet”. Samtidig vil manglende utvikling lett føre til manglende motivasjon for å fortsette arbeidet

Litt om oppfølging og vurdering

Resultatene skal vurderes etter bestemte kriterier, det handler ikke om hva man personlig syns. Det har vært en tendens i en del skolevurderingsarbeid at det blir lagt mye energi i å kartlegge status for eksempel gjennom brukerundersøkelser til foreldre og elever. Selve vurderingen kan komme litt i skyggen av en slik statusbeskrivelse.

For at det skal bli snakk om vurdering, kreves det at vurderingen skjer i forhold til *kriterier*. For skolebasert vurdering er det da viktig å ha felles kriterier og kriterier

man er enige om. Kriteriene skal være både kjent og erkjent både av oppdragsgiver og av de som utfører vurderingene.

Kriterieutvikling er ofte både tidkrevende og faglig krevende for skolene, særlig første gangen dette gjøres. Her er det imidlertid gode eksempler å hente både i det skotske systemet for skolevurdering (How good is our school) og i Finnøyprosjektet (Statens utdanningskontor i Rogaland) som ligger nær opp til det skotske og som er prøvd ut i Rogaland.

Det at kriteriene bør være felles, innebærer at vurderingsgrunnlaget skal være synlig i vurderingen i alle arbeidsfaser: I planleggingen, gjennomføringen og ikke minst i sluttrapporteringen. Hvis dette ikke er tilfelle, er det praktisk talt umulig å vite om det innsamlede materialet har blitt gransket og vurdert. Noen ganger kan kriteriene være opplagte og selvfølgelig, men i skolebasert vurdering bør de likevel synliggjøres, siden virksomheten skal dokumentere overfor brukere og eiere om i hvilken grad man har fulgt opp skolens målsetting.

Det kan være grunn til å se nærmere på hva som menes med oppfølging i forhold til vurdering. I Sverige skilles det skarpt mellom det som betegnes som oppfølging og som "utvärdering" (Skolverket 1999). Det kan være interessant å se nærmere på deres definisjoner.

Oppfølging

- gir en samlet, oversiktlig bilde av skolesektoren
- gir saklig, vurderingsfri partipolitisk nøytral informasjon
- innebærer regelmessig og fortløpende innsamling av informasjon
- informasjonen er mest kvantitativ (Tallmessige oversikter, nøkkeltall og liknende)
- innebærer også totalundersøkelser (når utvalg skjer er det viktig at det er representativt)

Vurdering

- har til hensikt en dypere analyse/forståelse (enn hva oppfølging gjør)
- innebærer en granskning og vurdering av spesielt utvalgte emner
- skjer ved spesielle tilfeller, oftest på oppdrag av noen
- vurdering skjer i forhold til kriterier

Vurdering er altså ikke kun en konstatering, men den skal settes i relasjon til et verdiutsagn. En vurdering må derfor eksplisitt formulere hvilke mål som ligger til grunn for bedømmelsen, dvs. hva som er godt, og hva som er dårlig. Og denne skalaen mellom godt og dårlig bør begrunnes.

Største forskjellen ligger altså i det vurderende innslaget - det som er selve kjernen i vurdering. Vurdering inngår ikke vanligvis i oppfølging. Når en vurdering av utvalgte deler av skolens virksomhet gjøres ut fra innsamlede oppfølgingsdata (måledata), er man inne i vurderingen. Det finns naturligvis et visst innslag av vurdering i oppfølgings/kartleggingsprosessen når man velger ut variabler. Variablene velges vanligvis ut fra mål eller andre kriterier. Men dataene som samles inn, vurderes ikke vanligvis opp mot disse.

Forskjellen er at vurdering tar sikte på en dypere forståelse av enkelte fenomen, aspekter eller situasjoner mens kartlegging og oppfølging vanligvis vil bidra til bredere kunnskap om generelle fenomen, om trender, tendenser og eller liknende. Spørreundersøkelser brukes en god del i skolevurdering. Det kan imidlertid være grunn til å se med noe kritiske blick på en utstrakt bruk av denne type undersøkelser:

"Enkäter kan naturligtvis ge viktig information. De bør dock betraktas som en form for uppföljning som kan kompletteras med analys och värdering och därmed bli en del av utvärderingen. Att utifrån enbart enkäter bedöma vad skolan åstadkommer är emmelertid risikabelt. för det behövs mer nyanserade och djuptgåande analyser än vad som är möjligt i enkätform" (s. 41 Att utvärdera skolan).

Arbeidet i skolebasert vurdering bygger vanligvis på tre grunnleggende spørsmål (som for eksempel i det skotske systemet - How good is our school?):

- Hvor gode er vi? Krav til skolen (L 97), skolebasert
Beskrivelsesverktøy
- Hvordan vet vi det? Vurderingsområder, kriterier og indikatorer
(Beskrivelsesverktøy)
- Hva gjør vi? Metoder for vurdering (Vurderingsverktøy)
Handling

For å fremme kvalitet i opplæringen trengs det pålitelig kunnskap om hva som kjennetegner gode læringsprosesser og forståelse for hvordan denne kunnskapen kan omsettes til handling i klasserom og verksteder. Den gode og lærende skole eller lærebedrift gir rom for at kritisk refleksjon får påvirke det daglige arbeidet og er med på å fornye praksis. Hva kvalitet betyr (St.meld.28):

- dokumentasjon av hva elever og lærlinger opplever og lærer i videste mening - tilpasset opplæring
- ikke bare sluttresultat, men også læringsprosessen - den elevaktive skole
- skal vurderes ut fra overordnede og faglige mål - helhetlig kompetanse
- knytte sammen opplæring i skole og bedrift - samarbeid og samhandling skole, lokalmiljø, arbeidsliv
- sammenheng med ulike rammevilkår - tilrettelegging og prioritering

Hvis vi da går på kapittel 5.5 i Stortingsmeldingen og leser hva strategien bør legge vekt på finner vi *utvikling* nevnt i flere sammenhenger - kompetanseutvikling, kriterieutvikling, utvikling og bruk av hjelpemidler, men også forsøks- og utviklingsarbeid er nevnt eksplisitt.

Skolene oppfordres til å sette i gang utviklingsarbeid og utnytte handlingsrommet innenfor regelverket og utfordres også til forsøk etter forsøkparagrafen i Opplæringsloven. Dette betyr i praksis mer lokal frihet og styring av ulike praksisnære prosjekter.

Regjeringen foreslår i sin skolepakke å bruke 225 millioner hvert år i fire år framover. Store deler av summen er såkalte friske midler.

Dette betyr en større økonomisk satsing på skolesektoren enn tidligere, og håpet er at midlene virkelig skal komme elevene og lærerne til gode.

Regjeringen ønsker at skolepakken først og fremst skal styrke ungdomstrinnet og at midlene skal benyttes til å styrke bruken av IKT i skolen, til etterutdanning av lærere og til videreutvikling og styrking av lærerrollen.

Vi ser at KUF signaliserer en sterk satsning på FoU-arbeid nå når innføringsperioden for Reform 97 er over. Regjeringen ønsker seg flere lokale forsøk inn i skolestua for å få mer kunnskap om hva som faktisk fremmer læring og utvikling, og fordi en kanskje innser at utvikling i skolen krever aktiv medvirkning fra elever, lærere og ledelse.

Hvordan vurdere kvalitet i skolen?

På 70- og 80-tallet var mye av skolebasert vurdering og utviklingsarbeidet rettet mot ledelse og personale, som for eksempel MOLIS (Miljø og ledelse i skolen), ulike trivselsundersøkelser blant skolens brukere, og lignende. Opplæring av skoleledere ble det viktigste virkemiddel for å høyne kvaliteten. (LIS og LUIS-programmene). I evalueringen av en del av disse prosjektene fant en at disse tiltakene ikke hadde hatt særlig effekt på klassenivå. Hvilken betydning de hadde hatt for elevenes læring ble lite fokusert. Prosjektene bygget på psykologisk teori og erfaringsbasert kunnskap og evalueringen bygde på kvalitative metoder.

Forskning omkring gode skoler har vært sentrert om klasserommet og hvilket læringsutbytte elevene får av undervisning som drives der. Produkt, faglig læring og sosial atferd står sentralt, og det har vært vanlig med kvantitative metoder. Birkemo (1999) hevder at disse to tradisjonene burde forenes og at et klarere fokus på læringsutbyttet elevene får av skolegangen også vil bidra til en sterkere oppmerksomhet mot primærprosessene i skolen.

Videre sier han at det i dette arbeidet skulle være nærliggende å støtte seg på den forskningsbaserte kunnskapene en har om skolen. Når en har en omfattende internasjonal forskningslitteratur som blant annet har klarlagt sammenhenger mellom prosesser i skolen og elevenes læring, skulle dette kunne danne et solid fundament for forbedringsarbeid i skolen. Likevel har bruk av den forskningsbaserte kunnskapen nærmest vært fraværende i planleggingen av skoleutvikling i de fleste land. Et unntak her er USA der skoleutvikling i halvparten av delstatene nå bygger på dette kunnskapsgrunnlaget. Først i de senere årene har en fått spredte tilløp til å anvende denne kunnskapsbasen i skoleutviklingsprosjekt i land som Canada, Israel, Nederland og Storbritannia.

Bakgrunnen, sier Birkemo, kan være at den som planlegger skoleutvikling ikke har hatt kjennskap til denne kunnskapen. Men årsaken kan også være at skoleutvikling helt fra starten av har bygd på en ideologi som er lite forenlig med tenkningen innen forskning om gode skoler og opplæringskvalitet

Det er per i dag ikke utviklet en fullstendig og allmenn teori på hva som kjennetegner de skoler som i høy grad når de mål de har satt seg. Diskusjoner om endring og skoleutvikling dreier seg gjerne om hva som skal forandres. I ethvert forslag til utvikling av skolen ligger det innbygget et eller flere syn på hvorledes endring skjer. Her dreier det seg blant annet om ulike *verdisyn*.

Forskning kan vise til at svært mange fornyelser enten forblir uprøvde, blir sterkt endret i prosessen eller simpelthen blir motarbeidet. Den måten skoleutvikling skjer på, viser seg ofte å være mer avgjørende for resultatet enn hva endringen dreier seg om. I reformprosessen legges det opp til en organisasjonsmessig endring, samtidig med at det legges stor vekt på individuelle strategier.

Slater og Teddlies (referert i Birkemo 1999) hevder at skoler er organisasjoner som er i konstant bevegelse og gradvis utvikler bedre eller dårligere kvalitet.

Det er tre faktorer som er viktig for organisasjonens kvalitet, 1) graden av tilpasset ledelse, 2) i hvilken grad læreren er forberedt til sin undervisning og 3) elevenes kognitive og motivasjonsmessige modning for læring. I en skole med lav kvalitet vil ledelsen være dårlig tilpasset til forhold og behov i skolen, lærerne vil være dårlig forberedt til egen undervisning og elevene lite modne for læring. Det motsatte vil være tilfelle ved skoler med høy kvalitet. For å utvikle skoler som kvalitativt gode organisasjoner, må skolens ledelse og lærere arbeide aktivt for det. I følge Slater og Teddlies er kvalitet avhengig av den relative vekt ledelse og lærere legger på henholdsvis struktur og kultur i skoleorganisasjonen.

Grøterud og Nilsen (1997) peker på at kvalitetsbegrepet i skolesammenheng ikke er noe entydig begrep. Kriterier på kvalitet må knyttes til skolens mandat, slik dette kommer til uttrykk gjennom lovverk og plandokumenter. Læreplaner oppleves ofte å ha innebygde motsetninger, samtidig som ulike interessegrupper uttrykker ulike forventninger til skolen. Det er heller ingen entydig oppfatning innen fagmiljøene om hva en ”god skole” er.

Begrepet kvalitet er normativt og derved knyttet til verdier. Det innebærer imidlertid ikke i følge Grøterud og Nilsen, at det er opp til den enkelte selv å definere kvalitetskriteriene etter eget forgodtbefinnende. Det er skolens mandat som skal være retningsgivende, samtidig som de må ligge innenfor akseptert teori om skole. Med andre ord kan kvalitet dreie seg om mange forhold ved en virksomhet. I sin bok trekker Grøterud og Nilsen blant annet fram følgende områder:

Inntakskvalitet, som gjelder elev og lærerforutsetninger; *rammekvalitet*, som omhandler ressurstilgang, strukturer og lignende; *programkvalitet*, som tar for seg undervisningen og skolens pedagogiske arbeid; *prosesskvalitet*, som dreier seg om skolens gjennomføring i praksis; og *resultatkvalitet*, som fokuserer på læringsutbyttet, læringsmiljøet og skolekulturen. En slik tilnærming kan være relevant i diskusjonen om effektivitet som skolebegrep. Utgangspunktet for å vurdere begrepet effektive skoler må være ”i hvilken grad skolen når de mål den har satt for sin virksomhet” (s. 33).

Chapman og Aspin (i Grøterud og Nilsen 1997) har på oppdrag fra OECD (1995) utredet hva ulike land legger i begrepet effektiv skole. Ikke overraskende kom de fram til at det ikke finnes en felles definisjon av begrepet. Men det handler om hvilke mål skolen setter seg relatert til de resultater skolen oppnår. Videre dreier det seg om ressursbruk eller de midler skolen anvender for å nå målene, slik som for eksempel tidsbruk og den energi som legges inn i arbeidet. Til sist, men ikke minst handler det om de metoder som skolen anvender for å vurdere eller måle om målene oppnås. Chapman og Aspin konkluderer med at effektivitetsbegrepet er kulturavhengig. I Norge skal læreplanverket gjennom uttalte faglige, sosiale og samfunnsmessige mål sikre en landsdekkende enhetsskole. I den sammenheng representerer Tom Tiller en bred innfallsvinkel til begrepet effektiv skole. Han knytter det til

ressursbruk i forhold til måloppnåelse, individuell måloppnåelse, skolens innhold, elev og lærersamarbeid, organisasjonsfaktorer, undervisningsprosesser og vurdering og kvalitet som er relatert til mål og verdier i forbindelse med humanistiske og sosiale oppfatninger som ligger til grunn for undervisningsprosessene (Grøterud og Nilsen s. 34)

Skolebegrepet effektivitet omhandler her alle de målområder som gjelder for skolens virksomhet. I forskningssammenheng kan dette bli vanskelig bli på grunn av kravet til testbarhet. Men ved å knytte begrepene effektivitet og kvalitet sammen åpner det seg en ny dimensjon. Grøterud og Nilsen (1997) sier det slik:

Mens effektivitetsvurdering i vesentlig grad retter oppmerksomheten mot elevenes læringsresultater og statistisk påviste sammenhenger, vil kvalitetsvurdering også fokusere på selve virksomheten i skolen og det dynamiske samspillet.

Skoleutvikling defineres ofte med henvisning til International School Improvement Project (Dalin 1994, s. 217):

Skoleutvikling (school improvement) er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til én eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt.

Skolens mål knyttes her til de intensjoner og krav som ligger nedfelt i læreplanen. I senere forskning, gjennom samarbeid mellom skoleutviklere og effektivitetsforskere,

er det en sterkere tendens til å se elevenes læringsresultat som en del av skolens mål for utvikling. Hopkins og Lagerveij (ref. i Grøterud og Nilsen 1997) ser dette som en tosidig dimensjon der skoleutvikling ikke bare skal rettes mot å styrke skolens evne til endring, men også mot å forbedre elevenes læringsresultater eller læringsutbytte.

Senere skoleforskning har med andre ord i langt sterkere grad enn tidligere initiert utviklingsprosjekter der målet har vært å øke elevenes framgang, deres prestasjoner og utvikling.

Dette er interessant sett i forhold til innføring av ny læreplan i Norge. I dette perspektivet blir ikke ulike samarbeidsrelasjoner mellom lærere interessante i seg selv, men hva de fører til i forhold til elevenes læringsresultat eller læringsutbytte. Like lite som implementering kan være et mål i seg selv, det er hva det fører til som er interessant.

Hargreaves (ref. i Birkemo 1999) er opptatt av at ulike kriterier for kvalitet og effektivitet er i konflikt med hverandre. Han ser på varierende kvalitet i skolen som en funksjon av kulturvariasjoner. Han knytter dette til begrepene *Den instrumentelle funksjon* som er relatert til det arbeidet som gjøres for å løse oppgaver og til *Den ekspressive funksjon* som relateres til ønsket om å bevare harmoni og fellesskap i gruppen. Disse står så i et motsetningsforhold til hverandre. Ved for sterk fokus på de oppgavene som skal løses, vil det ofte føre til disharmoni og manglende fellesskapsfølelse i gruppen. Dersom harmoni og fellesskapsfølelse vektlegges for sterkt, fører det ofte til en nedprioritering av de oppgaver som skal løses. I følge Hargreaves er det derfor viktig å tilstrebe en optimal balanse mellom disse to ytterpunktene for å oppnå god opplæringskvalitet i virksomheten. Det må være rimelige forventninger mellom faglig innsats og sosialt samhold. Hargreaves (1996) er opptatt av læreres samværmønster som betingelse for læring. Han mener at dersom man skal ha forventninger om at lærere skal endre sine holdninger, må de tenke og handle på, måter å undervise på, ja, så må det være betinget av endringer i relasjonene i kollegiet.

Alexandersson (1994) ser på læring som - *kvalitative forandringer i individets tenkning, som karakteriseres gjennom en søken mot økt meningsfullhet og forståelse av egen praksis* -. Slik vi forstår Alexandersson her, skjer ikke læring hos lærere knyttet til det nye læreplanverket (L97) først og fremst gjennom en formalisert etterutdanning i form av kurs og studiedager, men må være en del av hverdagen. Det er den enkeltes undervisning og praksis, i et mangfoldig samspill med andre, som bidrar til læring. I den lærende organisasjon er lærerne kontinuerlig involvert i en stadig pågående læringsprosess.

Det er viktig å kjenne skoleorganisasjonens normer og personalets samlede oppfatning av hva som karakteriserer god undervisning og læring. Hva er skolens felles vurdering i spørsmålet om hvordan elever best lærer eller hvordan undervisningen best skal organiseres, og hvordan samsvarer dette med de mål som kollegiet mener er nedfelt i læreplanen?

I en større undersøkelse av Rutters (ref. i Birkemo 1999) viste det seg at skoler som tok hensyn til elevenes behov samtidig som elevene hadde innflytelse på beslutninger som angikk dem selv, ga grobunn for god undervisning og læring. Undervisningen var målrettet og lærerne var godt forberedt til undervisningen. Elevene fikk avgrensede oppgaver, med klare rammer og ansvar for egen læring.

Birkemo (1999) oppsummerer dette slik gjennom sitt materiale fra International School Effectiveness Research Project:

Både vekt på klasseundervisning med intellektuelt stimulerende og varierte oppgaver, entusiasme, struktur, oversikt, god arbeidsro og en positiv tone mellom lærer og elever var trekk som preget klasser der elevene utmerket seg med faglig godt læringsutbytte.

Vår erfaring med Praktisk implementering av L 97 tilsier at det er viktig å trekke med alle fra starten av i størst mulig grad. Vi har sett skoler som har utviklet et A- og B-lag i personalet. På sikt blir ikke dette et heldig resultat. Det er mange som stiller spørsmål med rasjonelle utviklingsmodeller.

I sin bok viser imidlertid Birkemo til en del forskningsbasert skoleutvikling fra ulike land og at bruk av rasjonelle modeller kan fungere i praksis.

1. Success for All (John Hopkins, Baltimore)
2. Pedagogisk modell-læring (Baltimore)
3. Et problemforebyggende prosjekt (Nederland)
4. Et systemrettet prosjekt (Canada)

For det første tyder dette på at skoler kan være forholdsvis rasjonelle organisasjoner som kan endres gjennom rasjonell planlegging og rasjonelle tiltak. Og for det andre, resultatene fra prosjektene som er nevnt, tyder på at de sammenhenger som er klarlagt gjennom studier av gode skoler, representerer kausalsammenhenger der bestemte forhold i skolens undervisning kan påvirke elevenes læring på en gunstig måte. For det tredje: Resultatene tyder på at de egenskaper en har identifisert ved gode skoler og effektiv undervisning, kan gjennomføres og ha effekt på elevers utvikling i ulike sammenhenger eller på ulike skoler.

Felles for disse "kvalitetsskolene" var:

- Begrenset målsetting med sterk vektlegging på læring av grunnleggende ferdigheter og tilegning av effektive læringsstrategier hos alle elever
- Høye forventninger
- Evaluering og tett oppfølging av elevenes framgang
- Støttesystem
- Aktiv rekruttering og opplæring av lærere
- Lærersamarbeid
- En pro - aktiv skoleledelse
- Nært foreldresamarbeid.

Alle disse egenskapene er godt kjente faktorer i utviklingsarbeid. Jo flere av disse egenskapene som finnes ved en og samme skole, jo høyere kvalitet vil skolen oppnå. I

følge Birkemo er imidlertid *evaluering og tett oppfølging av elevene* en kritisk faktor, samt *aktiv rekruttering og opplæring* av lærere.

Referanser:

Birkemo; A. (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal ad Notam.

Grøterud, M. Og Nilsen, B. S. (1997): *Effektive skoler – effektiv undervisning*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Skolverket: *Att vurdära skolan*. Stockholm: 1999.

KUF: *Stortingsmelding 28(1998-99): Mot rikare mål – Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Ålvik, Trond (red) (1994): *Skolebasert vurdering - en artikkelsamling*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Ålvik, Trond (red) (1991): *Skolebasert vurdering - en innføring..* Oslo: ad Notam Gyldendal.