

Masteroppgave

Mellom tallene

*En fortolkende tilnærming til en surveyundersøkelse om
Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS)*

Av

Ingunn Elisabeth Stray

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder:

Gjert Langfeldt

Universitetet i Agder, Kristiansand

Dato

20. november 2008

FORORD

Veien fram til masteroppgaven har vært som en vandretur i Knossos' labyrint. Veivalgene som ble tatt underveis har vært styrt av tilfeldige innfall, skjebnens pek og av englers inngripen. Det som begynte med et ønske om å ”gjøre noe kvalitativt” i forhold til toddlerbarnas språk og kommunikasjon – endte med en fordypning i sjelslivet til lærere i videregående skole når de nærmer seg en spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet. Her møtte jeg meg selv i døren – foran labyrintens innerste kammer, dypt granskende abstrakte datamatriser og tallkolonner, på jakt etter mening. Der fikk jeg svaret: Det er hva som ikke sies, som sier noe – og det som sies er irrelevant...(se fotnoter).

For øvrig vil jeg rette en takk.

SAMMENDRAG

Oppgaven tar utgangspunkt i en survey rettet mot lærere i videregående skole, gjennomført i forbindelse med en evaluering av Det nasjonale kvalitetsvurderings-systemet (NKVS) som ble foretatt i 2006. Formålet med oppgaven har vært å se på surveyresultatene fra en fortolkende synsvinkel, der fokus settes på kommunikasjonen mellom forsker og respondent (lærer i videregående skole) slik denne gjenspeiles i måten respondenter har besvart spørreskjemaet på. Jeg stiller spørsmål om de statistiske analysene som har vært anvendt av forskerne, kan ha undertrykt meddelelse som kan være avgjørende for troverdigheten i data. Analysene retter seg i første rekke mot ”manglende besvarelser”, som, når disse opptrer i systematiske mønstre (clusters), kan fortolkes som ”skjulte budskap” fra informanten.

Analysen av datamatriksen viste et uvanlig stort innslag av manglende besvarelser (over 25 % av alle skårer), som inngikk i tydelig avgrensede mønstre. Ved å betrakte hva lærere som viste disse mønstrene *unnlot* å svare på, opp mot hva de *svarte* på, kom ulike meningsstrukturer til syne.

Konklusjonen som blir trukket er at lærernes fortellinger ”mellom tallene”, sier noe om hvordan surveyen har virket begrensende inn på læreres mulighet til å gi uttrykk for sine erfaringer og oppfatninger av NKVS. Denne informasjonen, som ikke kom direkte til uttrykk i de rapporterte statistiske oversiktene, kan vise seg å få konsekvenser for vurderingen av surveyresultatenes validitet, og hvilke konklusjoner som kan trekkes med hensyn til lærernes vurdering av kvalitetsvurderingssystemet.

INNHold

KAPITTEL 1- INNLEDNING	1
1.1. OPPGAVENS UTGANGSPUNKT OG FOKUS	1
1.2. GENERELT OM SURVEY	1
1.2.1. Spørreskjema	3
1.3. BAKGRUNNEN FOR VALG AV TILNÆRMING	5
1.3.1. Ethiske dilemma rundt forholdet mellom veileder, surveyundersøkelsen og meg selv	7
1.4. KOMBINERING AV KVALITATIVE OG KVANTITATIVE METODER OG DATA I PEDAGOGISK FORSKNING	7
1.4.1. Historikk	7
1.4.2. Min forforståelse	10
1.5. PROBLEMSTILLINGEN	12
KAPITTEL 2 - BAKGRUNNSINFORMASJON	14
2.1. BAKGRUNN FOR DEN AKTUELLE SURVEYUNDERSØKELSEN	14
2.2. SURVEYEN FOR LÆRERE I VIDEREGÅENDE SKOLE	16
2.2.1. Sentrale elementer i spørreskjemaet – en presentasjon.....	16
2.2.2. Design og metode	23
2.2.3. Gjennomføring og innsamling av data	25
2.2.4. Resultater fra surveyen presentert av forskningsgruppen	26
KAPITTEL 3 – METODE	28
3.1. BESKRIVELSE AV UTVALGET	28
3.2. VARIABLER BENYTTET I EGNE ANALYSER	29
3.2.1. Statistiske analyser	32
3.2.2. Utarbeiding av database i Microsoft Excel	33
KAPITTEL 4 – RESULTATER AV EGNE ANALYSER	36
4.1. FØRSTE EKSPLORERING AV UNDERSØKELSEN.....	36
4.1.1. Spørreskjemaet og den upubliserte rapporten.....	36
4.1.2. Visuell eksplorering av datamatriksen	36
4.1.3. Refleksjoner rundt nye dokumenter i lys av visuell inspeksjon av datamatriksen	37
4.2. KVALITATIV VURDERING AV LÆRERNES SVARMØNSTRE – RESULTATER OG ANALYSER	37
4.2.1. Tolkning av ‘missing value analyse’ for temaet ‘NKVS generelt’	37
4.2.2. Evaluering av svartendenser i ‘missing values’ og skåringsverdier	39
4.3. RESULTATER AV EGNE STATISTISKE ANALYSER	48
4.4. STATISTISKE EGENSKAPER VED VARIABELSETTET SOM INNGÅR I SPØRSMÅL 1-5	50
KAPITTEL 5 - DISKUSJON	53
5.2. SURVEYENS KOMMUNIKATIVE EGENSKAPER.....	53
5.2.1. Begrensninger i spørreskjemaets utforming og struktur.....	54
5.2.2. Problemstillingenes innvirkning på surveyens utforming.....	59
5.3. NYANSERINGER AV RAPPORTERTE RESULTATER	61
5.4. EVALUERING AV EGEN METODE	62
5.5. KONKLUSJON	63
REFERANSELISTE	65
APPENDIX	- 1 -
APPENDIX 1: SPØRSMÅL I SPØRRESKJEMAET	- 1 -
APPENDIX II: STATISTISKE TABELLER	- 7 -
Resultater for ‘Sentralt gitt eksamen’	- 7 -
Resultater for ‘Kartleggingsprøver’	- 12 -
Resultater for ‘Elevinspektørene’	- 16 -
Resultater for ‘Elevinspektørene’	- 16 -
Resultater for ‘Nasjonale prøver’	- 20 -

Kapittel 1- Innledning

1.1. Oppgavens utgangspunkt og fokus

I denne oppgaven vil jeg studere en surveyundersøkelse utarbeidet og gjennomført av Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitet, våren 2006. Undersøkelsen er en del av en omfattende evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, bestilt av Utdanningsdirektoratet. Målgruppen for den aktuelle surveyen er lærere i videregående skole. Fokuset vil være på hvordan en fortolkende tilnærming til de kvantitative dataene som foreligger i denne surveyen kan gi en annen type informasjon og innsikt, enn det som er fremkommet i forskningsrapportene, og som muligens kan gi noen andre perspektiver på hva slags informasjon surveyen har fanget opp, og hvilke forhold som kan se ut til å ha påvirket lærernes spesielle svarmønstre.

Jeg skal innledningsvis gi en generell presentasjon av survey som design, og hvilke kriterier som tradisjonelt har vært vektlagt for et godt spørreskjema. I den øvrige fremstillingen i dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i egen bakgrunn og motivasjon for å nærme meg den aktuelle surveyen, og det spesielle temaområdet den representerer.

1.2. Generelt om survey

Bruk av survey-eksperimentene i perioden mellom 1930- og 1970-tallet. Til tross for krass kritikk fra post-modernistiske forskningsfløyer, har det i nyere tid skjedd en oppblomstring av surveyundersøkelser, både på grunn av den elektroniske utviklingen og økende åpenhet for hva som kunne undersøkes ved hjelp av designet (jfr. Kalton, 2000, p. 3). Denne tendensen må ses i sammenheng med den tiltakende forskning de siste 30 årene i forhold til hvordan spørreskjemaer som benyttes i surveyundersøkelser kan forbedres. På 60- og 70-tallet, da kritikken mot designet var på sitt sterkeste, var det svært få forskere som var engasjert eller hadde mulighet til å ta del i denne typen forskning. Den fornyede tilliten til survey som har bygget seg opp siden den tiden, har kommet i takt med en bevegelse kalt "Cognitive Aspects of Survey Methodology Movement" (CASM), som forsket spesielt på problemer i forhold til å formulere survey spørsmål som kunne gi adekvate svar. Forskningen har ikke resultert i en "golden standard" på hvordan survey og spørreskjema bør utformes, men den har hatt

innflytelse i forhold til vektlegging av pilotering og før-testing av spørreskjema (jfr. Kalton, 2000, s. 5).

En survey er designet for å innhente informasjon fra populasjoner i forhold til prevalens, fordeling og sammenhenger mellom variabler innen disse populasjoner (Polit & Hungler, 1995, p. 187). En fordel ved survey er at en kan innhente informasjon fra flere populasjoner, kan inneholde mange tema, og anvende informasjonen til forskjellige formål. Som regel benyttes det utvalg av populasjoner (samples) i en survey. Dette forsvares ved at designet, sammenliknet med andre metoder, har den fordelen at det med rimelig grad av presisjon kan estimeres hvor stor prosent av en populasjon det vil være nødvendig å innente data i forhold til, for å kunne si noe om populasjonen som helhet (jfr. Dillman, 2006, p.9). Ulempen er imidlertid at informasjonen er relativt overfladisk. Det er for eksempel sjelden en dukker ned i kompleksiteter som motsetninger i atferd og følelser (Polit og Hungler, 1995).

En survey kan benyttes i forhold til å innhente både kvantitative og kvalitative data.

En kan skille mellom to ulike måter å gjennomføre en survey på, enten ved at respondenten fyller ut skårer i spørreskjemaet selv, eller ved at en annen person gjør det. Det første metoden kalles gjerne selvrappoterings survey. Respondenter i en selvrappoterings survey, svarer på en rekke spørsmål som er utformet av forskerne. Det empiriske innholdet begrenses etter hva respondentene er villig til å svare på. Den andre måten å gjennomføre survey på er gjennom intervju, hvor det forekommer en eller annen form for direkte kontakt mellom intervjuer og respondent. Eksempler på dette er telefonintervjuer eller spørreundersøkelse på gata. Dette designet egner seg bedre enn selvrappoterings i forhold til å redusere bortfall av enkeltskårer i besvarelsene, i og med at intervjueren fyller ut skårene.

Elektroniske hjelpemidler har gjort det lettere å gjennomføre en survey på hele populasjoner, som for eksempel alle inspektører i grunnskolen etc.. Dillmann (2006) betegner denne typen design som "the tailored design", som han hevder, kan skape tillit og oppfatning av fordeler og mindre anstrengelser i forhold til å være respondent, da den i prinsippet bygger på teorier om sosialt utbytte. Respondenten trenger for eksempel ikke å legge skjemaet i en frankert konvolutt og fysisk poste konvolutt i en postkasse, noe som bidrar til å redusere tid og krefter som respondenten må være villig til å avsette på undersøkelsen. Dette vil igjen kunne øke svarprosenten og minske risikoen for "survey feil" (Dillman, 2006). Designet i e-survey er ellers svært likt en "tradisjonell" selv-rappoteringsurvey, men stiller visse krav til både

programvare og visuelt design, for eksempel i forhold til skjermbilde og logisk utforming. Dette gjelder også hvilke farger og grafiske typer som benyttes og hvordan spørreskjemaet struktureres i forhold til tidligere besvarte spørsmål. Kan en for eksempel manøvrere seg frem og tilbake i spørreskjema, og betrakte tidligere inntastede svar? (Crawford, 2002).

Bortfall av data pga. lav motivasjon eller motvilje mot å besvare spørreskjemaet har blitt et økende problem i surveyundersøkelser. Også vegring mot deltakelse i surveys har økt og vil i mange tilfeller kunne føre til at svarprosenten blir så lav at data mister generaliseringsverdi. Kalton (2000, p. 6) skriver at: "Missing data occur in surveys through total nonresponse, item nonresponse, and noncoverage. During the past 25 years and even earlier, there has been increasing concern that total nonresponse rates have been rising. This trend is hard to document and indeed analyses of trend data from different surveys have led to different conclusions about the existence of a trend. Yet there is common agreement among survey practitioners that it has become more difficult over time to obtain cooperation. Various reasons have been suggested, such as less novelty in participating in a survey, more working people with less leisure time, fear of crime in face-to-face surveys, and the negative effects of telemarketing in telephone surveys, but there are no definitive explanations". En viktig årsak til frafall, ettersom folk blir utsatt for stadig flere surveyundersøkelser, er at de i liten grad opplever å ha noen egennytte av å besvare undersøkelsene. Måten surveyen henvender seg og kommuniserer på er ensidig utformet for å gi oppdragsgiveren den informasjonen han er ute etter, mens respondenten opplever å kaste bort tiden, eller svare på irrelevante spørsmål som er utformet uten innsikt i hans eller hennes verden. Denne typen reaksjoner fanges sjelden opp i spørreskjemaundersøkelsene i form av kvantifiserbare data, og vil trolig i mange tilfeller ignoreres totalt ved oppdragsgiverens oppsummering og rapportering når dataanalysene i sin helhet baseres på kvantitative oversikter, sentralmål og generelle trender i data. På denne måten kan viktige signaler fra respondentene (eller grupper av disse) gå tapt, eller i verste fall føre til at oppdragsgiver gjør store feilvurderinger i tolkningen av analysen. Det kan se ut til å være flere veier ut av dette uføret. En av disse er å legge surveydesignet best mulig til rette for god kommunikasjon, der respondenten opplever å bli "lyttet til" gjennom sin besvarelse.

1.2.1. Spørreskjema

Spørreskjemaene i en survey er gjerne strukturert etter ulike tema eller indekser, som belyses ved hjelp av et sett spørsmål. Saris et al. (jfr. Saris, 2004, p. 275) påpeker at når en skal utforme ledd i en survey, må en gjøre valg knyttet til strukturen av ledd og data i

innsamlingsprosedyren. Noen valg er knyttet direkte opp mot områder, for eksempel evaluering, normer, som en ønsker undersøkt innenfor et bestemt ledd. Andre valg gjelder formulering av spørsmål, valg av skalatype for måling av respons, bruk av tilleggs-komponenter som introduksjon, motiverende utsagn, plassering i spørreskjemaet og hvordan data samles inn”. Valgene har betydelig innflytelse på kvaliteten av leddene i surveyen, og at det derfor er viktig å undersøke disse før surveyen tas i bruk (Fowler, 1995).

Respondenter er sjelden inkludert i utarbeidelsen av spørsmål ledd og indekser, noe som gjør at forståelsen til dem som utvikler skjemaet blir helt avgjørende for den virkelighetsforståelse som blir presentert gjennom spørsmålene. Slik sett er inngående kjennskap til forholdet som undersøkes, sentralt for å utforme spørsmål som blir opplevd som relevante og motiverende av respondenten. Spørreskjemaet må i tillegg fange opp informasjon som på en tillitsvekkende (valid) måte dekker problemstillingen som ønskes undersøkt. Spørsmålene må være reliable gjennom at de forstås rimelig ”likt” av samtlige respondenter (Fowler, 1995). Dette er krav som i praksis aldri kan innfris fullt ut. Det er likevel mulig gjennom grundig forarbeid, pilotutrøving og refleksjon rundt måten spørsmålene stilles på, å øke sannsynligheten for at respondenter og forskere forstår spørsmålene på noenlunde samme måte (Rasmussen, 2002). Martin (2004, p. 151) argumenterer for eksempel for at bruk av vignetter¹ i utvikling av spørreskjema, kan være egnet i forhold til å: ”

- Explore a conceptual domain
- Test consistency of respondents’ interpretations with survey definitions, diagnose question-wording problems, and assess uniformity of meanings
- Evaluate the effects of alternative questionnaires on interpretation of survey concepts
- Analyse the dimensionality of survey concepts”.

Det kan selvsagt argumenteres for at vignetter kan oppfattes like forskjellig som spørsmål og begreper. Poenget er, til tross for denne typen innvendinger, at kjennskap til respondentenes livsverden kan bedre forutsetningene for å stille adekvate og relevante spørsmål. Pilotering eller før-testing av survey-design og spørreskjema er slik sett avgjørende for dataenes ytre validitet (mulighet for å trekke generelle slutninger fra surveyen til populasjonen) og spørsmålenes reliabilitet (entydighet og forståelighet for respondentene).

¹ Vignetter forstås her som korte fortellinger eller scenarier som beskriver hypotetiske karakteristikk eller situasjoner, som representanter for en målgruppe blir bedt om å ta stilling til (jfr. Martin, 2004, p. 151)

Kriterier for et godt spørreskjema. Hva som karakteriserer et godt spørreskjema er stadig gjenstand for forskning, i forhold til hvordan svarprosent og dekning av problemstillingene henger sammen med hva det spørres om, hvordan det spørres om dette, og hvilke design som velges. Generelle kriterier for et godt spørreskjema er blant annet at:

- spørsmålene konstrueres etter et ”trakt” prinsipp, ved at spørsmålene avanserer fra å være generelle og ”ufarlige”, til å bli spesifikke og kontroversielle mot slutten.
- tema presenteres i en rekkefølge som føles naturlig for respondentene (kronologisk, kjente kategorier).
- det er nærhet mellom spørreskjemaets og respondentenes språk.
- det åpnes for positive og negative svarmuligheter.
- spørsmål og svaralternativer henger sammen.
- spørsmålene oppfattes tilnærmet likt av respondentene.
- ett spørsmål (evt. underspørsmål), spør om ett forhold.
- spørsmål ikke virker ledende eller motsetningsfulle.
- spørsmålene er enkle og oversiktlige.
- spørreskjemaet ikke tar for lang tid å svare på.

Pilot og før-testing benyttes, i forhold til samtlige punkter, for å sikre innhold og strukturell oppbygning av spørreskjemaet. (Bechmann Jensen & Christensen, 2005; Dillman, 2006; Fowler, 1995; Holme & Solvang, 1991; McKeown & Thomas, 1988; Presser, 2004; Ringdal, 2007).

1.3. Bakgrunnen for valg av tilnærming

I prosjektskissen til masteroppgaven ga jeg uttrykk for ønske om å undersøke læreres holdninger når det gjaldt skolens oppgave i dagens samfunn. Hvordan ville lærere vurdere vektlegging av danning og sosialisering sett i forhold til nytte og kvalifisering i opplæring? For å undersøke dette ønsket jeg å benytte Q-sort metoden, som for meg fremsto som et alternativ til mer tradisjonelle tilnærminger i pedagogisk forskning, da den på mange måter bygger bro mellom de kvalitative og kvantitative forskningsgrenene² (McKeown & Thomas,

² 'Kvalitativ' og 'kvantitativ' forteller noe om karakteren ved data, og henviser i så måte ikke til metodologi, epistemologi eller ontologi. Begreper som kvalitativ- og kvantitativ paradigme, forskning eller metode, benyttes i oppgaven kun fordi dette tradisjonelt har vært allment aksepterte betegnelser for å skille mellom ”positivistisk”

1988; Rogers, 1995; Stephenson, 1935). Dette interesserte meg i stor grad fordi min forståelse av hva kvantitative data kan bety for humanistisk forskning var uklar. Jeg har måttet forholde meg til ulike diskurser i forhold til temaet på forskjellige arenaer; i hjemmet, på arbeidsplass og i utdanning. Resultatet er at mine holdninger preges av ambivalens og motsetninger.

Det viste seg å bli problematisk å benytte Q-sort i masteroppgaven, da ansatte ved det pedagogiske fakultetet ved UiA ikke var kjent med metoden. Jeg fikk i stedet forelagt et spørreskjema som var benyttet i forhold til en undersøkelse av lærere i videregående skole om Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) med spørsmål om å se på muligheten for å lage en forskningsoppgave basert på datamaterialet fra undersøkelsen, som var utarbeidet og gjennomført av Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitet. Arbeidet med Q-metodologi og dens kritikk av ordinære spørreskjemaer, blant annet på grunn av svarbegrensninger og manglende hensyn til kontekst (Yanchar, 2006), gjorde at jeg i utgangspunktet var skeptisk til verdien av spørreskjemaet og hvilken informasjon det åpnet for.

Etter hvert fikk jeg tilgang på en uoffisiell rapport utarbeidet av forskergruppen, sammen med et tilbud om å innsipere datamatriksen fra prosjektet. Etter å ha kjørt en del enkle statistiske analyser, konstaterte jeg at det var forhold ved resultatene det kunne settes store spørsmålstegn ved, og som passet dårlig med det jeg hadde forventet ut fra rapporten. Dette motiverte meg til å undersøke nærmere om det kunne foreligge viktig informasjon i datamatriksen som var blitt oversett av forskerne, og som kanskje ga nøkkelen til alternative tolkninger av resultatene enn dem som offisielt kom fram i forskningsrapporten. Denne informasjonen kom dels fram gjennom visuell inspeksjon av datamatriksen, dels gjennom kvalitative analyser av spørreskjemaet med utgangspunkt i hvilken virkelighetsforståelse som ble reflektert der fra oppdragsgivers side. Jeg stilte meg spørsmålet: Er det mulig at begrensninger i surveyen design kan ha ført til at lærerne forholdt seg til undersøkelsen på en helt annen måte enn forventet (og forstått) fra forskernes side?

og ”konstruktivistisk” forskning eller metoder som benyttes for å hente inn den ene eller den andre formen for data (Gall, Gall, & Borg, 2007).

1.3.1. Ethiske dilemma rundt forholdet mellom veileder, surveyundersøkelsen og meg selv

Min veileder, som også var ansvarlig for gjennomføringen av surveyundersøkelsen, uttrykte da vi samtalet om kvaliteten og verdien av resultatene fra undersøkelsen, at det å stille seg åpen for kritikk er en sentral del av det å forske, og at forskningsrapporter er en måte å organisere dette på. De etiske dilemmaene forbundet med å foreta en vurdering av et arbeid utført av egen veileder opplevdes i forkant av denne samtalen som barriere for oppgaven. Jeg var innforstått med at det å anlegge et kritisk perspektiv på undersøkelsen, ville medføre at veileder kunne komme i en betenkelig dobbeltrolle. Veileders åpne invitasjon til å la meg "saumfare" prosjektet ut fra mitt eget perspektiv og faglige ståsted, anså jeg som en mulighet til å få konstruktiv "motstand" og korrektiver til egne argumenter og synspunkter, i langt større grad enn hva som ville vært tilfelle om undersøkelsen hadde vært gjennomført av personer jeg ikke i like stor grad sto i en tillitsrelasjon til. Jeg valgte derfor å ta imot tilbudet. Jeg skal i det følgende redegjøre nærmere for det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven, og hvilke personlige forutsetninger som har påvirket valget av dette perspektivet.

1.4. Kombinering av kvalitative og kvantitative metoder og data i pedagogisk forskning

1.4.1. Historikk

Kombinering av ulike typer metoder og data er ikke nytt av dato i vitenskapelig forskning. Allerede på 1930-tallet kan en finne eksempler på bruk av trianguleringsmodeller i humanistisk forskning (Tashakkori & Teddlie, 1998). Med triangulering menes å belyse en sak fra ulike hold, enten ved hjelp av ulike typer data, metoder eller ulike forskere. I positivismens storhetstid på 1960-tallet ble derimot kvalitative metoder viet lite oppmerksomhet. Cook (1997, p. 32) skriver i forhold denne perioden innen evalueringsforskning at: At that time, the key evaluation issue was the black-box task of generating unbiased, precise estimates of the causal consequences of programs or their major constituent parts. The preferred designs for doing this were experimental, and the preferred analytic techniques were quantitative (Suchman, 1967). Indeed, the quantitative preference was so strong that nonexperimental quantitative strategies were preferred over nonexperimental qualitative ones". Kvantitativ metode ble med andre ord betraktet som den eneste virkelige viten-

skapelige metoden. Holme og Solvang (1991, p. 142) illustrerer en slik forståelse ved å gjengi Holsti, som skriver at: "If you can't count it, it doesn't count. (Holsti, 1969)". Tankegangen var inspirert av naturvitenskapene, og bygde på en overbevisning om at objektiv kunnskap om samfunnet var mulig. Mellom 1970 og 1990 økte derimot aksepten for bruk av kvalitative metoder betraktelig. Nærhet, anerkjennelse, tillit og forståelse mellom forskere og forskningssubjekter ble viktige stikkord, samtidig som forskernes verdi- og kunnskapsmessige forutsetninger kom i fokus. Vekselspillet mellom teori og empiri som var sentralt, og all erkjennelse var subjektiv (Holme og Solvang, 1991). Mot slutten av 1970-tallet, og gjennom hele 1980-tallet, ble det ført en til dels opphetet debatt mellom kvalitative og kvantitative orienterte forskere. Dette resulterte i et skisma innen sosialvitenskapelig og humanistisk forskning, mellom et positivistisk/empirisk og et konstruktivistisk/fenomenologisk "paradigme" (Tashakkori & Teddlie, 1998). Den "kvalitative" grenen forfektet med argumenter fra metateori, at kvantitative data nødvendigvis hviler på falske premisser. Den kvantitative forskningen ble i hovedsak koblet til et essensialistisk og reduksjonistisk verdensbilde³, og til antagelsen om at objektiv kunnskap om mennesket kunne erverves gjennom nøyaktighet og presise målingsinstrumenter (Skjervheim, 1992). De kvalitative forskere plasserte seg selv under et konstruktivistisk og holistisk verdensbilde, der forskningen var verdibunnet gjennom å være grunnet i studiesubjektet og ikke i forskernes kategoriseringer, og ved at erkjenneren og det erkjente ble betraktet som uløselig knyttet til hverandre (Lincoln & Guba, 1985). Cook (1997, p. 33) bemerker om striden mellom forskningsgrenene, at: "It has been a strange war, however. The advocates of qualitative methods have fought hard, attacking assumptions and accomplishments of quantitative research and making a powerful case of the utility of what they prefer. But for the most part, the quantitative advocates have not fought back. Thus it would be more appropriate to describe the war as a long-lasting guerrilla skirmish than an all-out war". Denne "manglende responsen" bunnet muligens i at flere kvantitative forskere faktisk anerkjente motpartens argumenter, men sannsynligheten er også stor for at den kvantitative grenen hadde en hegemonisk posisjon, og dermed var lite "truet" av kvalitativ forskning. På 1990-tallet vokste det frem et mer forsonende perspektiv på kvantitative og kvalitative data, ved at fokuset i større grad ble lagt på problemstillingene og det som skulle undersøkes enn på metode-ideologiske forhold. Tendensen til å knytte forskningsdatas karakter til metode, og i stor grad

³ Et essensialistisk og reduksjonistisk verdensbilde er antagelse om at det finnes en objektiv verden uavhengig av menneskets opplevelser, som kan erkjennes gjennom observasjon av dens bestanddeler ("realisme"). Dette perspektivet står i motsetning til et konstruktivistisk synspunkt, hvor det antas at erkjennelsen av verden blir til gjennom våre personlige, sosiale og samfunnsmessige konstruksjoner, mediert gjennom språket.

også epistemologiske og ontologiske antagelser, ble derimot opprettholdt. Alvesson og Skölbergs (1994, p. 11) beskrivelser av forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder er et eksempel på dette: "Ibland – ehuru enligt vår åsikt betydligt mera sällan vad nu synes vara fallet – kan det vara lämpligt med en rent kvantitativ metod, ibland med en rent kvalitativ och ibland med en kombination av dessa...Det är inte enligt vår mening metodik utan ontologi och epistemologi som är avgörande för god samhällsforskning. Dessa aspekter hanteras ofta bättre av kvalitativ forskning – som tillåter mångtydigheten i fråga om tolkningsmöjligheter och forskarens konstruerande av vad som beforskas att bättre framträda, men det finns också exempel på användande av kvantitativ metod, där siffrorna, teknikerna och objektivitetsanspråken ej tar överhanden utan underordnas en genomtänkt överordnad forskningssyn". Alvesson og Skölberg åpner derimot for at data ikke nødvendigvis representerer et spesifikt syn på verden og erkjennelse, da de videre skriver at: "Kan man undvika fällan med att kvantitativa resultat betraktas som entydiga och robusta avspeglingar av verkligheten »därute«, finns ingen anledning att vara rädd för anti-kvantitativ"(Alvesson & Skölberg,(1994, p. 11). Den humanistiske forskningen har etter årtusenskiftet og frem til i dag, pekt på behovet for å rydde opp i den "kvalitative-kvantitative" retorikken, og skjelle mellom hva som hører hjemme på et ontologisk, epistemologisk, metodologisk og empirisk nivå. En metode henger ikke nødvendigvis kun sammen med ett syn på erkjennelse og verden, og 'kvalitativ' og 'kvantitativ' er kun ulike betegnelser for karaktertrekk ved data. Forskning er i seg selv ikke kvantitativ eller kvalitativ. En kvantifiserer for eksempel ikke metoden, forskeren eller forskningen, men kun tallbaserte data som forskningen produserer (Åsberg, 2001). Bevisstgjøring rundt den diskursive bruken av slike begreper kan åpne opp potensielle handlingsrom for forskere, og derigjennom gi mulighet for en rikere belysning av forsknings-spørsmål. Gorard & Taylor (2004, p. 4) skriver at: "...the successful researcher attempts to answer research questions by whatever means it takes...Once on the road to conduct research, everything is potentially informative and the researcher becomes a 'Hoover' of data, as far as possible". I dag kan en se en økende aksept for et slikt perspektiv og en bevegelse mot konsensus mellom de "kvantitative" og den "kvalitative" forskningsgrenene. Faglitteratur om triangulering og kombinerende av metode har inntatt forskjellige perspektiver i forhold til å underbygge gyldigheten og troverdigheten av egen forskning. En pragmatisk innstilling, der sannhetsvurderingen kobles til nytteverdi og brukbarhet har muligens vært den vanligste (Gall et al., 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998). Post-positivistiske antagelser, blant annet representert av Cook og Campell, har også vært benyttede innfallsvinkler, hvor observasjoner betraktes som teoriladet, og der vitenskapelige måleinstrumenter og prosedyrer er konstruert

på basis av velutviklede vitenskapelige teorier (jfr. Sitater fra Cook og Campell, i Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 9). Kombinering av data i dag, innebærer ikke nødvendigvis en ”kobling” av to motsetningsfulle paradigmer. Den hardnakkede forskningsdebatten på 80-tallet, medførte nøye granskning av egenskaper knyttet både kvantitative og kvalitative data (Gephart, 1986). Dette har bidratt til at grensene for hva dataene egner seg for er utvidet, noe som blant annet Q-metodologi er et uttrykk for. Gephart fastslo allerede i 1988 at det å produsere statistikk er en sosial virksomhet. Å velge variabler, gjøre observasjoner og kode resultater foregår i dagligdagse settinger preget av subjektiv innflytelse og vurderinger (jfr. Gorard & Taylor, 2004, p. 5). I Norge poengterte Ragnvald Kalleberg avhengighetsforholdet mellom kvalitative, kvantitative og historiske metoder i sosiologisk arbeid, allerede i 1982: ”Hvis vi starter med å si at vårt studieobjekt er tenkende og handlende personer, er en nødvendig betingelse for forskningen å sikre seg en eller annen tilgang til personenes oppfatninger av situasjonen og seg selv. Kvalitative metoder er særlig velegnet som en tilgang til denne side av den sosiale realitet. Samtidig er personene plassert i institusjoner (som familie og arbeidsplass) og sosiale strukturer (som sosiale klasser) som har stor betydning for deres oppfatninger og handlinger. Kvantitative metoder kan være en velegnet tilgang til disse sider ved den sosiale realitet. Individuer og institusjoner i en nåtid er plassert i en historisk sammenheng. De fleste sosiologer arbeider med sosiale fenomener i sin samtid eller i den nære fortid. Men fortsatt er det nødvendig å anlegge et historisk perspektiv på disse fenomenene for å kunne gjennomføre en holdbar analyse. I sosiologiske undersøkelser forstås samtiden som historie. På dette grunnlag kan vi generelt si at sosiologer bør kombinere kvalitative, kvantitative og historiske metoder og tilsvarende analytiske perspektiver” (Holme & Solvang, 1991, p. 15). Argumentet anser jeg som gyldig også i dag, ikke bare for sosiologisk arbeid, men også for pedagogisk forskning. Et slikt perspektiv vil også anlegges i denne oppgaven, og danne rammer for de metoder og analyser som foretas.

1.4.2. Min forforståelse

Gorard og Taylor (2004) viser til en tendens inne pedagogisk forskning i retning av å favorisere det ”kvalitative” elementet i triangulering, og har funnet sammenhenger mellom dette og pedagogstudenters mestringsfølelse i forhold til statistikk. Forklaringen deres bygger på at personer som velger å jobbe i relasjonspregede yrker (pedagogikk, psykologi, sosiologi), har valgt dette blant annet fordi de gjennom tidligere skolegang har dannet seg et negativt forhold til matematikk. En ”kvalitativ” forskningsstrategi kan ut fra et slikt utgangspunkt føles mest naturlig. Som pedagogikkstudent kjenner jeg meg igjen i bildet som her skisseres.

Derfor vil jeg heller ikke avkrefte, at mitt ståsted i forhold til kombinerings av metoder, skyldes manglende tillit til egen statistisk kompetanse, eller (for den saks skyld) konformitet til den hegemoniske diskursen ved pedagogisk fakultet ved UiA. Min antagelse er derimot at plasseringen i forskningsfeltet bunner i et kompromiss mellom de ulike diskurser jeg har hatt å forholde meg til.

En privat forutsetning som jeg har med meg til oppgaven, er at begge foreldrene er aktive forskere, og har bakgrunn i klinisk psykologi, fysioterapi og spesialpedagogikk, disipliner med tunge innslag av kvantitativ forskning. Jeg er vokst opp med at kvantitative og kvalitative data er ansett som likeverdige i forhold til empirisk forskning, ”Av og til trenger du å få utsikt over landskapet, mens andre ganger søker du næring i en blåbærbusk”. Min arbeidserfaring som telefonintervjuer ved Feedback Research i Oslo, ga meg en forståelse av kvantitative data som betydningsfull informasjon for næringslivet i forhold til markedets behov. Jeg fikk i tillegg til dette direkte innsyn i ulike begrensninger med survey og spørreskjema. Respondentene syntes for eksempel svært ofte at svarkategoriene i spørreskjemaet ikke passet, eller var vanskelige å holde i minne etter min oppramsing av ulike svaralternativer. Slik jeg opplevde det, havnet respondentene lett i ”forsvarsposisjon” når de svarte, som om det ble satt spørsmål ved kunnskapsnivået deres.

I arbeid innenfor helsesektoren og skolesystemet har jeg fylt ut flere spørreskjemaer, og merket hvor frustrerende slike skjemaer kan være å svare på, enten fordi de er vanskelige å relatere seg til, eller fordi det ikke spørres om relevante forhold tilknyttet tema som undersøkes. For eksempel har jeg vært med på en trivselsundersøkelse som kun inneholdt positive svaralternativer, noe som medførte at misnøye eller uenighet i forhold til visse spørsmål kun kunne uttrykkes ved å velge det minst positive alternativet. Måten å spørre på og bortfall av mulighet for negativ respons, ga meg en opplevelse av tap av frihet, og av manglende respekt for mine (og mine medarbeideres) personlige vurderinger. Slik sett ga de kvantitative dataene et fortegnert bilde av virkeligheten spørreskjemaet pretenderte å undersøke. Det andre problemet jeg har støtt på i undersøkelser jeg har deltatt i, dreier om spørsmålsstillinger og innhold. I nevnte trivselsundersøkelsen opplevde jeg at misnøye med system og institusjonseier ikke ble synliggjort fordi spørsmålene var begrenset til relasjon og samarbeid mellom ansatte og avdelingsleder, ikke til ledelse eller styrende organer på høyere nivå. Når det i tillegg var institusjonseier som hadde bestilt undersøkelsen, var det frustrerende å svare på spørreskjemaet. Undersøkelsen fanget opp at de ansatte likte

avdelingsleder, men ikke at rammevilkårene vi arbeidet under gikk ut over trivselen på arbeidsplassen.

Skepsisen jeg møtte den aktuelle surveyundersøkelsen med, har i tillegg til de metodiske betraktningene, sammenheng med mitt engasjement og fokus på læreres opplevelse av kvalitetsvurderingssystemet som styringsinstrument. Gjennom masterstudiet har jeg vært opptatt av hvordan sosialdemokratiske dannelsidealer og tradisjonell læreplanstenkning har stått i opposisjon til og blitt skjøvet til side for en globalisert kunnskaps- og nytteorientert tenkning, gjennom en økt bruk av ansvarsstyring (accountability) og målorientering i det norske skolesystemet. Fra et pedagogisk perspektiv, har jeg iaktatt hvordan ulike grupper på lokalt nivå i systemet, hovedsakelig "lærergruppen", har blitt stilt til ansvar av offentligheten (representert av media) for elevers resultater på internasjonale og nasjonale standardiserte og/eller normerte prøver. Surveyundersøkelsen jeg var forelagt, fremsto som en kontrast til mitt profesjons- og dannelsorienterte perspektiv på denne utviklingen, ved å representere styringsmaktens innstilling til skolens oppgave, innhold og ansvar. Jeg fant likevel forespørselen utfordrende, da jeg ville få mulighet til å betrakte lærernes respons på den nye styringsformen (Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet) fra en annen innfallsvinkel en tidligere.

1.5. Problemstillingen

Min hovedmotivasjon for å ta for meg surveyundersøkelsen, var altså ikke i første rekke interessen for metode og for surveyens begrensninger, men snarere *innholdet* i den forelagte undersøkelsen, som berører viktige aspekter ved nyere utvikling innen norsk og internasjonal pedagogikk og didaktisk tenkning. Jeg stilte meg spørsmålet om hvordan en surveyundersøkelse gitt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som tok sikte på å se på virkningene av Kvalitetsreformen slik den ble opplevd av lærerne, var blitt konkret utformet, og eventuelt hvordan prosjektet hadde lyktes med å fange opp de reelle erfaringen som lærerne sitter med. Da jeg leste rapportene fra undersøkelsen, slo det meg at den virkeligheten som ble presentert gjennom oppsummeringen av (hovedsakelig kvantitative) data i liten eller ingen grad tok sikte på å belyse temaet sett fra lærernes øyne, men ensidig tok utgangspunkt i de spørsmål som var stilt av oppdragsgiverne, nemlig om reformen hadde gitt "effekt". Jeg stilte meg spørsmålet om hvorfor en i så liten grad hadde vist interesse for den "første grads kontakt" lærerne representerer i forhold til å rapportere om eventuelle negative erfaringer med reformen. Var

dette et utslag av surveyens utforming, eller av andre forhold og ”interesser” som ble prioritert av oppdragsgiver (jfr. accountability). Hvis dette var tilfelle, hvordan virket lærernes opplevelse av det som ble kommunisert gjennom surveyen inn på skåringsmønstrene. Med andre ord: Kunne det tenkes at det lå ”subtile budskap” i besvarelsene som kunne peke på ”non-compliance” og motstand fra respondentenes side, og som ble skjult i de kvantitative analysene som ble foretatt av forskergruppen? Inspeksjonen av datamatriksen, sammen med gjennomgangen av bakgrunnsmateriale og rapporter vakte en økende mistanke om at dette var en reell mulighet, og at en fortolkende analyse av tallmaterialet som forelå muligens ville kunne avdekke meddelelser fra lærere som ikke nådde frem til forskere og oppdragsgivere via surveyen og de statistiske analysene som var benyttet.

Å evaluere interaksjonen mellom forsker og respondent i surveyundersøkelser er ikke nytt. I 1969 analyserte Marquis og Channell atferden til et ”papir og blyant” intervju, der intervjuer og respondent ved hjelp av lydbånd. Dette ble en trend frem til 1990 tallet, hvor data-assistert telefonintervju, evaluert ved hjelp av observasjon og transkripsjon, ble mer populært (Zouwen & Smith, 2004). Forskjellen på denne typen forskning og min undersøkelse, er at jeg ikke tar for meg *observerbar* atferd hos forsker og respondent. Jeg iakttar i stedet *språklige/tekstuelle meddelelser* i kommunikasjonen mellom forsker og respondent (lærer). Hvordan åpner og lukker surveyen som kommunikasjonsmedium for meddelelser mellom dem som ønsker informasjonen, og dem som formidler den? Iakttakelsen rettes mot praktiske forhold rundt surveyen, spørreskjemaet, datamatriksen og den historiske konteksten som undersøkelsen må betraktes som del av. I kapittelet som følger gis en beskrivelse av bakgrunn og historisk kontekst, samt utforming og resultater for surveyundersøkelsen. Dette følges opp av et kapittel som presenterer resultatene av min gjennomgang av datamatriksen ved hjelp av visuell inspeksjon, ikkeparametriske analyser og ”case-beskrivelser” hentet fra matriksen.

Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan den fortolkende tilnærmingen jeg har benyttet på datamaterialet, har bidratt til å sette resultatene av surveyundersøkelsen i et nytt lys som ikke fremkom i forskningsrapportene, og hvordan undersøkelsen kunne vært alternativt utformet for best mulig å fange opp bredden i lærernes vurderinger av kvalitetsvurderingssystemet.

Kapittel 2 - Bakgrunnsinformasjon

2.1. Bakgrunn for den aktuelle surveyundersøkelsen

Agderforskning, Arbeidsforskningsinstituttet AS og Danmarks Pædagogiske Universitet har, etter en bestilling fra Utdanningsdepartementet, arbeidet med og delvis gjennomført en evaluering av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemets konstruksjon, implementering, bruk og effekt. Nasjonalt og lokalt nivå, offentlige skoler og friskoler, grunnsopplæring og fag- og yrkesopplæring har vært inkludert i evalueringen. Forskerne som fikk ansvar for evalueringen, har i tillegg lagt opp til et internasjonalt komparativt perspektiv, gjennom samarbeid med forskningsmiljøer i andre land. NKVS ble i prosjektskissen til evalueringen av NKVS beskrevet som et hyperkomplekst system som skal medvirke til kvalitetsutvikling gjennom å legge til rette for informerte avgjørelser på alle nivåer i skolesystemet (jfr. Kvåle, Langfeldt, Skov, & Allerup, 2006, p. 3). Ut fra dette perspektivet la forskningsgruppen følgende problemstillinger til grunn for evalueringen:

- *”Har man lykkes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring?*
- *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjon som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

Vi ønsker på denne måten å ha et kommunikasjons- og læringsperspektiv på utformingen, bruken, og virkningen av systemet. Det vil si i hvilken grad og på hvilke måter NKVS bidrar til kommunikasjon og læring mellom nivå og aktører og på den måten kan legge grunnlaget for kvalitetsstyring i skolen, så vel som for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling.” (Allerup, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2008, p. 6)

Da prosjektet startet opp i 2004, var det NKVS forholdsvis nytt, samtidig var stortingsvalg og en ny rammeplan for den 10-årige grunnskolen rett rundt hjørnet. Forskningsgruppen valgte derfor å strekke prosjektet over en lengre periode, fra 2005 til 2009. For å kunne fange opp endring og utvikling i denne perioden, ble det i prosjektskissen lagt opp til: ”allsidighet i datagrunnlag og et omfattende metodisk opplegg, med flere innfallvinkler og målemetoder, både kvalitative og kvantitative tilnærminger, og en bredde i type respondenter og

informanter (Kvåle et al., 2006, p. 8). Følgende fremdriftsplan ble presentert i prosjektskissen (ibid) på side 19:

Fremdriftsplanen i prosjektskissen:

Aktivitet	2005	2006	2007	2008	2009
kvartal	4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Kontraktinngåelse	x				
Oppstart spørreskjema undersøkelse	x				
Oppstart dokumentstudier	x				
Oppstart komparativ undersøkelse		x			
Utsendelse av spørreskjema 1		x			
Dokumentstudier		x			
Intervju med nøkkelinformanter		x x			
Casestudier			x x	x x x x	
Utsendelse av spørreskjema 2					x
Underveisrapportering		x		x	x
Sluttrapportering					x
Formidling			x x x x	x x x x	x x x x

Planen var på den ene siden å skaffe dybdeinformasjon om prosesser og relasjoner som var involvert i tilknytning til innføringen av kvalitetsvurderingssystemet. En dannet et ”vertikalt” snitt ved å gå inn i et utvalg fylker og gjennomføre kvalitative studier i forhold til fylkesmannsembetet, kommuner og fylkeskommune, eventuelt private stiftelser eller konsern som skoleeiere, et visst antall offentlig og fristilte videregående skoler og grunnskoler. Metodene som ville bli benyttet i forhold til dette var casestudier, intervjuer og dokumentanalyser. På den andre siden planla forskningsgruppen å gjennomføre en spørreundersøkelse i to omganger, en i 2006 og en i 2008, for å få bred oversikt over implementeringen, bruken og erfaringen med NKVS i skolene, samtidig som en kunne måle endring i oppfatninger, prosedyrer, erfaringer og effekter i forhold til NKVS. (jfr. Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2008; Kvåle et al., 2006).

Denne oppgaven vil avgrenses til surveyen som ble gjennomført i 2006 av lærere i videregående skole. Bakgrunnskilder vil være upubliserte og publiserte dokumenter med tilknytning til undersøkelsen, hvor de mest relevante vil være: ”Evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen 2005 – 2009: Del 1; Revidert prosjektskisse” (Kvåle et al., 2006), ”Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS); Delrapport 2; Utkast 03.03.08” (Allerup et al., 2008) og

”Evaluering af Det nationale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen (NKVS) – noen aktuelle funn og fortolkninger” (Kvåle et al., 2008). I og med at NKVS har vært revidert på flere områder siden undersøkelsen ble utarbeidet og gjennomført til dataene ble analysert, blir det i evalueringsrapportene presisert at dataene som fremstilles må betraktes som historiske.

2.2. *Surveyen for lærere i videregående skole*

Spørreundersøkelsen for lærere i videregående skole, var en av flere surveyer som ble utarbeidet i forhold til innsamling av breddedata om implementeringen, bruken og erfaringen med NKVS i skolene, kommunene og fylkeskommunene (Kvåle et al., 2006).

I følgende kapittel vil det bli gjort rede for sentrale elementer i spørreskjemaet, metode, deltakere, design og gjennomføring, i forhold til spørreundersøkelsen av lærere i videregående skole.

2.2.1. Sentrale elementer i spørreskjemaet – en presentasjon

En kort historisk presentasjon av sentrale elementer i spørreskjemaet vil bli gitt, da NKVS og videregående skole har gjennomgått store endringer fra planlegging, utarbeidelse og gjennomføring av surveyen, til resultatene ble offentliggjort i august 2008. Beskrivelsene kan på visse punkt gi innblikk i noe av konteksten lærerne befant seg i da de besvarte skjema.

Videregående skole. Videregående skole, som før 1980 ble betegnet som gymnas eller yrkesskole, utgjør i dag siste del av grunnopplæringen i Norge. Den er delt inn i tre nivåer: VK1 (grunnkurs), VK2 og VK3 er ved yrkesfaglige linjer gjerne strukket over to år i bedriftslære. Ved reform 94 fikk alle rett til tre års videregående opplæring. Alle mellom 16 og 19 år fikk gjennom denne reformen også rett på tre års videre opplæring innenfor en femårsperiode, tilbud om plass på ett av tre prioriterte grunnkurs, samt krav på to års videre opplæring tilknyttet grunnkurset.

Frem til denne reformen hadde yrkesfaglige og allmennfaglige linjer markert et skille mellom elever som læres opp i et ”håndverks-yrke”, og elever som skulle studere videre ved Høyskole eller Universitet. Historisk sett markerte disse to skoleslagene også et klassemessig skille mellom arbeiderklasse og middelklasse (arbeidere og akademikere) i selve strukturen av videregående opplæring. Gjennom reform 94, forsøkte en å endre dette ”fundamentale”

skillet, ved at elever på yrkesfag ble gitt mulighet til å studere videre (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Fullført videregående opplæring gir i dag studiekompetanse for inntak til universiteter eller høyskole, eller yrkeskompetanse og fagbrev. Elever ved yrkesfaglige linjer, kan velge å ta allmennfaglig påbygning for å få studiekompetanse. Ved behov for tilpasset opplæring kan opplæringen utvides med to år ut over de ordinære rammer. Ved innføringen av Kunnskapsløftet (K06) ble det igjen gjort endringer i strukturen på den videregående opplæringen. I den gamle ordningen fra reform 94 ble det operert med 15 studieretninger, der tre ledet til studiekompetanse og 12 til yrkeskompetanse. Gjennom K06 ble dette endret til tre studieforbereende og ni yrkesfaglige utdanningsprogram. De gamle årstrinnene: Grunnkurs, VKI og VKII, ble til nivåene: VK1, VK2 og VK3, der hvert nivå bygger på det forrige og åpner for de neste (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Regjeringen oppnevnte et kvalitetsutvalg ved kongelig resolusjon 5. desember 2001, for å vurdere grunnopplæringens innhold, kvalitet og organisering. Utvalget kom med forslag til et rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i NOU 2002:10: "Førsteklasses fra første klasse". Etter en nesten 20 år lang politisk debatt i forhold til kvalitetsvurdering i utdanningssektoren, ble det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet innført i 2003 (jfr. Langfeldt & Lauvdal, 2006, p. 6). Systemet fungerer i dag som et sammenhengende prøve- og vurderingssystem, hvor hensikten er å frembringe kunnskap om utdanningssektoren som kan bidra til kvalitetsutvikling på alle nivå, åpenhet og dialog om skolens virksomhet, danne utgangspunkt for avgjørelser i utdanningssektoren, og grunnlag for lokale vurderings- og utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 77). Kvalitetsvurderingssystemet kan gi sentrale myndigheter styringsinformasjon i forhold til målgruppene, som i følge regjeringen hovedsakelig er skoleiere og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2008)

- *Nasjonale prøver.* Nasjonale prøver ble prøvd ut i grunnskolen, på 4. og 10. trinn, for første gang i 2004, i matematikk, lesing og engelsk. Prøven ble ikke gjennomført i full skala. Lie, Caspersen og Björnsson analyserte og vurderte i 2004 kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver 2004. Formålet med prøvene ble av dem forstått til å være:

- å gi beslutningstakere på ulike nivå informasjon om tilstanden i utdanningssektoren og dermed gi grunnlag for iverksetting av nødvendige tiltak for sektoren
 - å gi informasjon til brukere av utdanning om kvaliteten i opplæringen på det enkelte lærested og dermed blant annet gi bedre grunnlag for å gjøre valg og stille krav om forbedringer
 - å gi informasjon til skoleeier, skoleledere og lærere som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid på det enkelte lærested
 - å gi informasjon til den enkelte elev/elevens foresatte som grunnlag for elevens læring og utvikling
 - å kunne registrere utviklingen over tid, både på systemnivå og individnivå”
- ([Originalteksten er i kursiv] Lie, Caspersen, & Björnsson, 2004, p. 3)

De understrekte videre at det diagnostiske elementet med prøvene, måtte betraktes som underordnet og ikke hindre målet om å måle elevenes faglige kompetanse på en god måte (Lie et al., 2004). Konklusjonen deres var at reliabiliteten til prøvene var for lav, og at den testteoretiske kompetansen i skolen burde bedres .

I 2005 ble prøvene utvidet til også å teste ferdigheter i matematikk og gjennomført på 4., 7. og 10. trinn, samt på grunnkurset i videregående skole. Prøvene møtte massiv motstand både fra lærere og elever, som reagerte med boikott (Bartnes & Andreassen, 2005; Sosialisme.no, 2005). Øyvind Havik, daværende medlem av Utdanningsforbundets fylkesstyre, ga i et innlegg i Adresseavisen (25.mai 2005) følgende kommentar til måten de nasjonale prøvene på dette tidspunktet ble mottatt og håndtert på i skolene:

”Prinsippfaste lærere som har nektet å bruke personnummeret sitt for pålogging av elevresultater er det fortsatt strid om på noen skoler. Noen skoler og politikere truer fortsatt med nedsatt ordenskarakter for elever som boikotter av politiske eller samvittighetsgrunner. Både norske og utenlandske erfaringer viser at enkelte skoler fritar elevene fra testene når de vil trekke gjennomsnittet ned. Kritikken går også på at det ikke er samsvar mellom kravene i læreplanene for det enkelte trinn, og de nasjonale prøvene, at de nasjonale prøvene koster mye, både i tidsbruk for lærere, skoleadministrasjon og kommuner, og at de ikke er innarbeidet verken i budsjett eller arbeidsavtaler, eller i elevenes årsplanlegging, eller at datanettverk er dimensjonert for samtidige nasjonale prøver rundt på alle skolene. Noen skoler i landet har rett og slett ikke breibånd tilgjengelig”.

Prøver og resultater for 2005 ble evaluert av Markeds- og mediainstituttet (MMI) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo (ILS). Hovedkonklusjonene fra MMI-undersøkelsen var at de nasjonale prøvene hadde hatt liten innvirkning på skolenes pedagogiske praksis. Konklusjonen fra ILS var at kvaliteten på prøvene i 2005, fremsto som dårligere enn dem i 2004. En anbefalte å ikke gjennomføre nye prøver neste år, men å bruke denne tiden på utredning og debatt rundt prøvene. Store deler av prøveresultatene hadde for lav reliabilitet og validitet til å kunne publiseres. Utvalget fra ILS hevdet at prøvene i skrivning, i sin daværende form, burde avskaffes (jfr. Skarheim, 2005, p. 3)

På bakgrunn av denne og den forrige evalueringen vedtok regjeringen 27. mars 2006 et nytt grunnlag for nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet mottok 23. mai 2006 et oppdragsbrev fra departementet, hvor direktoratet fikk ansvar for å utarbeide og gjennomføre nye nasjonale prøver i 2007. I oppdragsbrevet var formålet for prøvene og føringene om tidspunkt og årstrinn for gjennomføringen definert (jfr. Utdanningsdirektoratet, 2007b, p. 1). De nasjonale prøvene skulle fra nå av gjennomføres på 5. og 8. trinn, og formålet med prøvene skulle være å kartlegge i hvilken grad elevenes grunnleggende ferdigheter samsvarte med læreplanens kompetansemål, samt å gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings og utviklingsarbeid (jfr. ibid p. 6). I Aftenposten (2006), kommenteres det i forhold til denne gjeninnføringen av prøvene, at:

”En testing av grunnleggende ferdigheter i basisfag som matematikk, norsk og engelsk hører med i en skole som skal gjennomføre det kunnskapsløftet Stortinget har gitt sin tilslutning til. Derfor er det positivt at den lange pausen for de nasjonale prøvene ikke ser ut til å bli en skolepolitisk sovepute, som i siste runde kunne ført til at prøvene ble lagt bort for godt. Men prøvene må forbedres, noe den knusende forskningsrapporten som i høst ble lagt frem om de tidligere prøvene, også dokumenterte til fulle. Prøvene har vært for dårlige, upålitelige og lite egnet som pedagogisk verktøy. Dessuten har de åpenbart vært for dårlig forankret hos lærerne og i skolen selv. At Undervisningsforbundet er godt fornøyd med Djupedals opplegg og skrittvis tilnærming, er i seg selv et lovende tegn på at prøvene denne gangen kan virke etter hensikten”.

- *Sentralt gitt eksamen.* Sentralt gitt eksamen har vært den tradisjonelle, statlige kvalitetsvurderingsformen i Norge. Ansvaret for sentralt gitt eksamen er i dag delt. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for utarbeidelse av sentralt gitte oppgaver i bestemte skriftlige fag, mens skoleeier har ansvaret for at prøvene blir gjennomført i henhold til gjeldende lover og forskrifter, noe som blant annet innebærer å gi elevene mulighet til å vise både bredden og dybden av sin kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2007c). I likhet med nasjonale prøver, har det forekommet endringer i forhold til sentralt gitt eksamen siden evalueringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet startet opp.

Omstrukturering av fag og målsetting i K06 medførte endringer i prøveordningene. Før K06 skulle eksamenene være utformet slik at elevenes helhetlige kompetanse, slik den ble beskrevet i læreplanens mål, kunne vurderes (Kirke-, Utdannings-, & Forskningsdepartementet, 1995). Fra og med 2007 skulle eksamenene måle elevenes oppnåelse av den nye læreplanens kompetansemål. Blant annet skulle elevenes kompetanse i å lete frem, benytte seg av og forholde seg kritisk til ulike kilder og hjelpemidler måles, da dette ble ansett som svært sentrale ferdigheter i ”kunnskapssamfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2007c). Dette var også nevnt som sentrale ferdigheter i retningslinjene for sentralt gitt eksamen i R94, men det ble her kun anbefalt og ikke påkrevd at prøvene fanget opp denne typen kompetanse (Kirke- et al., 1995).

Formålet med sentralt gitt eksamen er i dag å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner om den kompetansen den enkelte elev/lærling har oppnådd (jfr. Kirke- et al., 1995, p. 6).

- *Kartleggingsprøver.* Kartleggingsprøver i lesing har vært benyttet og utviklet av Senter for leseforskning i Stavanger (SLF) siden tidlig på nittitallet. Prøvene har vært tenkt som pedagogiske redskap som kunne bistå den enkelte skole og lærer i å finne frem til elever som slet med lesing (Engen, Solheim, & Olofsson, 2004).

I rundskriv F-037-00, 28.06.00, besluttet departementet å innføre obligatoriske kartleggingsprøver i lesing i 2. og 7. klasse, i perioden /2001, 2001/ 2002, 2002/2003 og 2003/2004. SLF fikk ansvaret for datainnsamling og rapportering av resultater til læringscenteret. Statistisk sentralbyrå sto ansvarlig for utvalg av skoler (jfr. Solheim, Tønnessen, & Oftedal., 2002, p. 3). Som en del av oppfølgingen av Utdannings &

Forskningsdepartementets (2003) rapport: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leseferdighet og leselyst 2003 – 2007*, ble de obligatoriske kartleggingsprøvene på 2. trinn i grunnskolen videreført. I rapporten står det i forhold til kartleggingsverktøy i grunnskolen at: ” Det er utviklet nasjonale kartleggingsprøver for 2., 3., 5., 7. og 9. årstrinn og observasjonsmaterieell for 1. årstrinn, samt kartleggingsprøver for grunnkurs i videregående opplæring. Sametinget har omarbeidet prøvene og observasjonsmateriellet for grunnskolen til samisk og arbeid med omarbeiding av prøvene for videregående opplæring pågår. Det er også utarbeidet en veiledning for bruk av prøvene på norsk overfor elever med norsk som andrespråk. For elever fra språklige minoriteter er det i tillegg utviklet prøver for 2. og 3. årstrinn på fem språk. For døve/sterkt tunghørte er det utarbeidet et prøvehefte for 2. klasse som tas i tillegg til det vanlige heftet for 2. klasse. I tilknytning til kartleggingsmateriellet er det utarbeidet lærerveiledninger og idéhefter med veiledning i analyse av resultater og forslag til undervisningsaktiviteter og tiltak. Det er også utarbeidet en veiledning om bruk av kartleggingsmateriellet i lokalt planleggings- og vurderingsarbeid.” (Utdannings & Forskningsdepartementet, 2003)

8. mars 2007, sendte Utdanningsdirektoratet ut et brev til grunnskoler, kommuner, friskoler og Fylkesmannens opplæringsavdeling, hvor det ble informert om revidering av kartleggingsprøvene. Grunnen var at prøvene var forankret i den gamle læreplanen (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996 (L97)*), og derfor måtte endres slik at de sto i forhold til kompetansemålene i K06. I samme brev ble det informert om at Institutt for læreutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo hadde fått oppgave med å utvikle kartleggingsprøver i regning. Begge kartleggingsprøvene skulle være obligatoriske og gjennomføres våren 2008. Formålet med dette var å avdekke vansker og behov i forhold til lese- og tallforståelse tidlig i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007a)

I stortingsmelding nr. 31, ble det gjort klart at Kunnskapsdepartementet, fra våren 2009 og våren 2010, ønsker å innføre obligatoriske kartleggingsopplegg i lesing med prøver på 1. til 3. trinn, samt obligatoriske kartleggingsprøver i lesing og regning på 1. trinn i videregående opplæring.

- *Elevinspektørene*. Den nettbaserte undersøkelsen 'Elevinspektørene' ble åpnet september 2001. Elevene kunne gjennom det elektroniske verktøyet rapportere om motivasjon, trivsel og miljø, mobbing, medbestemmelse, arbeidsmåter, vurdering, veiledning/tilbakemelding og

demokratiet ved skolen. Intensjonen var å gi elevene mulighet til å påvirke egen opplæring (Wærness & Kavli, 2003).

I oppstarten av brukerundersøkelsen var behandlingsansvaret delt mellom Utdanningsdirektoratet og skoleeierne, og opplysninger fra undersøkelsen kunne benyttes i rapporter på kommune- fylkeskommune-, skole- og klassenivå. Fra og med 2004, ble det obligatorisk for skolene å gjennomføre evaluering i 7. og 10. trinn pluss grunnkurs i videregående opplæring. Resultatene fra undersøkelsen ble publisert på Skoleporten.no (Utdanningsforbundet, 2008). I 2006 skiftet 'Elevinspektørene' navn til 'Elevundersøkelsen'. Elevene kunne nå svare på spørsmål i forhold til trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing på skolen, motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning (Utdanningsdirektoratet, 2008b).

Deltakelse for elever er anonymisert og frivilling, men skoleeier er pliktet til å gjennomføre de obligatoriske undersøkelsene. Utdanningsdirektoratet ble gitt fullt ansvar for behandling av opplysninger fra undersøkelsen, noe som førte til strenge regler for visning av resultater (Utdanningsdirektoratet, 2008a).

- *Skoleporten*. Skoleporten er en nettjeneste levert av Utdanningsdirektoratet, og er dannet for å gi skoler og skoleeiere pålitelige og relevante data om opplæringen som kan nyttes i forhold til kvalitetsutviklingsarbeid. Tjenesten ble opprettet i 2004, og revidert i 2007. Den har i dag fire "vurderingsområder":

- Resultater: Presenterer resultater på nasjonalt-, fylkes- og kommunenivå, fra 'Nasjonale prøver', 'Sentralt gitt eksamen' og standpunkt karakterer, som i følge direktoratet kan være indikatorer på elevenes læringsutbytte.
- Læringsmiljø: Viser resultater på nasjonalt nivå fra de obligatoriske spørsmålene i 'Elevundersøkelsen' på 7. 10. og 11. trinn. Data presenteres på nasjonalt-, fylkes- og kommune- og skolenivå.
- Gjennomføring i videregående opplæring: Viser hvilke elever som begynner ved, gjennomfører, eller faller fra videregående opplæring. Dataene presenteres på nasjonalt-, fylkes- og kommunenivå, og er hentet fra "Kommune-Stat Rapportering" (KOSTRA) og inntakssystem for videregående opplæring (VIGO)

- Ressurser: Presenterer data om ressursituasjonen i grunnsopplæringen på et nasjonalt nivå. Data presenteres på nasjonalt-, fylkes- og kommune- og skolenivå er hentet fra ”Grunnskolen informasjonssystem” (GSI), (VIGO) og (KOSTRA).

Området ”skolefakta” opplyser om antall elever og lærere på nivå nasjonalt-, fylkes- og kommune- og skolenivå, samt antall grunnskoler på nasjonalt-, fylkes-, og kommunenivå. (jfr.Utdanningsdirektoratet, 2008c)

2.2.2. Design og metode

Spørreundersøkelsen er utformet som en selvrappporterende survey, og er tenkt som første del av pre-post design, med fokus på skolenes valg, tilrettelegging og tiltaksutforming (Kvåle et al., 2008). Av hensyn til kostnadseffektivitet ble det benyttet et elektronisk survey design, med spørreskjema som metode. Lærerne fikk tildelt en internettadresse og en inngangskode for å få tilgang til et spørreskjema.

Utforming av spørreskjemaet. Spørreskjemaet følger en logisk oppbygning i forhold til introduksjon av leddene. Kontroversielle holdningsspørsmål er plassert mot slutten av undersøkelsen, slik at respondenten ”varmes opp” før disse spørsmålene stilles (Holme & Solvang, 1991). Leddene er strukturert rundt 11 temaer: ’Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem generelt’, ’Elevinspektørene’, ’Eksamen’, ’Kartleggingsprøver’, ’Nasjonale prøver’, ’Skoleporten/Skolenettet’, ’Kompetanseutvikling’, ’Samarbeid med andre kompetansemiljøer’, ’Evaluering’, ’Samarbeid og Skolekultur’. Spørreskjemaet strekker seg over 18 sider, og inneholder 243 avhengige variabler. Enkelte spørsmål går over flere sider (i papirutgaven).

Når det gjelder spørsmålsstruktur, benyttes det, med få unntak, en 6-delt Likertskala, og på spørsmål 1-10 finnes det i tillegg et svaralternativ ’7’, for ’ikke relevant’. Enkelte spørsmål benytter svaralternativene ’ja’ og ’nei’. Til spørsmålene 1-5, om ’Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem generelt’, hører en gruppe med undertema, hvor hvert av disse har sine fast strukturerte items (nasjonale prøver, sentralt gitt eksamen, kartleggingsprøver og elevinspektørene) som skåres med en 7-delt Likertskala, med avkryssingsbokser som vist i fig. 1:

2b. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?

Konkretisering av undervisningsmål

	Meget stor nytte	2	3	4	5	Ingen nytte	Ikke relevant
Nasjonale prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentralt gitt eksamen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevinspektørene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Planlegging av undervisningens innhold

	Meget stor nytte	2	3	4	5	Ingen nytte	Ikke relevant
Nasjonale prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentralt gitt eksamen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevinspektørene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beslutning om undervisningsmetoder

	Meget stor nytte	2	3	4	5	Ingen nytte	Ikke relevant
Nasjonale prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentralt gitt eksamen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevinspektørene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 1. Eksempel på spørsmålsstruktur i første tema

Etter dette temaet løses den ”repeterende” strukturen i items opp. Likertskala anvendes på samtlige spørsmål i hele spørreskjemaet, men unntak av spørsmål 6, 11_1 - 11_6, 12, 20, 26, og 27 som har avkrysningsmulighetene ”ja” og ”nei”.

Deltakere. Målgruppen for surveyen var kvinnelige og mannlige lærere fra yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger (struktur etter gammel modell, R94) i offentlige og private skoler. En ønsket å få et representativt antall lærere til å svare på spørreskjemaet, og sendte derfor ut forespørsel til et representativt antall skoler. Planen var at mellom 5 og 10 lærere skulle bes om å svare på hver skole. Utvelgelsen av skoler og lærere (gjelder hele undersøkelse) var randomisert, og lærerne ble trukket tilfeldig etter etternavn på hver skole (jfr. ibid 122-123).

277 videregående skoler som ble forespurt om å være med i survey undersøkelsen. Kun 109 skoler (39 %) deltok. I den upubliserte rapporten skriver forskerne at frafallet blant annet skyldes at skolene var feilregistrerte (27 skoler), eller at skolene ikke fant undersøkelsen relevant (62 skoler). Årsaken til at de resterende skolene ikke svarte, er ukjent, men forskerne

ser det ikke som usannsynlig at spørreskjemaets utforming kunne ha vært en medvirkende faktor (jfr. Allerup et al., 2008, p. 129).

I den offentlige rapporten (Kvåle et al., 2008) beskrives datagrunnlag slik: ”Analysene bygger på data fra 109 skoler, men bare fra 65 skoler hvor både rektorer og lærere har svart. For de 44 andre skolene har enten lærere eller rektorer svart. I alt deltok 477 lærere i videregående skole i undersøkelsen. Av de 421 som oppgir kjønn, er (247) menn og (174) kvinner. Aldersmessig er 3,7 % yngre enn 30 år, 19 % mellom 30 og 40 år, 22,7 % mellom 40 og 50, 39,6 % er mellom 50 og 60 år og 15 % er over 60 år. 225 oppgir å ha universitetsutdanning, 85 oppgir annen høyskoleutdanning, 39 oppgir lærerskole, 38 oppgir fagutdanning med yrkesteoritisk tillegg utdanning 23 oppgir å ha fag/yrkesutdanning og 13 oppgir annen utdanning.”

2.2.3. Gjennomføring og innsamling av data

Lærerne ble bedt om å benytte en av skolens datamaskiner for å besvare spørreskjema. De ble tildelt en internettside og en kode som ga dem adgang til undersøkelsen. Det viste seg å være problemer med internettsiden som medførte at flere lærere ikke fikk logget seg på. Dette ble i følge forskningsgruppen raskt utbedret. Det oppsto imidlertid et problem med intervjuprogrammet som ble benyttet. Flere av lærerne som forsøkte å vende tilbake til tidligere spørsmål, opplevde at undersøkelsen ble terminert. Da de forsøkte å komme inn på internettsiden igjen, ble de nektet tilgang fordi adgangskoden deres allerede var registrert (Allerup et al., 2008). Et tredje problem under datainnsamlingen som ble rapportert var manglende kapasitet når det gjaldt datautstyr på skolene. Flere av lærerne opplevde det stressende at andre stod i kø for å få tilgang på datamaskinen når de fylte ut spørreskjemaet. Spørreskjemaets omfang skapte også problemer i forhold til tiden lærerne hadde disponibel: ”De lærerne som skulle fylle ut, skulle gjøre det i en fritime, og de opplevde det som frustrerende å skulle gå gjennom et skjema som tok dem fra 20 til 40 minutter å fylle ut” (Allerup et al., 2008, p. 7).

I rapporten ble det vist til en logg som ble ført av forskerne i forhold til skolens reaksjoner underveis i survey undersøkelsen. I følge denne var det flere problemer som forskerne pekte på kunne ha sammenheng med frafallet:

- Det elektroniske spørreskjemaet ble oppfattet som tungvint å håndtere

- Problemene med tilgang til de elektroniske spørreskjemaene
- Spørreskjemaet var for langt
- Situasjonen i skolen i forhold til både timing og ressursene man råder over i forhold til å skulle besvare spørreskjemaer
- Skolene var på det tidspunktet surveyen ble gjennomført i mobilisering i forhold til en fagpolitisk konflikt, hvor kvalitetsvurderingssystemet ikke fremsto som videre populært. En boikott av surveyen ble i den sammenheng betraktet som en politisk markering i konflikten.

På grunn av det store frafallet ble det besluttet å gjøre en ny undersøkelse med bruk av en papirutgave av spørreskjemaet. Dette ble sendt til et nytt utvalg på 500 skoler. Forskerne ønsket både å få inn flere svar samt å finne ut om problemet i hovedsak gjaldt selve spørreskjemaet eller forhold knyttet til det elektroniske designet. Deltakelsesprosenten i det nye utvalget av skoler var rundt 10 % høyere enn i den elektroniske surveyen. Dette betraktet evalueringgruppen som en indikasjon på at frafallsproblemet bunnet i det elektroniske survey designet (jfr. Allerup et al., 2008, p. 129).

2.2.4. Resultater fra surveyen presentert av forskningsgruppen

Første rapport fra spørreundersøkelsen, ble publisert under "Forskning" på Utdanningsdepartement internettsider den 27. august 2008. Resultatene ble vurdert i lys av et sett teoretiske perspektiver, som i rapporten beskrives som følger: "Det siste året er det fremmet tre ulike perspektiv på hvordan lærere arbeider i forhold til kvalitetsutvikling. Den første antakelsen er at lærerne påvirkes av at ansvarsstyring (accountability) er i ferd med å bli tatt i bruk i norsk skole. (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Antakelsen kan tolkes slik at når lærerne må stå til ansvar for elevenes resultater vil dette påvirke deres syn på kvalitetsutvikling direkte. Den andre teorien er at norske lærere er preget av en kollektiv profesjonalitet (Helgøy & Homme, 2006, 2007) og i forlengelsen av denne antakelsen kan en så tenke seg at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet lettere vil få innpass der dette er i samsvar med lærernes profesjonskoder. En tredje antakelse er at skoler er i stand til å utvikle seg kollektivt, og at skoler som har en lærende kultur lettere vil mestre forandring (Roald, in press)" (Kvåle et al., 2008, p. 4). Rapporten konkluderer med resultatene ikke falsifiserte første antagelse. Dette ble begrunnet med at lærerne i denne perioden ikke hadde blitt utsatt for offentlig press, og dermed ikke hadde fått et forhold til hvordan offentliggjøring av

nasjonale prøver kunne bidra til å styre deres egen undervisningspraksis. Antakelsen om at lærerne var preget av kollektiv profesjonalitet hevdes å få bekreftelse, gjennom at lærernes profesjonalitet stort sett var knyttet til nære og hverdagslige arbeidsforhold, enten det gjaldt planlegging gjennomføring eller evaluering av undervisningen. Den siste antagelsen fikk også støtte: ”Den samarbeidende skolekultur, med kollegialt samarbeid mellom lærere og mellom lærere og skoleledelse, fremstod tydelig positiv med hensyn til bruk av vurderingsresultater i både grunnskole og videregående.” (Kvåle et al., 2008, p. 28).

Kapittel 3 – Metode

Tilnærmingen til surveyen har vært en reflekterende og fortolkende prosess. Dette gjelder også tilnærmingen til datamatriksen som til tross for at analysene som er benyttet for å utforske data, hovedsakelig er statistiske. Fokuset mitt har beveger seg frem og tilbake, fra å granske små detaljer i datamatriksen og dokumenter, til å betrakte det helhetlige forholdet rundt surveyen. Tilgang på nye dokumenter underveis, har ført til nye betraktninger av data-materialet. Prosessen har muliggjort et ”konstruktivt” møte med kvantitative og kvalitative data, gjennom stadig å måtte sortere mellom de elementene i min forståelse som har ”bevarelsesverdi”, og dem som ikke har det (Gadamer, Jørgensen, & Darling Nielsen, 2007).

”Fornemmelser” av det jeg vil kalle en ’dybdestruktur’ i skåringsresultatet, er vanskelig å dokumentere kun gjennom statistiske analyser. Jeg vurderte derfor om en hermeneutisk tilnærming til skåringsmønstre og enkeltkasus i det empiriske materialet, ville kunne fange opp eller bidra til andre tolkninger av responsen på undersøkelsen enn den som er beskrevet i forskningsrapportene (Allerup et al., 2008; Kvåle et al., 2008). Med ’hermeneutisk tilnærming’ menes her en fortolkende tilnærming til undersøkelsen i lys av historie, kontekst, ”handling” (skåringsatferd) og tekst (spørreskjemaets utforming og innhold) (se Gadamer et al., 2007; Ricoeur, 1973).

Hvilke statistiske analyser som ville komme til anvendelse i oppgaven, var ikke planlagt i forkant utover visuell inspeksjon av datamatriksen, samt frekvensanalyser for å få oversikt over data. Videre statistiske analyser ble fortløpende valgt for å undersøke forhold ved data som fremsto som mangelfulle eller vanskelige å forstå i lys av den uoffisielle delrapporten, eller ut fra resultater fra den kvalitative gjennomgangen av datamatriksen.

3.1. Beskrivelse av utvalget

Utvalget som er representert i datamatriksen består av 453 lærere⁴, hvorav frekvensanalyser viser at 402 arbeidet ved fylkeskommunale skoler og 44 ved privateide skoler (7 missing). Av de 421 lærerne som hadde oppgitt kjønn, var 174 kvinner og 241 menn. Lærerne var fra 23 til 66 år, hvor den gjennomsnittlige alderen lå på 48,7 år.

⁴ Dette tallet avviker fra det som offisielt er oppgitt i rapporten, som var 477.

3.2. Variabler benyttet i egne analyser

Bakgrunnsvariabler:

Av bakgrunnsvariabler som var oppgitt, og som ble benyttet i analyser eller som utgangspunkt for nye variabler, var:

- Kjønn (i SPSS kodet som 1=Kvinne; 2=Mann, i Excel: 1=Mann; 2=Kvinne)
- Alder
- Grunnkurs
- VK I
- VK II
- Felles allmenne fag
- Allmenne Økonomiske og adm. fag
- Byggfag
- Elektrofag
- Formgivningsfag
- Helse- og sosialfag
- Hotell- og næringsmiddelfag
- Idrettsfag
- Kjemi og prosessfag
- Andre fag
- Medier og kommunikasjon
- Mekaniske fag
- Musikk, dans og drama
- Naturbruk
- Salg og service
- Tekniske byggfag

Nye bakgrunnsvariabler ble dannet for å kunne differensiere mellom ulike lærergrupper i statistiske og fortolkende analyser:

'Undervisningsfag/linje'

1. = Yrkesfag (linjene som gir yrkeskompetanse, inkl. media og kom.)
2. = Allmenn (linjer som gir studiekompetanse)
3. = Yrkesfag + Allmenn + Annet (lærer underviser i flere typer fag)

Aldersgruppe:

1. = 20-39 år
2. = 40-59 år
3. = 60 år eller eldre

Spørsmål som undersøkes:

I oppgaven tas det hovedsakelig utgangspunkt i spørsmål 1-5 i spørreskjemaet, tilhørende temaet 'NKVS generelt', men også spørsmål som går inn under tema for hver enkelt vurderingsform. Hvert av hovedspørsmålene har 5 underspørsmål med 7 svaralternativ. Data kan innta verdiene:

1 (I meget høy grad) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 (Ikke i det hele tatt), og 7 (Ikke relevant)

I tema 'NKVS generelt' inngår følgende spørsmål (de øvrige spørsmålene kan finnes i appendix):

1. I hvilken grad har følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bidratt til positive endringer på din skole når det gjelder de forholdene som er beskrevet nedenfor?

- Å fremme elevenes faglige utbytte av undervisningen
- Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen
- Elevenes lærelyst
- At elevene utvikler egne læringsstrategier
- Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder
- Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer
- Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning
- Å skape større åpenhet om skolens arbeid

2a. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?

- Utarbeidelse av periodeplaner
- Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål
- Samarbeid med foreldre

2b. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale

kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?

- Konkretisering av undervisningsmål
- Planlegging av undervisningens innhold
- Beslutning om undervisningsmetoder

2c. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?

- Planlegging av den enkelte time
- Planlegging av bruk av læremidler
- Kontroll av læringsresultater

3a. I hvilken grad har de nevnte deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem bidratt til positive endringer av de forholdene som er beskrevet nedenfor?

- Din forståelse av overordnede undervisningsmål
- Din forståelse av ulike undervisningsmetoder
- Din forberedelse av undervisningen
- Din gjennomføring av undervisningen

3b. I hvilken grad har de nevnte deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem bidratt til positive endringer av de forholdene som er beskrevet nedenfor?

- Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål
- Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling
- Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater
- Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring

4. I hvor høy grad har følgende elementer i Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bidratt til et fruktbart samarbeid om

- pedagogiske spørsmål på din skole?

5. Blir resultater og opplysninger mm fra Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem systematisk fulgt opp på din skole?

3.2.1. Statistiske analyser

Datamatriken ble tilsendt som en SPSS-fil, og er tatt inn i SPSS versjon 16. Eksplorerende deskriptive analyser ble gjennomført for å få oversikt over datamaterialet. På bakgrunn av disse ble det kjørt en 'Missing values pattern' analyse,⁵ for å se om det dannet seg clusters av utelatte skårer. Matrizen fra denne analysen, ble videre lagt inn i Microsoft Excel 2003 hvor det ble foretatt ytterligere analyser av 'missing values' og deres eventuelle sammenheng med skåringsmønstre for øvrig, basert på visuell eksplorering og utfiltrering av clusters som ble identifisert gjennom "missing values pattern" matrizen.

Ovennevnte analyser ble supplert med statistiske analyser av undergrupper av utvalget (for eksempel aldersgrupper og faglinjer) i forhold til skårings- og 'missing values' mønstre. Ulike ikke-parametriske tester, som Kruskal-Wallis Test og Mann-Whitney Test ble videre benyttet for sammenlikning av faglinjene i forhold til svar på spørsmål 1-5. Ikke-parametriske tester ble valgt da data var på ordinalnivå (1-6, og 7) (Gephart, 1986; Pallant, 2007), samt statistikk med fokus på sentraltendensene median og modus.⁶ Det ble til sist gjennomført en faktoranalyse av alle 108 items i spørsmål 1-5 (Component analysis, varimax rotation) for å se på mulige interkorrelasjoner mellom items.

⁵ I surveyundersøkelser er et vanlig forekommende fenomen at respondenten av ulike grunner lar være å svare på enkelte ledd. Disse ubesvarte leddene karakteriseres som 'missing values' og blir ikke tatt i betraktning i statistiske analyser. Dette vil vanligvis ikke utgjøre noe problem så lenge "missing values" ikke inngår i systematiske mønstre. 'Missing values' analysen i SPSS kartlegger eventuell forekomst av slike mønstre (clusters) av manglende data, og sorterer disse på i en matrise, som gir en grafisk oversikt over grupperinger av cases som inngår i clustrene (Pallant, 2007). Fig. 3 i kapittel 4 viser en 'missing values pattern' matrise som er bearbeidet i Microsoft Excel).

⁶ Mann-Whitney og Kruskal-Wallis testene er ikke-parametriske tester som benyttes ved sammenlikning av hennholdsvis 2 og 3 eller flere grupper når data er på ordinalt (rang) nivå. Testen ble gjennomført på hvert item i spørsmål 1-5 (se Appendix). Testen ble valgt framfor ANOVA (variansanalyse) p.g.a. usikkerhet vedrørende lineariteten i Likertskalaen som ble brukt. Frekvensanalyser viste at skårene på mange ledd var meget skjevfordelte (ofte med median og modus opp mot 6).

3.2.2. Utarbeiding av database i Microsoft Excel

For å få en størst mulig nærhet til data, valgte jeg å benytte Microsoft Excel i en del av analysene. Datamatriksen ble overført direkte fra programmet SPSS versjon 16.

På bakgrunn av analysen av 'missing values' ble 'nasjonale prøver', 'sentralt gitt eksamen', 'kartleggingsprøver' og 'elevinspektørene' skilt ut som egne temasett, og inspisert og analysert hver for seg for å identifisere eventuelle spesifikke svarmønstre knyttet til hvert av settene. Det var 27 spørsmål (items) innen hvert av settene.

SPSS-datamatriksen som ble utlevert, inneholdt ikke identifikasjonsnummer for den enkelte lærer, kun skole - og kommunenummer. En variabel med løpenummer for hver case ble laget for å kunne knytte svarmønstre til enkeltkasus.

Det ble videre laget evalueringsskårer for å beskrive tendenser i skåringsmønstrene fra spørsmål 1 til 5, både i forhold til gyldige skårer og for 'missing values'. Skårene ble kategorisert og fargelagt etter minimums og maksimumsskårer, samt median ut fra følgende kriterier:

	A	B	C	D	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
	Løpen	Linje	Kjønn	Aldersg	Ant. M	Eval. missir	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Ran	Eval. Skårn
14	66	1	1	2	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert
18	199	3	2	2	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral	1	Lavt	2	Nøytral
19	214		2	2	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	2	Nøytral
23	297	1	2	2	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	6	Ikke pos.
25	307		1		0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv
26	12	1	1	2	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral
28	27	1	2	2	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral
29	51	2	2	2	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv
33	109	3	2	1	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv
38	117	1	2	2	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	2	Lavt	2	Nøytral	1	Lavt	2	Nøytral
43	133		2	3	1	Lavt	2	Nøytral	2	Lavt	1	Positiv	1	Lavt	1	Positiv	0	Ingen	4	Sprikende
53	139		2		5	Moderat	2	Nøytral	4	Lavt	1	Positiv	6	Moderat	2	Nøytral	23	Meget høyt	7	Lite data
60	161	2		3	0	Ingen	2	Nøytral	1	Lavt	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	3	Lavt	5	Reservert
64	239	2	2	3	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	5	Reservert
66	265	1	2	2	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	5	Reservert
68	313	1	2	1	1	Lavt	2	Nøytral	1	Lavt	1	Positiv	1	Lavt	2	Nøytral	1	Lavt	2	Nøytral
91	181	2	2	1	1	Lavt	3	Sprikende	1	Lavt	1	Positiv	1	Lavt	1	Positiv	1	Lavt	1	Positiv
00	17	1	1	2	1	Lavt	4	Sprikende	1	Lavt	1	Positiv	1	Lavt	4	Sprikende	1	Lavt	4	Sprikende
11	64	1	1	2	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert
15	89	3	1	2	2	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	2	Lavt	4	Sprikende
16	98	1	2	3	11	Betydelig	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	11	Betydelig	4	Sprikende	11	Betydelig	4	Sprikende
19	129	1	2	2	1	Lavt	4	Sprikende	2	Lavt	1	Positiv	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
20	135	3	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	2	Lavt	1	Positiv
31	164	3	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert	1	Lavt	5	Reservert
35	223	2	2	2	8	Moderat	4	Sprikende	8	Moderat	1	Positiv	8	Moderat	1	Positiv	8	Moderat	1	Positiv
37	234	1	1	3	5	Moderat	4	Sprikende	3	Lavt	1	Positiv	3	Lavt	1	Positiv	4	Lavt	2	Nøytral
41	255	2	1	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral
56	261	1	1	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert	2	Lavt	6	Ikke pos.
57	268	1	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende
60	290	1	1	2	16	Betydelig	4	Sprikende	1	Lavt	1	Positiv	15	Betydelig	2	Nøytral	9	Moderat	4	Sprikende
61	312	1	2	3	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	1	Lavt	4	Sprikende	8	Moderat	5	Reservert
62	322	2	2	2	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral
63	331	1	2	2	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	2	Nøytral

Fig. 2: Evalueringsskårer, sortert ut fra kriteriene: "Ingen missing values" og "Positiv skåringstendens" på sentralt gitt eksamen og nasjonale prøver. Eksempelet som presenteres her, viser et mønster preget av svært positiv vurdering av sentralt gitt eksamen, og til dels på nasjonale prøver, mens bildet blir mer sprikende for de andre to temasettene. Innslaget av "negative" skårer (skåre 6, markert med blått) er imidlertid gjennomgående lavt i alle temasett når 'missing values' filtreres ut. I det hvite feltet til høyre finnes 3 kontrollvariabler: Linje (Allmenn=1; Yrkesfaglig=2; Blandet=3), Kjønn (Mann=1; Kvinne=2), Aldersgruppe (20-39 år = 1; 40-59 år = 2; >=60 år =3).

1. ”Positiv” (rosa): Hvis median for skårene på spørsmål under et sett er 2 eller 1 i Likert-skalaen, gis tallverdien 1. (Skåren gis vanligvis rosa farge, men dersom det er innslag av missing fra 10 til 19 gis fargen grå)
2. ”Nøytral” (gråfarge): Hvis skåringene samles jevnt mellom 3 og 4, gis tallverdien 2.
3. ”Sprikende” (rosafarget): Hvis medianen av settet er mindre enn 3, og minimumsskåren er 2 eller 1, og den største verdien er 6, gis tallverdien 3.
4. ”Sprikende” (gråfarget): Hvis høyeste skåre i settet er 6, og den minste skåren er 2 eller 1, gis tallverdien 4.
5. ”Reservert” (gråfarget): Hvis medianen er 3 eller større, forutsatt at punkt 2, 3, 4 og 6 er ”usanne”, så settes skåren 5.
6. ”Ikke positiv” (blå): Hvis minimumsskåren i settet er 5.
7. ”Lite data” (sort): Hvis missing values er fra 20 til 26.
8. ”Ingen data”(sort): Hvis missing values er 27 (ingen skårede data på settet).

Variabelen basert på antall ‘missing values’ (‘Eval. Missing’) ble laget som en kategorivariabel som kan innta verdiene:

1. ”Ingen” (gul farget): Hvis antall ‘missing values’ er 0.
2. ”Lavt” (gråfarget): Hvis antall ‘missing values’ er fra 1 til 4.
3. ”Moderat” (gråfarget): Hvis antall ‘missing values’ er fra 5 til 9.
4. ”Betydelig” (gråfarget): Hvis antall ‘missing values’ er fra 10 til 19.
5. ”Meget høyt” (sort): Hvis antall ‘missing values’ er fra 20 til 26.
6. ”Ekstremt”(sort): Hvis antall ‘missing values’ er 27.

Ut fra skåringsmønstre som fremkom gjennom å filtrere og sortere data på ulike måter, ble det valgt ut spesielle cases som representanter” for sitt mønster, og som kunne bidra til å gi et bilde av ”meddelelsen” som syntes å ligge i den spesielle måten å skåre på innen det gitte skåringsmønsteret (se fig. 2).

I det neste kapittelet skal jeg presentere resultatene av de analyser jeg har foretatt, og fortløpende gi mine refleksjoner rundt det jeg ”ser”. Fokuset i analysene som presenteres i fremstillingen, legges på hvordan spørreskjemaet er blitt oppfattet av lærerne, og hvordan lærerne på direkte og indirekte synes å ha formidlet denne oppfattelsen gjennom svarmønstrene som fremkommer i analysen av data. Fokus vil altså her være på hva lærer kommuniserer gjennom sitt møte med surveyundersøkelsen – ikke primært på hva data

”substansielt” forteller om kvalitetsvurderingssystemet i forhold til hvilken nytte og ”effekt” dette har hatt.

Kapittel 4 – Resultater av egne analyser

4.1. Første eksplorering av undersøkelsen

I startfasen av masteroppgaven utgjorde det empiriske materialet jeg hadde å forholde meg til, spørreskjemaet, og seinere en upublisert rapport (Allerup et al., 2008) hvor resultatene ble presentert og drøftet. Jeg fikk tilgang til datamatriksen i form av en SPSS sav-fil⁷, en prosjekt-skisse og, på et senere tidspunkt, en offentlig rapport.

4.1.1. Spørreskjemaet og den upubliserte rapporten

Ut fra spørsmålenes formulering og rekkefølge i spørreskjemaet dannet jeg meg visse forestillinger om forskernes intensjoner og hvordan svarene i datamatriksen ville kunne se ut. Inntrykket mitt var at forskerne ville gjennomføre en evaluering av kvaliteter ved skolen, i forhold til hvordan lærerne evnet å benytte seg av NKVS, og hvilken effekt dette hadde hatt. Mine forestillinger ble i så måte bekreftet da jeg leste den upubliserte rapporten (Allerup et al., 2008). Det andre jeg merket meg, og som også ble understreket i rapporten, var at det var få skoler som hadde svart, kun lærere fra 98 av de 277 forespurte skolene deltok. Dette er grundig gjort rede for i rapporten (se også kapittel 3 her).

4.1.2. Visuell eksplorering av datamatriksen.

Forestillingen jeg hadde dannet meg på grunnlag av spørreskjemaet og rapporten om hvordan lærernes hadde svart, viste seg å ikke stemme overens med det jeg observerte i datamatriksen. Det første som slo meg ved en visuell inspeksjon av matrisen var at svært mange spørsmål var ubesvart, og registrert i SPSS som 'missing value'. Jeg konstaterte at innslaget av 'missing values' ikke kunne forklares som utslag av tekniske problemer (jfr. avsnitt 2.1.3.). I motsetning til det en kunne forvente ut fra rapporten, viste den visuelle inspeksjonen av matrisen at innslag av manglende skårer var størst i *begynnelsen* av surveyen og at 'missing values'-mønstrene viste seg i clusters innen et spesifikt temaområde ('NKVS generelt'). 'missing values' var ellers usystematisk spredt over hele matrisen. Kun 12 av skåringssettene

⁷ Det viste seg i løpet av siste uken før innlevering av oppgaven at jeg hadde fått utlevert en matrise hvor svaralternativet 'ikke relevant' var omgjort til 'missing values' innen spørsmål 1-5. Datamatriksen som brukes i oppgaven er derfor ikke den originale matrisen. Se Kapittel 5 for en drøfting av mulige konsekvenser dette vil kunne medføre for tolkningen av resultatene.

hadde et 'missing value' -mønster som passet til forskernes forklaringer (dvs. høyt innslag av blanke felt mot slutten av datasettet).

4.1.3. Refleksjoner rundt nye dokumenter i lys av visuell inspeksjon av datamatriksen.

Den offentlige rapporten om spørreundersøkelsen ble publisert 27.08.08, mens jeg arbeidet med masteroppgaven. På dette tidspunktet fikk jeg også evalueringsgruppens prosjektskisse tilsendt via e-post. Da jeg betraktet informasjonen forskningsrapportene og prosjektskissen ga opp mot min kjennskap til historiske forhold knyttet til NKVS, og skåringsresultatene i surveyundersøkelsen, fikk jeg raskt et inntrykk av at kommunikasjonen mellom forskerne og lærerne var preget av avstand. Det samlede inntrykket som dannet seg etter gjennomgangen av dokumenter og datamatrikse var at det så ut til å foreligge viktig informasjon i resultatene som ikke fremkom i rapporten, da denne ikke så ut til å ha tatt nevneverdig hensyn til det store innslaget av manglende data, og hva dette kunne ha av betydning for tolkningen av resultatene.

4.2. Kvalitativ vurdering av lærernes svarmønstre – resultater og analyser

4.2.1. Tolkning av 'missing value analyse' for temaet 'NKVS generelt'

SPSS' Missing values analyse, som ble gjennomført på spørsmål 1-5 om temaet 'NKVS generelt', presenterer resultatene i matriseforformat. Da størrelsen på matrisen vanskeliggjorde visuell oversikt, overførte jeg matrisen til et Excel regneark. Resultatet av denne overføringen fremkommer i figur 3 nedenfor, som viser et utsnitt av analyseresultatet, i den delen av analysematrisen hvor 'missing values patterns' er mest konsentrert. Overføringen til Excel muliggjorde en bearbeiding og tydeliggjøring av ulike typer mønstre av 'missing values patterns' ved hjelp av fargelegging. Øverst i figuren er de ulike vurderingsformene representert i grupper av 27 items. Hver vurderingsform har sin egen farge: Blått (elevinspektørene), grønt (sentralt gitt eksamen), rødt (nasjonale prøver), gult (kartleggingsprøver). De vertikale inndelingene markerer skillet mellom item-gruppene i spørsmål 1-5 fordelt på (fra venstre): Elevinspektørene (felt nr. 1 fra venstre (markert med blått helt øverst til venstre)), Sentralt gitt eksamen (felt nr 2 fra venstre (grønn markering øverst)), Nasjonale prøver (felt nr. 3 (rød markering øverst)) og Kartleggingsprøver (felt nr 4 (gul markering

øverst)). 'missing values patterns' er markert med ulike farger (og fargeblandinger) for å synliggjøre tydelige clusters av missing values som kan antyde ulike nyanser i holdningene til NKVS hos ulike grupperinger av lærere. De enkelte cases er oppført langs den loddrette akse. Hver prikk i matrisen representerer en 'missing value'.

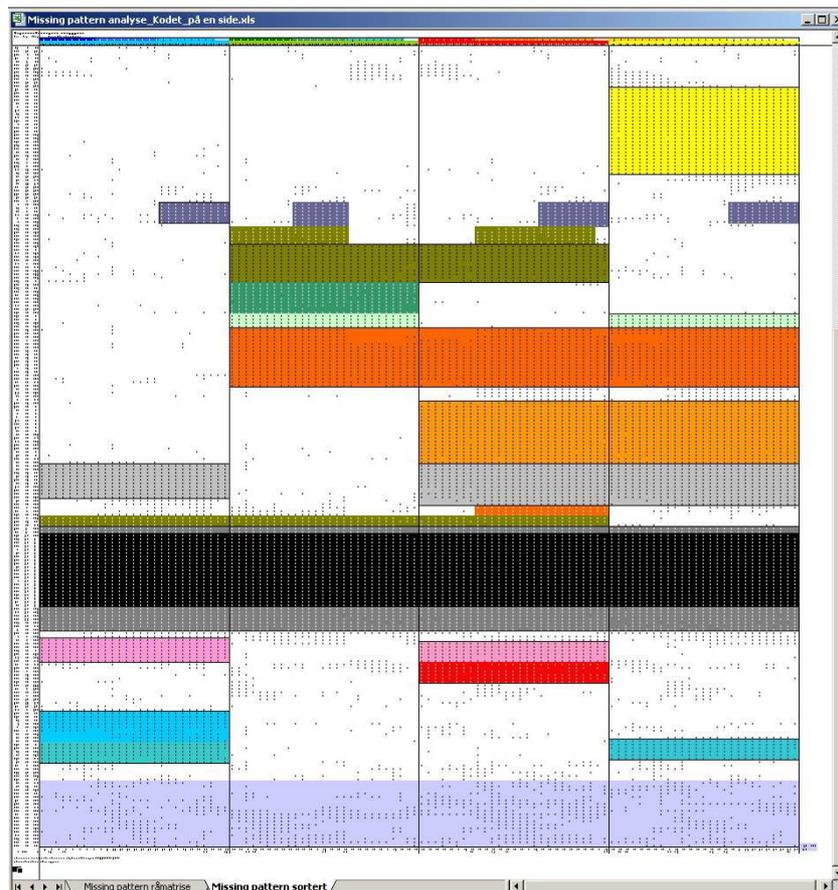


Fig. 3. Oversiktskart (sterkt forminsknet) over 'Missing values patterns' slik mønstrene fremkommer i Excel, overført fra SPSS. Figuren viser et utsnitt av analyseresultatet, i den delen av analysematrisen hvor 'Missing values patterns' er mest konsentrert. De vertikale inndelingene markerer skillet mellom item-gruppene i spørsmål 1-5 fordelt på (fra venstre): **Eleveinspektørene** (felt nr. 1 fra venstre (markert med blått helt øverst til venstre)), **Sentralt gitt eksamen** (felt nr 2 fra venstre (grønn markering øverst)), **Nasjonale prøver** (felt nr. 3 (rød markering øverst)) og **Kartleggingsprøver** (felt nr 4 (gul markering øverst)). 'Missing values patterns' er markert med ulike farger (og fargeblandinger) for å synliggjøre tydelige clusters av 'missing values' som kan antyde ulike nyanser i holdningene til NKVS hos ulike grupperinger av lærere. De enkelte cases er oppført langs den loddrette akse. Hver prikk i matrisen representerer en 'missing value'.

'Missing values' analysen, er basert på alle de 108 leddene i spørsmål 1-5. Antall besvarte verdier var 35942 dvs. de feltene som har en skåre, mens antall manglende verdier var 12980, dvs. 26,5 % av 48924 mulige verdier.⁸ Av de 453 lærerne som er representert i matrisen, var det 20 personer som ikke avga svar i det hele tatt. Et spørsmål jeg raskt stilte meg da missing analysen forelå, var om det var sammenheng mellom ekstremt høye innslaget av manglende

⁸ Antall missing i korrekt matrise er 2576, 10419 skårer hadde verdien 7 dvs. 'Ikke relevant'.

skårer og skåringsmønstre for øvrig. Dersom en antar at en del lærere med hensikt lot være å svare på enkelte spørsmål eller hele grupper av spørsmål, ville det være naturlig å betrakte 'missing values' som en *skåre*, som kunne kaste lys over de øvrige skåringsresultatene.

Som det fremgår av fig. 3 preges 'Missing values pattern' matrisen av store felt med 'missing values', der flere clusters er svært tydelige. Det mest markerte clusteret danner et belte over hele matrisen (sortfarget). To store grupper samlet seg rundt spørsmål om nasjonale prøver (rødfarget) og kartleggingsprøver (guldfarget), mens en mindre gruppe grupperte seg under spørsmål vedrørende sentralt gitt eksamen (grønnfarget) og elevinspektørene (blåfarget). Det fremkom kombinasjoner av mønstre på tvers av vurderingsformene, unntatt mellom elevinspektørene og sentralt gitt eksamen.

Ellers viste en stor gruppe cases et høyt innslag av 'missing values' uten at disse inngikk i clusters med andre lærere (se det brede fiolette feltet nederst i figuren). I andre tilfeller fremkom ideosynkratiske mønstre hvor 'missing values' forekom på nesten alt, unntatt helt spesielle spørsmål. To av lærerne har for eksempel latt være å svare på alle spørsmål, med unntak av spørsmål 4 og 5. Betrakter en spørsmålsstillingene i spørreskjema her, bærer de preg av å være svært konkrete og oversiktlige:

- *Sp. 4: I hvor høy grad har følgende elementer i Det nasjonale kvalitetsvurderings-systemet bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole?*
- *Sp. 5: Blir resultater og opplysninger mm fra Det nasjonale kvalitetsvurderingsystemet systematisk fulgt opp på din skole?*

Flere lærere svarer på spørsmål 5, mens spørsmål 1-4 utelates. Dette tolker jeg som at spørsmål 5 er blitt oppfattet som enklere å svare på enn de andre (ingen krav til holdningsmessige vurderinger).

4.2.2. Evaluering av svartendenser i 'missing values' og skåringsverdier

Excels database- og filtreringsfunksjoner ble benyttet for å få et visuelt bilde av sammenhenger i skåringstendenser, uten å foreta kompliserte statistiske analyser. Beskrivelser av enkelt kasus ble gjort for å gi et mer utfyllende bilde av svarmønstre til lærere i ulike clusters.

Ekstremt antall 'missing values' på samtlige vurderingsformer (sp.1-5)- Det største clusteret av cases i 'Missing values pattern' matrisen (se sortfarget felt i fig.3), bestående av 20 cases, strekker seg som et bredt belte over samtlige spørsmål.

Løpenr	Linje	Kjønn	Aldersg	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
				Art. M	Eval. misst	Ran	Eval. Skårn	Art. M	Eval. misst	Ran	Eval. Skårn	Art. M	Eval. misst	Ran	Eval. Skårn				
219	1	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
361	1	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
401	1	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
144	2	2	3	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
18	2	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
149	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
395	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
228	2	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
421	2	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
277	2	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
420	2	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
63	3	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
142	3	1	3	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
266	3	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
392	3	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
100	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
106	1	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
182	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
195	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data
324	2	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data	27	Ekstremt	8	Ingen data

Fig. 4. Filter i Excel som henter ut 20 cases som ikke svarer i det hele tatt på spørsmål 1-5.

Case nr. 18 er en 52 år gammel mann, som underviser i mekaniske fag. Etter ikke å ha svart i det hele tatt på spørsmål 1-5, svarer han gjennomgående uten 'missing values' på resten av undersøkelsen. Han har ikke hatt elever som har deltatt i undersøkelsen 'Elevinspektørene', 'Kartleggingsprøver' eller 'Sentralt gitt eksamen', og benytter konsekvent skåren 'Ikke relevant' i forhold til disse tre temaene. På tema 'Nasjonale prøver' sier han seg ikke enig i at offentliggjøring kan bidra til å "henge ut skoler i media", eller å "skremme lærerne til å konsentrere seg om å få gode resultater på det prøvene måler". Han svarer derimot at "prøvene i meget høy grad kan bidra til å sette fokuset i undervisningen på det som måles i prøvene", og i høy grad skape åpenhet om skolens virksomhet, samt bedre samarbeidet både mellom skolen og foreldrene, og skolen og skolens eier. Han sier seg "enig" i at nasjonale prøver bør kunne brukes til tilbakemeldning til elev og hjem om faglig utvikling, og at de bør kunne brukes i forhold til tilpasset opplæring og vurdering av elevens faglige utvikling.

Når læreren ikke svarer på spørsmål om nasjonale prøver fra spørsmål 1-5, kan dette tolkes som at prøvene ikke fungerer optimalt. Ut fra skåringsmønsteret etter spørsmål 1-5 ser det ut til at 'missing value' benyttes for å markere "ikke relevant". I inspeksjonen av dette kaset og andre med tilsvarende svarmønsteret er dette et gjennomgående trekk. En kan her stille spørsmål om hvorfor svarkategorien 'ikke relevant' står ubenyttet, og om dette signaliserer et annet budskap i tillegg. En mulighet er at lærerne har latt være å krysse av på svaralternativet 'ikke relevant' på grunn av ønske om å raskt bla seg fram til spørsmål som var mer passende eller interessante å svare på. Dette kan underbygges av at deltakelsen på undersøkelsen ikke

var selvvalgt (jfr. også den lave svarprosenten på undersøkelsen, som kan reflektere lav interesse eller motstand mot surveyen, og mot Kvalitetsvurderingssystemet). Dette vil likevel ikke kunne forklare hvorfor casen (og de andre med likende svarmønster) etter spørsmål '6' begynner å benytte svaralternativet 'ikke relevant'. Slik det ser ut, er det grunn til å anta at denne læreren av en eller annen grunn ikke finner spørsmålene i første tema interessante eller meningsfulle ut fra sin situasjon, og at meningsinnholdet i skåringskategorien 'ikke relevant' ikke fanger opp det læreren ønsker å uttrykke. Mangelen på svaralternativer som gjør det mulig å uttrykke uenighet eller negative erfaringer med NKVS, som er gjennomført i hele denne delen av undersøkelsen, vil kunne tenkes å fremprovosere et "saboterende" svarmønster. Dette peker på et noe merkverdig trekk ved surveyens design som synes å begrense muligheten for å uttrykke kritiske holdninger der disse ville av relevans for vurderingen av NKVS, mens det åpnes for enighet/uenighet på spørsmål der det ville vært unaturlig å uttrykke uenighet. Eksempelvis vil det være underlig å si seg uenig i spørsmålene nedenfor (se figur 4).

Nasjonale prøver						
14. I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om nasjonale prøver?						
Når en lager nasjonale prøver må læreren kunne bruke dem til følgende formål:						
	Helt enig	2	3	4	5	Helt uenig
Til å vurdere den enkelte elevs faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Til å forbedre undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Til å fremme tilpasset opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Som grunnlag for læreres samarbeid om de aktuelle fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I forbindelse med tilbakemeldinger til foreldrene om elevenes faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Til å styrke læreres oppmerksomhet om de ulike faglige elementer i de aktuelle fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 5. Spørsmål 14 er et eksempel på en måte å spørre på som gir mulighet for å uttrykke enighet/uenighet.

Derimot vil en kunne tenke seg at "helt uenig" ville vært et aktuelt alternativ om en hadde stilt det overordnede spørsmålet som følger:

14. I hvilken grad er du enig i at følgende utsagn om nasjonale prøver er realistiske?

Svarene på dette spørsmålet slik det fremstår i spørreskjemaet, får som det også bemerkes i delrapporten, liten relevans om alle punkter skåres positivt, da spørsmålene kun inviterer til hva læreren kan *ønske* seg, ikke hva han/hun *forventer* seg at vurderingsformen kan brukes til. Formålene. At læreren som beskrives ovenfor, besvarer spørsmålet, kan være et uttrykk for at det å avstå fra å svare ville virke merkelig, slik spørsmålene er formulert. På dette spørsmålet er det av uvisse grunner heller ikke lagt inn mulighet for å svare ”Ikke relevant”, noe som trolig ville vært aktuelt for lærere å skåre dersom de ikke ønsket en ny runde med nasjonale prøver, eller anså nye prøver som lite sannsynlige, slik situasjonen var på undersøkelses-tidspunktet (nye prøver var kun planlagt for grunnskolen).

Ekstremt antall ‘missing values’ på Kartleggingsprøver (sp. 1-5). Andre clusters av ‘missing values’ konsentrerer seg rundt underspørsmål knyttet til en enkelt vurderingsform, under temaet NKVS generelt. Spesielt stort er et cluster på rundt 25 cases som avgrenses til underspørsmål om kartleggingsprøver (se gulfarget felt fig. 3). For å få mer informasjon om lærergruppen i dette clusteret, ble cases som ikke besvarer spørsmål om kartleggingsprøver, skilt ut (se fig. 5).

Løpen	Linje	Kjønn	Aldersg	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
				Ant. M	Eval. missir	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missir	Rang	Eval. Skårn
50	1		2	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
58	3	1	2	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	1	Positiv	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	1	Positiv
87	3	2	1	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	6	Ikke pos.	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
160			3	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	1	Positiv	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
206	1	1	1	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	3	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
264	1	1	1	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
315	2	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
327	1	2	3	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	1	Positiv	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
333	3	2	3	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	3	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende
382	1	2	3	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	2	Nøytral	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
397	1	2	2	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
416		1		0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
433	1	1	3	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert
194	2	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	3	Sprikende	26	Meget høyt	7	Lite data	0	Ingen	4	Sprikende
344	1			0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	26	Meget høyt	7	Lite data	0	Ingen	4	Sprikende
132		1		0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	2	Nøytral	16	Betydelig	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende
197	1		2	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	11	Betydelig	5	Reservert	0	Ingen	4	Sprikende
90	1	1	2	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	2	Nøytral	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende
131	1	2	2	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	3	Sprikende	1	Lavt	3	Sprikende	0	Ingen	2	Nøytral
288	1	2	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende
367	2	1	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	1	Lavt	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende

Fig. 6. Filter i Excel som henter ut 17 cases som har svært høy ‘missing values’ skåre på Kartleggingskårer. Se teksten for nærmere redegjørelse.

Clusteret peker på en ”reservert” til ”ikke-positiv” tendens i lærernes skåring på spørsmål om nasjonale prøver, og en motsatt tendens i forhold til sentralt gitt eksamen. Skårer knyttet elevinspektørene plasserer seg et sted mellom disse to. Det er en overvekt av kvinnelige lærere over 40 år innen dette clusteret. For å undersøke mulige grunner til at denne gruppen unnlater å svare på spørsmål om kartleggingsprøver på temaet ‘NKVS generelt’, iakttar jeg svarmønstrene til en av disse lærerne også på spørsmål utenfor dette temaet.

Case nr. 194 er en kvinne på 41 år, som underviser i kjemi prosessfag. Hun svarer ikke på spørsmål knyttet til kartleggingsprøver under spørsmål 1-5, men skårer alle ledd etter dette. Under temaet 'Kartleggingsprøver' (spørsmål 6-10) svarer læreren at hun ikke har hatt elever som har deltatt i kartleggingsprøver. Skårene under dette temaet ligger midt på skalaen.

At læreren i dette tilfellet ikke har vært direkte berørt av kartleggingsprøver, kan muligens være grunnen til at hun ikke svarte på spørsmål om denne vurderingsformen tidligere i skjemaet. I likhet med forrige nevnte case, benytter ikke denne læreren svaralternativet 'ikke relevant', og det er derfor grunn til å tro at det også i hennes tilfelle ligger en spesiell betydning i bruken av 'missing values'. Hva dette kan ha vært, er ikke mulig å si noe om ut fra hennes "sprikende" skåringsmønster. Det som gjør svarmønsteret vanskelig å bedømme i dette tilfellet, er at læreren svarer på spørsmål om kartleggingsprøver etter spørsmål 5. Kan strukturen eller måten spørsmålene er utformet ha spilt inn? Kanskje inviterte også temaet 'Kartleggingsprøver' til større konformitet, enn underspørsmål om denne vurderingsformen under temaet 'NKVS generelt'. Det kan tenkes at det å hoppe over en hel "seksjon" i spørreskjemaet ville oppleves som en større barriere, enn å unnlate å svare på noen underspørsmål i ett tema. Dette blir likevel bare spekulasjoner, da svarmønstrene hennes ikke er "ladet", verken i den ene eller annen retning. Det er med andre ord er det ingenting i hennes skåringsmønster for øvrig som kan tolkes som "non-compliance" i forhold til spørsmål om kartleggingsprøver. Det eneste som kommer frem, er som nevnt manglende erfaring med disse prøvene.

Ekstremt antall missing values på nasjonale prøver (sp. 1-5). I likhet med spørsmålene tilknyttet vurderingsformen kartleggingsprøver, er clusteret av cases rundt nasjonale prøver svært stort (se rødfarget felt i fig. 3). Innen denne gruppen, finnes en mindre gruppe cases som har overveiende positive skåringstendenser i forhold til de andre vurderingsformene. Denne gruppen presenteres i fig. 7.

Løpenr.	Linje	Kjønn	Aldersg.	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
				Art. M	Eval. misst	Rang	Art. M	Eval. misst	Rang	Art. M	Eval. misst	Rang	Art. M	Eval. misst	Rang				
201	1	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	5	Reservert	0	Ingen	5	Reservert
246	3	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	5	Reservert
301	2	1	3	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral
302	3	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv
314	2	1	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	3	Sprikende	0	Ingen	3	Sprikende	0	Ingen	5	Reservert
351	1	2	2	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende
383	1	1	1	27	Ekstremt	8	Ingen data	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	2	Nøytral
445	2	2	2	26	Meget høyt	7	Lite data	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	3	Sprikende
128		1		21	Meget høyt	7	Lite data	0	Ingen	3	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende
155	3	1	1	20	Meget høyt	7	Lite data	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral

Fig. 7. Filter i Excel som henter ut 10 cases som utelater å svare på spørsmål om nasjonale prøver, men som stort sett forholder seg positivt og besvarer alle spørsmål på de andre item-settene.

Case nr. 302 er en 41 år gammel kvinnelig lærer, som underviser i allmenn- og idrettsfag. Hun har 'missing values' på samtlige spørsmål om nasjonale prøver, mellom spørsmål 1-5. I forhold til de andre vurderingsformene viser hun en positiv skåringstendens. Etter spørsmål 5, svarer læreren at hun har hatt elever som har deltatt på elevinspektørene, og svarer også positivt i forhold til temaet som omhandler dette. Hun har også undervist i allmennfag, idrettsfag og yrkesfag der det ble gitt sentralt gitt eksamen i 2005, og synes i høy grad at prøvene var gode redskap for å finne ut om elevene hadde lært det de skulle i faget. Læreren har også hatt elever som har deltatt kartleggingsprøver, men finner ikke spørsmålene under temaet 'Kartleggingsprøver' relevante. I forhold til temaet 'Nasjonale prøver' er hun enig i de krav som stilles i forhold til hva lærerne bør kunne bruke nasjonale prøver til. Hun sier seg også enig i at prøvene kan bidra til åpenhet om skolens virksomhet og bedre nevnte samarbeidsforhold. Samtidig svarer hun at offentliggjøring i høy grad kan bidra til å henge ut skoler i media og skremme lærerne til å konsentrere seg om å få gode resultater.

Det er ikke lett å bedømme kun ut fra skåringene i matrisen, hva som formidles av mening i det gjentakende 'missing values' mønsteret som viser seg i spørsmål 1 til 5, noe som gjelder lærere som inngår i dette clusteret generelt. Bortsett fra at samtlige underviser på grunnkurs, og dermed kan ha undervist klasser som har hatt nasjonale prøver, er det få spørsmål som kan peke på lærernes holdninger til denne vurderingsformen. Et unntak er her spørsmål 15, hvor lærerne tar stilling til et sett hypotetiske konsekvenser av offentliggjøring av prøveresultater. Muligens er skåringsmønsteret til denne lærergruppen begrunnet i historiske og kontekstuelle forhold. Det kan tenkes at den negative omtalen av tidligere gitte prøver, og viten om at prøvene ikke vil være aktuelle for videregående skole (jfr. kap. 2), har gjort at svaralternativene virket begrenset. Den dårlige kvaliteten på fjordårets prøver, og forkastelsen av disse (jfr. kapittel 2), kan ha medført at lærerne stiller seg tvilende til en positiv innvirkning av nasjonale prøver, uansett hvilket forhold som nevnes. Om en slik "oppdaterthet" kombineres med en negativ innstilling til konsekvensene prøvene kan ha (jfr. sp.15), kan det ha ført til at svaralternativet 'ikke relevant' ble opplevd som et dårlig svaralternativ. Den

positive innstillingen lærergruppen viser til kvalitetsvurderingssystemet ellers, gjør imidlertid denne tolkningen noe diskutabel. Å ”sabotere” svarkategorien ”ikke relevant” virker mer sannsynlig for lærere med reserverte eller ikke-positive skåringsmønstre i det store clusteret rundt Nasjonale prøver (sp. 1-5).

Ekstremt antall missing values på elevinspektørene. ‘missing values’ mønsteret som er markert med blått i fig. 3, gjelder spørsmål som omhandler Elevinspektørene under temaet ’NKVS generelt’, og utgjør et av de minste clustrene av cases i matrisen (se fig. 8).

Løpenr	Linje	Kjønn	Aldersg	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
				Ant. M	Eval. missr	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missr	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missr	Ran	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. missr	Ran	Eval. Skårn
60	2	2	1	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	27	Ekstremt	8	Ingen data
353	1	1	2	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	1	Positiv	0	Ingen	2	Nøytral	27	Ekstremt	8	Ingen data
125	1	1	1	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	2	Nøytral	0	Ingen	2	Nøytral	27	Ekstremt	8	Ingen data
345	3	1	2	0	Ingen	6	Ikke pos.	0	Ingen	4	Sprikende	0	Ingen	4	Sprikende	20	Meget høyt	7	Lite data

Figur 8. Filter i Excel som henter ut 4 cases som utelater å svare på spørsmål om elevinspektørene.

Case nr. 353 i denne gruppen er en mann på 55 år som underviser i allmennfag. Han har unnlatt å svare på samtlige underspørsmål som omhandler elevinspektørene mellom spørsmål 1 og 5. Han har ikke hatt elever som har deltatt på elevinspektørene. Resultater på prøvene er ikke blitt drøftet på hans skole. Læreren har ikke undervist i et fag hvor sentralt gitt eksamen har vært gjennomført, men svarer at han i meget høy grad mener eksamensprøvene er et godt redskap for å finne ut om elevene har lært det de skal i faget. På spørsmål om hva nasjonale prøver bør kunne brukes til, sier han seg helt enig i alle forslagene som stilles opp. Han svarer derimot at han er helt uenig i at nasjonale prøver kan bidra til større åpenhet om skolens virksomhet, bedre samarbeidsforhold eller at undervisningen vil sette fokus på det som måles. Han er i høy grad enig i at offentliggjøring av de nasjonale prøvene kan bidra til å henge ut skoler i media, og skremme lærere til å fokusere på gode resultater. Læreren har hatt elever som har deltatt på kartleggingsprøver, og han benytter hele Likert-skalaen i forhold til disse spørsmålene.

Det er ut fra svarmønsteret til denne læreren liten grunn til å anta at ’missing values’ er benyttet som noe annet enn en ’ikke relevant’ skåre på spørsmål som omhandler elevinspektørene. Hvorfor han da ikke har valgt skåringsalternativet ’ikke relevant’, er på denne bakgrunn vanskelig å forstå.⁹

⁹ Den korrekte matrisen viser her at den beskrevne læreren faktisk har benyttet skåren ’ikke relevant’, og ellers ikke har innslag av ’missing values’.

Clusteret som case 353 representerer, er som sagt lite, men har en del felles med andre clusters som fremhever den positive verdien av sentralt gitt eksamen (rosa, lysegrått og turkis felt i fig. 3). Det kan derved være en mulighet for at lærere i disse clustrene anser surveyundersøkelsen som lite interessant bortsett fra på temaet 'sentralt gitt eksamen'.

Tilfeldig bruk av 'missing values' i forhold til hele temaet 'NKVS generelt'. Et cluster på ca. 20 cases, viser betydelig antall 'missing values' (ca 40 %) i forhold til alle vurderingformene (item-settene). (Se fiolett felt som strekker seg over hele "missing value pattern" nederst i matrisen i fig. 3).

Løpenr	Linje	Kjønn	Aldersg	Nasjonale prøver			Sentralt gitt eksamen			Kartleggingsprøver			Elevinspektørene						
				Ant. M	Eval. misstr	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. misstr	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. misstr	Rang	Eval. Skårn	Ant. M	Eval. misstr	Rang	Eval. Skårn
121	2	2	2	11	Betydelig	5	Reservert	11	Betydelig	5	Reservert	8	Moderat	5	Reservert	8	Moderat	5	Reservert
153	2	2	2	10	Betydelig	6	Ikke pos.	10	Betydelig	6	Ikke pos.	8	Moderat	5	Reservert	7	Moderat	4	Sprikende
171	2	2	2	14	Betydelig	6	Ikke pos.	14	Betydelig	1	Positiv	14	Betydelig	1	Positiv	14	Betydelig	5	Reservert
215	1	2	2	17	Betydelig	6	Reservert	17	Betydelig	5	Reservert	15	Betydelig	5	Reservert	10	Betydelig	5	Reservert
223	2	2	2	8	Moderat	4	Sprikende	8	Moderat	1	Positiv	8	Moderat	1	Positiv	8	Moderat	1	Positiv
279	2	2	2	10	Betydelig	6	Ikke pos.	10	Betydelig	6	Ikke pos.	10	Betydelig	5	Reservert	10	Betydelig	5	Reservert
286	2	1	1	18	Betydelig	6	Ikke pos.	11	Betydelig	5	Reservert	14	Betydelig	5	Reservert	7	Moderat	1	Positiv
303	1	2	1	14	Betydelig	4	Sprikende	13	Betydelig	3	Sprikende	17	Betydelig	4	Sprikende	13	Betydelig	4	Sprikende
306	1	1	2	13	Betydelig	6	Ikke pos.	13	Betydelig	6	Ikke pos.	15	Betydelig	5	Reservert	12	Betydelig	4	Sprikende
316	2	2	2	16	Betydelig	6	Ikke pos.	16	Betydelig	6	Ikke pos.	16	Betydelig	4	Sprikende	16	Betydelig	4	Sprikende
335	2	1	1	10	Betydelig	6	Ikke pos.	11	Betydelig	5	Reservert	11	Betydelig	6	Ikke pos.	11	Betydelig	4	Sprikende
385	1	1	1	8	Moderat	6	Ikke pos.	8	Moderat	6	Ikke pos.	8	Moderat	6	Ikke pos.	8	Moderat	6	Ikke pos.
408	1	1	3	12	Betydelig	5	Reservert	12	Betydelig	5	Reservert	13	Betydelig	5	Reservert	16	Betydelig	5	Reservert
425	2	1	2	19	Betydelig	6	Ikke pos.	19	Betydelig	5	Reservert	12	Betydelig	4	Sprikende	9	Moderat	4	Sprikende
427	1	1	2	9	Moderat	4	Sprikende	10	Betydelig	4	Sprikende	8	Moderat	4	Sprikende	9	Moderat	4	Sprikende
451	2	2	2	10	Betydelig	5	Reservert	10	Betydelig	5	Reservert	10	Betydelig	5	Reservert	10	Betydelig	6	Ikke pos.

Fig. 9. Filter i Excel som henter ut 16 cases fra fiolett cluster hentet fra 'Missing values pattern' matrisen (fig. 3). Merk at ingen av casene har ekstremt høyt eller lite antall 'missing values'. Det er også lite innslag av positive skårer.

Det som preger denne gruppen er at de manglende besvarelsene ikke er konsentrert på ett eller flere clustre, men ser ut til å være "plassert" mer eller mindre tilfeldig "overalt".

Case nr. 215 fra denne gruppen er en kvinne på 59 år, som underviser i allmennfag, og allmenn økonomiske og administrative fag. Hun har et betydelig antall 'missing values' og stiller seg svært reservert i forhold til samtlige vurderingsformer i NKVS. Læreren har ikke hatt elever som deltok på Elevinspektørene. Hun viser også en reservert holdning på spørsmål som kommer etter spørsmål 5, i forhold til hva elevinspektørene kan være et godt redskap for (med unntak av at hun sier seg enig i at det egner seg for å forbedre det fysiske læringsmiljøet). Hun svarer ikke på spørsmål om hvordan resultater fra elevinspektørene har vært fulgt opp på hennes skole (sp.6-8). Hun underviste i fag (ovennevnte) som hadde sentralt gitt eksamen i 2005, og er også her reservert ('4') i forhold til om disse prøvene er et godt redskap for å finne ut hva elevene har lært i fagene. Samme tendens gjelder i forhold til lærerens svar på spørsmål under temaet 'Nasjonale prøver', der hun i motsetning til tidligere beskrevne cases og de fleste andre lærerne i surveyen, sier seg uenig i alle ledd på spørsmål

14 (se fig. 5). Hun stiller seg også reservert og lite positiv til beskrevne konsekvenser av offentliggjøring av nasjonale prøver.

Det inntrykket jeg danner meg ut fra denne lærerens svarmønstre, er at læreren virker likegyldig, enten til spørsmålene som stilles, eller til NKVS generelt. Det er spesielt interessant at hun sier seg lite enig i samtlige bruksformål som ”tilbys” i forhold til nasjonale prøver på spørsmål 14. Forslagene her virker eller mindre ”unaturlige” å takke nei til (jfr. tidligere drøfting under case nr. 18) i sin mangel på realisme. Det kan for eksempel tenkes at hun ikke ser poenget eller nødvendigheten av nasjonale prøver i den skolehverdagen hun forholder seg til, men at det ikke spørres om dette i spørreskjemaet. Dermed blir det eneste alternativet å avslå forslagene (da disse ”presser” henne til å informere om hva hun ønsker av ”nye” nasjonale prøver, når disse skal utformes).

En annen tolkning av svarmønsteret kan være at læreren forholder seg likegyldig til det NKVS representerer, og at hun derfor hopper over ”annen hvert” spørsmål og ”slenger inn” noen mindre positive svar her og der. Denne tolkningen kan underbygges med at, når det stilles spørsmål angående henne selv og ”kvaliteter” ved skolen under senere tema, viser hun en langt mer variert vurdering (både positiv ’1’ og ikke positiv ’6’). Dette kan tyde på at hun *ikke* var ”likegyldig” innstilt til å svare på surveyen, men stilte seg likegyldig til hva systemet har tilført hennes undervisning og pedagogiske profesjonalitet. Det jeg kan trekke ut av dette kaset er at bruken av ’missing values’ sett i sammenheng med skåringstendensene ser ut til å være et uttrykk for enten en likegyldig eller skeptisk innstilling til NKVS, og at spørreskjemaet (hvis nevnte tolkning er riktig) har begrenset hennes muligheter for å meddele dette, da det i surveyen ikke spørres om det er *behov* for NKVS eller dets vurderingsformer i videregående skole.

Det er vanskelig å si noe generelt om clusteret ovennevnte lærer representerer, bortsett fra at ’missing values’ ser ut til å være mer eller mindre ”tilfeldig” plassert, noe som i likhet med case-eksemplet, kan bunne i likegyldighet, enten for surveyen eller NKVS. Det kan også tenkes at lærere i denne gruppen hoppet over spørsmål av mer trivielle grunner, for eksempel hastverk, eller andre stressfaktorer (jfr. kapittel 2 i den uoffisielle forskningsrapporten, som rapporterer om at slike forhold forekom). Det er likevel vanskelig å forstå hyppig ’missing values’ prosent på annen måte enn at surveyen av en eller annen grunn ikke klart å ”treffe” denne målgruppen.

4.3. Resultater av egne statistiske analyser

Gjennom den visuelle inspeksjon av datamatriksen fikk jeg, i tillegg til å det markante innslaget av manglende skårer, et inntrykk av det også forekom spesielle mønstre i skåringen under temaet 'NKVS generelt' (sp.1-5). En del av disse mønstrene er gjennomgått i eksemplene ovenfor. En annen måte å fremstille eventuelle mønstre på vil være å splitte utvalget opp i grupper etter for eksempel alder, kjønn eller faglinje, og sammenlikne skåringsmønstre (og 'missing values') gruppene i mellom. Tabell 1 gir en tallmessig oversikt over svarmønstrene på aldersgrupper og på faglinje. Tabellen er satt opp med utgangspunkt i den samme 6-delte skalaen som ble anvendt i den caseorienterte gjennomgangen. Graderte mønstre for innslag av 'missing values' er også tatt med.

Tabell 1. Fordeling av cases på skåringsmønstre 'NKVS generelt'

		Lærers skåringsmønstre på spørsmål 1-5 *					Missing values (alle cases)				N	Besvarte items		Missing items	
		Positiv %	Nøytral %	Sprikende %	Reservert %	Ikke positiv %	Ingen Ms %	Lite Ms %	Høyt Ms %	Ms på alt %		%	%	%	%
Nasjonale prøver	Alle	1,3	4,2	18,5	25,6	24,5	37,7	25,4	19,2	17,7	453	74,2	25,8		
Aldersgrupper	20 - 39	1,1	3,3	23,1	27,5	14,3	26,4	33,0	22,0	18,7	91	69,2	30,8		
	40 - 59	1,2	4,4	18,1	27,7	24,9	41,8	22,9	18,1	17,3	249	76,3	23,7		
	60 -	0,0	4,9	19,7	21,3	32,8	42,6	23,0	19,7	14,8	61	78,7	21,3		
Allmennfag		1,4	4,2	21,3	27,8	25,5	42,1	29,2	13,9	14,8	216	80,1	19,9		
Yrkesfag		0,0	5,2	17,9	23,1	6,0	35,1	17,9	25,4	21,6	134	52,2	47,8		
Blandet faggruppe		1,4	1,4	16,7	26,4	29,2	34,7	29,2	20,8	15,3	72	75,0	25,0		
Sentralt gitt eksamen	Alle	19,4	12,6	33,8	13,0	5,1	49,7	26,7	12,8	10,8	453	83,9	16,1		
Aldersgrupper	20 - 39	11,0	9,9	36,3	16,5	5,5	40,7	31,9	15,4	12,1	91	79,1	20,9		
	40 - 59	22,1	12,9	32,1	14,1	4,8	53,4	23,3	12,4	10,8	249	85,9	14,1		
	60 -	24,6	13,1	37,7	11,5	6,6	59,0	29,5	6,6	4,9	61	93,4	6,6		
Allmennfag		21,3	15,3	43,5	11,6	1,9	59,3	30,1	6,5	4,2	216	93,5	6,5		
Yrkesfag		10,4	12,7	20,9	16,4	10,4	39,6	18,7	22,4	19,4	134	70,9	29,1		
Blandet faggruppe		27,8	5,6	31,9	12,5	4,2	47,2	30,6	11,1	11,1	72	81,9	18,1		
Kartleggingsprøver	Alle	11,7	15,2	21,2	20,8	6,8	41,1	27,4	12,8	18,8	453	75,7	24,3		
Aldersgrupper	20 - 39	11,0	12,1	22,0	26,4	3,3	35,2	31,9	13,2	19,8	91	74,7	25,3		
	40 - 59	12,9	18,1	24,5	18,1	6,0	47,4	25,7	10,0	16,9	249	79,5	20,5		
	60 -	11,5	9,8	14,8	16,4	14,8	36,1	26,2	9,8	27,9	61	67,2	32,8		
Allmennfag		9,7	15,3	22,7	19,0	7,4	42,6	24,5	13,0	19,9	216	74,1	25,9		
Yrkesfag		13,4	17,9	19,4	21,6	9,0	44,8	29,1	11,2	14,9	134	81,3	18,7		
Blandet faggruppe		16,7	12,5	23,6	25,0	1,4	38,9	37,5	5,6	18,1	72	79,2	20,8		
Elevinspektørene	Alle	8,2	16,1	28,5	25,4	7,9	47,0	34,2	8,6	10,2	453	86,1	13,9		
Aldersgrupper	20 - 39	6,6	16,5	34,1	22,0	4,4	44,0	35,2	8,8	12,1	91	83,5	16,5		
	40 - 59	10,0	17,7	29,3	25,3	6,0	49,4	34,9	6,8	8,8	249	88,4	11,6		
	60 -	4,9	11,5	19,7	36,1	21,3	50,8	36,1	8,2	4,9	61	93,4	6,6		
Allmennfag		6,0	16,7	28,2	29,2	9,7	51,4	33,3	8,3	6,9	216	89,8	10,2		
Yrkesfag		11,9	20,9	26,9	21,6	6,7	47,8	37,3	3,7	11,2	134	88,1	11,9		
Blandet faggruppe		9,7	9,7	33,3	23,6	5,6	38,9	40,3	9,7	11,1	72	81,9	18,1		

* Cases m. missing values>19 (av 27 mulige) er utelukket fra tabellen for skåringsmønstre.

Tabellen reflekterer på mange måter tendenser som ble rapportert av forskergruppen når det gjelder utvalgets samlede respons på surveyen. Det ser ut til å være en relativt massiv skepsis til nasjonale prøver på tvers av aldersgrupper, muligens størst i blant eldre lærere. De eldste kan også se ut til å vise mindre entusiasme for kartleggingsprøver og elevinspektørene enn de yngre, men er desto mer positive til sentralt gitt eksamen. De mest iøyenfallende gruppeforskjellene kommer imidlertid til uttrykk når en sammenlikner allmennfaglige og yrkesfaglige lærere. Dette gjelder i første rekke holdninger til nasjonale prøver og sentralt gitt eksamen. Interessant nok virker forskjellene ikke så iøyenfallende på skåringsmønstrene, men

blir tydelige når en ser på utelatte svar, som er vesentlig høyere hos lærerne innen yrkesfag enn innen allmennfag (henholdsvis 47,8 % og 29,1 % 'missing values' for yrkesfag mot 19,9 % og 6,5 % for allmennfag. Den blandede gruppen plasserer seg midt mellom de to gruppene.

Tabell 2 gir et mer detaljert innblikk i fordelingen av svar (og 'missing values') på enkelt-items på sentralt gitt eksamen, og viser antall valide svar, antall 'missing values', median og modus i forhold til henholdsvis allmennlærere og lærere i yrkesrettede fag.

Tabell 2 viser antall valide svar og antall 'missing values' fra lærere som underviser i Allmennrettede fag (AF) og Yrkesrettede fag (YF), på spørsmål 1-5 om 'Sentralt gitt eksamen'. Tabellen viser også sentraltendensene Median og Mode. (N for AF = 228, for YF =

	N Valid		% Missing		Median		Mode	
	AF	YF	AF	YF	AF	YF	AF	YF
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	206	87	10,7	33,1	2,0	4,0	2	4
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	202	84	12,6	35,4	3,0	4,0	2	6
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	205	87	11,2	33,1	3,0	4,0	2	4
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	204	85	11,7	34,6	3,0	4,0	2	6
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	204	86	11,7	33,8	4,0	4,0	3	6
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Sentralt gitt eksamen	204	88	11,7	32,3	3,0	3,0	2	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	202	85	12,6	34,6	3,0	4,0	3	6
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	198	89	14,6	31,5	3,0	4,0	3	3
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	204	75	11,7	42,3	3,0	4,0	2	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	207	78	10,2	40,0	2,0	3,0	2	6
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	176	72	25,2	44,6	5,0	5,0	6	6
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	205	75	11,2	42,3	2,0	3,0	2	6
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	205	77	11,2	40,8	2,0	3,0	2	3a
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	206	76	10,7	41,5	3,0	3,5	2	6
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	200	76	13,6	41,5	3,0	4,0	3	6
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	206	79	10,7	39,2	3,0	4,0	3	6
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	205	78	11,2	40,0	2,0	3,0	1	3a
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	206	76	10,7	41,5	3,0	4,0	2	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	197	80	15,0	38,5	3,0	4,0	3	6
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	202	77	12,6	40,8	3,0	4,0	2	6
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	206	79	10,7	39,2	3,0	4,0	2	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	199	78	14,1	40,0	4,0	4,0	6	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	201	80	13,1	38,5	3,0	4,0	2	6
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Sentralt gitt eksamen	199	76	14,1	41,5	3,0	4,0	2	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	202	79	12,6	39,2	4,0	5,0	6	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	205	85	11,2	34,6	3,0	4,0	2	6
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	204	86	11,7	33,8	3,0	3,0	3	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabellen viser at det var betydelig høyere prosentandel 'missing values' på spørsmål angående sentralt gitt eksamen blant 'yrkesrettede' lærere enn for 'allmennlærere'.

Forskjellen reflekteres imidlertid også i sentraltendensene, spesielt modus, som viser at yrkesfaglige lærere i stor grad benytter skåren 6 ("Ikke i det hele tatt"), mens allmennfaglige lærere benytter skåren 2 eller 3, og markerer med dette at spørsmålene knyttet til denne vurderingsformen ikke bare oppleves som irrelevante (antydning gjennom 'missing values'), men røper også en negativ holdning til vurderingsformen.

På nasjonale prøver (sp.1-5), viste både allmenn- og yrkesfaglige lærere en "ikke positiv" svartendens. Antall 'missing values' var høyt hos begge gruppene, men altså prosentvis betydelig høyere hos yrkesfaglige lærere, enn hos allmennfaglige. Kruskal Wallis test viste ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, når det gjaldt vurdering av kartleggings-

prøver¹⁰, mens gruppene skilte seg signifikant fra hverandre på de 2 førstnevnte vurderingsformene på de fleste items (se Appendix).

En frekvensanalyse viste at en klar overvekt av lærere i utvalget underviste i allmennfag. Den minste lærergruppen var den blandede gruppen 'Allmennfag og yrkesfag eller annet', som kun utgjorde 15,9 % av det totale utvalget (se Tabell 3).

Tabell 3 viser fordelingen av lærere på faggrupper.

Undervisningsfag/linje	Antall	%	Valid %
Allmennrettede fag	216	47,7	51,2
Yrkesrettede fag	134	29,6	31,8
Yrkesrettede- + Allmennrettede fag + annet	72	15,9	17,1
Total	422	93,2	100,0
Missing values	31	6,8	
Total	453	100	

Av lærerne som hadde oppgitt alder var det ved 'Allmennfag' 61,5% som var mellom 40 og 59 år, resten av lærerne fordelte seg jevnt over og under denne aldersgruppen. Innen 'Yrkesfag', var andelen av lærere over 60 år 10,3 %, altså betraktelig lavere enn for allmennfag, 67,5% var fra 40 til 59 år.

Mann-Whitneys test viste ikke signifikante forskjeller mellom linjene 'Allmennfag' og 'Allmennfag+yrkesfag+annet' på enkeltspørsmål bortsett fra på spørsmålene om sentralt gitt eksamen har bidratt til elevenes lærelyst, og om samarbeid med foreldre. Når utvalget ble splittet i forhold til variabelen Undervisningsfag/linje viste sentraltendens (median og modus) for spørsmål knyttet til sentralt gitt eksamen tydelig forskjell mellom lærergruppen som underviste i yrkesfag og lærergruppen som underviste i allmennfag, noe som også nevnes i den ene forskningsrapporten (Allerup et al., 2008).

4.4. Statistiske egenskaper ved variabelsettet som inngår i spørsmål 1-5

Jeg har gjennom de kvalitative analysene, og gjennom de mer tradisjonelle statistiske presentasjonene pekt på forhold som er viktige for å vurdere validiteten i de resultater som er rapportert av forskergruppen. Et viktig forhold som bør undersøkes som ledd i en slik

¹⁰ Ved reanalyse av spørsmål knyttet til 'kartleggingsprøver' i den korrekte matrisen, kom skåre '7' ('Ikke relevant') ut som modusverdi for samtlige linjer.

vurdering er surveyens reliabilitet, eller pålitelighet som måleinstrument. En vanlig for å vurdere ”stabiliteten” i en survey er å foreta en test-retest undersøkelse. Denne vil gi verdifull informasjon om i hvor stor grad samme respondenter har skåret på samme måte når surveyen gjentas, gjerne etter 3-4 uker (Fowler, 1995; Presser, 2004). En slik undersøkelse er naturlig å foreta i forbindelse med pilottesting. I dette tilfellet er verken pilottesting eller test-retest foretatt. En annen form for reliabilitetsundersøkelser retter seg mot såkalt ’indre konsistens’ og vil være spesielt aktuelt der en opererer med skalaliknende oppsett, der de enkelte items i skalaene kan summeres opp i en indeksskåre som uttrykk for en underliggende faktor eller begrep (Pedhazur & Schmelkin, 1991). I en survey som NKVS-undersøkelsen er denne formen for reliabilitetsundersøkelser lite egnet, da de enkelte items ikke er konstruert med henblikk på å inngå som indeksskårer i en skala. Korrelasjoner mellom items i dette tilfellet er ikke av betydning for reliabiliteten. En kan snarere tenke seg at høyt interkorrelerte spørsmål innen ”en vurderingsform”, kan avdekke svakheter i spørsmålsstillingen, i og med at høy korrelasjon i slike tilfeller kan peke på at respondentene i liten grad varierer sine svar etter spørsmålsstillingene (gir samme svar til spørsmål innenfor hver vurderingsform).

Undersøkelse av intern konsistens vil likevel kunne være nyttig, spesielt i forhold til en eksplorerende faktoranalyse, for å se hvordan spørsmålene grupperer seg, uten at en har noen hypoteser om hvordan disse sammenhengene bør være. I vårt tilfelle kunne det i så måte være interessant å se om det eventuelle sammenhenger mellom items fulgte itemstrukturen innenfor hver vurderingsform, eller om der fremkommer andre konstellasjoner mellom items, som kan kaste lys over sammenhenger som ikke er så lett anskuelige visuelt i matrisen.

For å avdekke eventuelle underliggende faktorer i items-settene, ble det kjørt faktoranalyse på alle ledd som inngikk i spørsmål 1-5. Varimax rotasjon ble valgt for å få en enklest mulig oversikt over faktorene (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Resultatet, som vises i tabell 4, pekte ikke uventet på en gjennomgående høy indre konsistens mellom spørsmål knyttet til samme vurderingsform, men ikke *mellom* vurderingsformene. (De to siste spørsmålene, kom ut som en egen faktor, når komponentantallet ble økt til 5). Jeg skal komme tilbake til betydningen av disse funnene under diskusjonen av validiteten i surveyen i kapittel 5.

Tabell 4 viser resultatene fra Faktor analyse, (Component Matrix, Varimax rotated) på 'NKVS generelt' sp. 1-5,

	Component			
	1	2	3	4
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: NP	.851			
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: NP	.863			
Elevenes lærelyst: NP	.865			
At elevene utvikler egne læringsstrategier: NP	.877			
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: NP	.864			
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: NP	.772			
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: NP	.754			
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: NP	.713			
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: E I		.835		
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: E I		.890		
Elevenes lærelyst: E I		.806		
At elevene utvikler egne læringsstrategier: E I		.797		
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: E I		.779		
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: E I		.813		
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: E I		.714		
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: E I		.797		
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: SE			.857	
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: SE			.869	
Elevenes lærelyst: SE			.829	
At elevene utvikler egne læringsstrategier: SE			.761	
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: SE			.733	
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: SE			.778	
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: SE			.635	
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: SE			.778	
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: KP				.812
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: KP				.853
Elevenes lærelyst: KP				.794
At elevene utvikler egne læringsstrategier: KP				.824
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: KP				.777
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: KP				.721
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: KP				.475
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: KP				.447

Nasjonale prøver (NP), Elevinspektørene (E I), Sentralt gitt eksamen (SE), og Kartleggingsprøver (KP)

Det som nå gjenstår, er å drøfte resultatene av undersøkelsen jeg har foretatt i lys av hva de forteller om surveyens evne til å fange opp og evaluere det som oppdragsgiverne hadde som målsetting å undersøke, og hva eventuelle begrensninger i instrumentet innvirker på mulighetene til å trekke slutninger av resultatene. Jeg skal også se nærmere på mulige begrensninger og muligheter i den metoden jeg har anvendt, og om "fortellingen mellom tallene" har åpnet for innsikter som kan komme til nytte for eventuell videreutvikling og omstrukturering av surveyen.

Kapittel 5 - Diskusjon

Det er hovedsakelig to forhold som peker seg ut i gjennomgangen av resultatene fra datamatriksen fra NKVS undersøkelsen for lærere i videregående skole. Det ene forholdet dreier seg om hvordan surveyen har kommunisert med lærerne, og reflekterer problemer knyttet til surveyens design og tematiske utforming. Det andre har med innvirkningen av selve bestillingen (oppdraget) på forskernes mulighet til å utforme spørreskjemaet på en måte som gir relevant informasjon ut fra problemstillingene som er stilt. Jeg skal i det følgende kommentere og drøfte disse to forholdene hver for seg, og i forbindelse med dette se på hvordan spørreskjemaet kunne vært utformet annerledes, slik at både oppdragsgivers og forskeres preferanser ble ivaretatt. Jeg skal til slutt i kapitlet kommentere hva som synes spesielt med den fortolkende metoden jeg har anvendt, og hvilket potensial og mulige begrensninger metoden kan ha i et mer generelt perspektiv.

5.2. Surveyens kommunikative egenskaper

Når en surveyundersøkelse er utarbeidet i forhold til en bestemt målgruppe (her lærere) vil strukturen i spørreskjemaet, måten undersøkelsen blir gjennomført på, hva det spørres om, og i hvilken form spørsmålene presenteres, reflektere en "forestilling" om denne gruppen. En slik forestilling er ikke nødvendigvis representativ for respondentens egenforståelse, heller ikke nødvendigvis for forskernes, blant annet fordi disse har måttet forholde seg til oppdragsgivernes krav og forutsetninger til "oppdraget". Det spørreskjemaet som i dette tilfellet fremtrer for lærer som respondent, vil være et annet spørreskjema enn det som er intendert fra utviklerne, sett i et kommunikasjonsperspektiv. Dersom det skulle vise seg at "budskapet" fra surveyundersøkelsen ikke "treffer" det lærer oppfatter som viktig i sin pedagogiske hverdag, vil svarmønsteret høyst sannsynlig påvirkes negativt av dette, gjerne ved et høyt innslag av svarresponser som antyder manglende interesse eller opplevelse av å ikke bli forstått eller tatt på alvor (som for eksempel aktiv bruk av 'missing values', eller 'ikke relevant'). Et annet forhold som vil kunne påvirke lærers opplevelse av spørreskjemaets "kommunikasjon", er knyttet til konstruksjonen og den fysiske presentasjonen av spørreskjemaet, samt mangelen på toveis kommunikasjon. Dette, kombinert med forhold knyttet til lærers arbeidssituasjon (tidspress, ledelsens og lærerkollegiets holdninger til undersøkelsen, gjerne preget av dagsaktuell opplevelse av det temaet som undersøkelsen tar opp), vil kunne medføre at han/hun møter undersøkelsen med en "innstilthet" eller forutinntatthet, som i kombinasjon med et dårlig kommuniserende design på spørreskjema og den tekniske presentasjonen av dette, kan tenkes å påvirke validiteten i besvarelsene negativt. I resultatene fra min analyse av

svarmønstrene i den foreliggende surveyen, fremkommer det en del typiske mønstre som kan synes å indikere at måten spørreskjemaet er utformet på, har virket forstyrrende inn på lærernes mulighet og motivasjon for å uttrykke sin opplevelse av NKVS. I hvor stor grad har denne begrensningen ved skjemaet sammenheng med skjemaets design og utforming?

5.2.1. Begrensninger i spørreskjemaets utforming og struktur

Et gjennomgående funn ved inspeksjonen av datamatriksen var at der hvor spørsmålene følger en gjentakende struktur (sp. 1-5), ser svarene ut til å falle inn i mønstre. Spesielt gjelder dette når lærer unnlater å svare ('missing values'). Med bakgrunn i den fortolkende tilnærmingen til clusterer av lærere med liknende svartendenser, er det mye som tyder på at spørsmålene av en eller annen grunn ikke passet med lærernes oppfatninger eller erfaringer, og at det ikke har vært mulig for lærerne å gi uttrykk for disse oppfatningene innenfor de svarkategorier som har vært tilgjengelige. Bortsett fra en relativt liten gruppe av lærerne (fiolett felt i figur 3), er det lite ved 'missing values'-mønstrene som kan tolkes som "non-compliance" eller boikott fra lærernes side, da en slik motstand ('missing values') ikke kommer til uttrykk ellers i spørreskjemaet. Det er likevel vanskelig å forstå at lærerne velger ikke å svare, fremfor å benytte svarkategorien "Ikke relevant". Flere lærere med mye 'missing values' på spørsmål vedrørende en enkelt vurderingsform, svarte senere i spørreskjemaet at de ikke hadde undervist eller hadde hatt elever som var berørt av den aktuelle vurderingsformen. Når de unnlater å benytte svaralternativet "ikke relevant", er det nærliggende å tolke dette i retning av at det kan ligge et annet "budskap" bak lærernes respons, som ikke får uttrykksmulighet gjennom måten spørsmålene er stilt på, og de svaralternativer som gis.¹¹ Muligens kan noe ved spørsmålsstillingene ha gjort det vanskelig for respondentene å svare, spesielt hvis de var

¹¹ I den opprinnelig utleverte matriksen viste det seg for disse gruppene, at 'missing values' for en stor del var et resultat av en omkodning av skåren '7' (ikke relevant) til 'missing values', foretatt i forbindelse med forskergruppens gjennomgang av resultatene. Min mistanke om at bruken av 'missing values' faktisk var et uttrykk for opplevelse av manglende relevans i spørsmålene er derved blitt bekreftet. Selv om lærernes 'missing values pattern' med dette er betydelig mindre dramatisk, er det likevel like relevant å drøfte hva det uforholdsmessig høye antallet "ikke relevant" skårer kan være et budskap om fra lærernes side. Problemet er å identifisere hvilke motiver lærer har hatt for å bruke denne skåren. I så måte er 'missing values' trolig et langt tydeligere uttrykk for misnøye og motstand. Verdien av en fortolkende gjennomgang av data, som er foretatt i denne oppgaven, kan med denne oppklaringen, se ut til å ha mistet mye av sitt grunnlag. Lærerne har ikke "boikottet" spørreskjemaet, men tvert imot på en samvittighetsfull måte "fulgt reglene" og avsatt skåren '7' når spørsmålet ikke "traff". Når lærerne velger å benytte denne skåren så vidt hyppig, kan dette forstås på to ulike måter. Det ene er at 'ikke relevant' i mange tilfeller uttrykker en "protest", på samme måte som bruk av "missing". Dette vil igjen gjenspeile at spørsmålsstrukturen og svaralternativene hindrer at lærerne får uttrykt sine meninger og erfaringer. Den andre muligheten er at spørreskjemaets tematiske utforming fører til at svært store lærergrupper opplever at spørsmålene ikke angår deres virkelighet, eller at de ikke har erfaringsgrunnlag for å svare på store seksjoner av undersøkelsen. I så måte er dette et tegn på at surveyen har hatt alvorlige mangler designmessig.

kritisk innstilt til NKVS, eller enkelte av vurderingsformene som inngår i systemet. Mangelen på svaralternativer som innebærer mulighet for å si seg enig/uenig og å uttrykke misnøye/negative erfaringer kan her ha vært avgjørende for manglende svar. Det kan altså utmerket godt tenkes at flere lærere ville ha avgitt skårer innen 1-6 skalaen hvis slike hensyn hadde vært ivaretatt.

Begrensninger ved strukturen i temaet 'NKVS generelt'. Slik spørsmålene (sp.1-5) er lagt opp, ser sammenlikningsaspektet ut til å være vektlagt av forskerne, slik at vurderingsformene skal kunne settes opp mot hverandre. Dette er ikke uproblematisk da hvert aspekt ved NKVS har svært ulik karakter, tradisjon og funksjon. Ønsket til forskerne, om å sette aspektene opp mot hverandre, kan med andre ord se ut til å ha kommet i forgrunnen under spørsmålsutformingen – ikke hensynet til kommuniserbarheten i måten å spørre på. Måten å stille opp spørsmålene på gir en oversiktlig form, som også gir store fordeler i databehandlingen. Spørsmålet er om formen her har medført at respondentene har opplevd spørsmålene som umulig å gi fyllestgjørende svar på. Dette gjelder spesielt der lærerne har lite eller ingen erfaring med en eller flere vurderingsformer. Resultatet blir da lett at en lar være å svare.

Plasseringen av "sammenlikningsspørsmålene" under hverandre slik det er gjort i sp. 1-5, kan ha "ledet" lærerne inn i repetitive svarmønstre, og at de i stedet for å ta stilling til innholdet i spørsmålene, har uttrykt en generell holdning til den gitte vurderingsformen. Resultatene fra faktoranalysen, som viser påfallende høye interkorrelasjoner mellom spørsmål innen de enkelte vurderingsformer, og ikke på tvers av disse, kan være et tegn på slike repetitive mønstre. Den visuelle inspeksjonen av datamatriksen bekreftet også at besvarelsene på de enkelte vurderingsformene inngikk i svært forutsigbare mønstre, ikke bare i forhold til 'missing values', men også innenfor skårene 1-6. Ut fra resultatene i datamatriksen ser det ut til at spørsmål vedrørende vurderingsformene først blir besvart på en nyansert måte når disse presenteres under separate tema (sp.6-16). Gjennomføring av en slik struktur i hele surveyen kunne antagelig bidratt til at lærerne på en annen måte tok stilling til *spørsmålene* som ble stilt, og ikke kun til *vurderingsformen* spørsmålene omhandlet.

Uklarhet i forhold til målgruppe for besvarelsen. Det kan se som om konstruktørene av surveyen har forventet at alle lærergrupper skal kunne besvare alle spørsmål i

undersøkelsen. Det er i spørreskjemaet ikke tatt forbehold, eller gitt instruks om at det er naturlig å la være å svare på spørsmål som refererer til forhold en ikke er kjent med. En stor del av 'missing values' som inngår i markante mønstre kan vanskelig tolkes som annet enn at spørsmålet som stilles oppleves som irrelevant. Svarmønsteret på Spørsmål 12b: *"Har du hatt elever som har deltatt i kartleggingsprøver i lesing på grunnkurset?"* er i så måte en viktig indikator på at 'missing values' betyr "ikke relevant". For de som svarer nei på spørsmålet, vil det være lite meningsfullt å besvare spørsmålene angående kartleggingsprøver. Likevel gir ikke surveyen åpning for at respondenten kan la være å svare, og forflytte seg til en annen mer relevant seksjon av spørreskjemaet. Det er ikke usannsynlig at det å bli tvunget til å ta stilling til spørsmål en overhodet ikke har forutsetninger for å svare på, har skapt frustrasjon og kanskje utålmodighet etter å komme videre, med den følge at læreren lar være å skåre, framfor å benytte knappen "ikke relevant".¹² Spørsmålene kunne her vært utformet som "hvis ja-spørsmål", eller omformuleres på en måte som gjorde det mulig for alle lærere uavhengig av egenerfaring å kunne relatere seg til spørsmålene. Det samme gjelder spørsmål om elevinspektørene og sentralt gitt eksamen, hvor mange lærere ikke har direkte erfaring med disse elementene i NKVS.

Uklarheter i intensjonen med spørsmål. Skiller en ut spørsmål om nasjonale prøver, ikke kun i forhold til sp. 1-5, men for hele spørreskjemaet, viser det seg at svarprosenten på disse spørsmålene tar seg opp i forhold til spørsmål 14 og 15. Spørsmål 14 er tidligere kommentert i resultatdelen i forbindelse med beskrivelse av case nr. 18 og 215:

"Når en lager nasjonale prøver må læreren kunne bruke dem til følgende:

1. Til å vurdere den enkelte elevs faglige utvikling
2. Til å forbedre undervisningen
3. Til å fremme tilpasset opplæring
4. Som grunnlag for lærernes samarbeid om de aktuelle fag
5. I forbindelse med tilbakemeldinger til foreldrene om elevenes faglige utvikling
6. Til å styrke lærernes oppmerksomhet om de ulike faglige elementer i de aktuelle fag

¹² Ved gjennomgang av korrekt datamatriks viser det seg at lærerne i liten grad har "brukt" 'missing values' her, og i stedet tatt seg tid til å krysse av på 'ikke-relevant'. Dette svekker likevel ikke antakelsen om at mangelen på fleksibilitet i spørreskjemaet kan ha virket demotiverende, og bl.a. ha bevirket at lærerne har benyttet stereotype svarmønstre, spesielt på spørsmålene 1-5, hvor relevansproblemet har vært stort.

Problemet her er som tidligere nevnt, ikke svarprosenten, men hva det spørres om. Forslagene til hva lærerne kan bruke nasjonale prøver til, går langt utover intensjonen med nasjonale prøver. Lærerne har selvsagt ikke noe imot en vurderingsform som kunne ha dekket alle disse formålene, selv om de antagelig er klar over at dette ikke er mulig. (Slik spørsmålet er stilt, kan det virke som om vurderingsformen tar sikte på å erstatte læreren ved å oppfylle alle funksjoner som normalt tillegges lærere). Det ligger også en form for "double bind" i måten å spørre på. Lærere som i utgangspunktet er skeptiske til nasjonale prøver og ikke ønsker en gjeninnføring av disse, blir gjennom spørsmålet "tvunget" til å si seg uenig i påstandene, selv om dette trolig føles unaturlig slik spørsmålene er stilt. Ved å svare positivt ville de samme lærerne kunne tas til inntekt for støtte til nye nasjonale prøver. Mangelen på "ikke relevant" alternativ er her påfallende. En ser her et eksempel på at måten å spørre på inviterer til å utelate å svare, eventuelt å gjøre som vårt eksempel case...å svare tilfeldig eller "midt på treet".

Spørsmål 15 som dreier seg om konsekvenser av offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver, er et av spørsmålene som fungerer best i forhold til svarprosent. Her benyttes Likert-skalaen nyansert, d.v.s. viser stor bredde i skåringsmønstrene, noe som tyder på at spørsmålet kommuniserer godt. Dette er da også det eneste spørsmålet i hele undersøkelsen hvor lærerne blir invitert til å ta kritisk stilling til aspekter ved NKVS. Flere innslag av denne typen spørsmål ville trolig ha medført økt engasjement fra lærernes side.

Begrensninger ved den visuelle presentasjonen. Surveyen presenteres via en internettadresse. Måten den presenteres på bærer derfor preg av de begrensninger som det elektroniske mediet medfører. For å "leve meg inn" i hvordan lærerne hadde opplevd surveyen, forsøkte jeg å besvare spørreskjemaet selv (i mangel på tilgang til internettversjonen forholdt jeg meg til en utskrevet PDF-versjon). Selv om jeg hadde mulighet til å lese spørsmålene i papirformat, opplevde jeg at spørsmålenes oppdeling gjorde dem kronglete og uoversiktlige. Dette gjaldt fra første spørsmål, som i tillegg til å være omfattende, strekker seg over to sider. Det vil si at en ikke kan betrakte hele spørsmålet under ett når de siste underspørsmålene skal besvares:

”I hvilken grad har følgende deler av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bidratt til positive endringer på din skole når det gjelder forholdene som beskrives neden for?”

- *Å fremme elvenes faglige utbytte av undervisningen*
Nasjonale prøver
Sentralt gitt eksamen
Kartleggingsprøver
Elevinspektørene
 - *Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen*
Nasjonale prøver
Sentralt gitt eksamen
-

Ny side

- Kartleggingsprøver*
Elevinspektørene
- *Å fremme målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning*
Nasjonale prøver
Sentralt gitt eksamen
Kartleggingsprøver
Elevinspektørene
- *Å skape større åpenhet om skolens arbeid.*
Nasjonale prøver
Sentralt gitt eksamen
Kartleggingsprøver
Elevinspektørene

For å finne ut om dette også kunne ha skjedd i den elektroniske utgaven av surveyen, tok jeg kontakt med Sentio AS, som hadde utarbeidet designet. Det ble bekreftet at deling av siden, midt i spørsmål, hadde forekommet der spørsmålene var for lange til å få plass på en skjerm-side. Den manglende oversikten som oppstår når et spørsmål blir delt på 2 skjerm-sider, er en åpenbar begrensning, spesielt når det i dette tilfellet, i følge Sentio, ikke var mulig å bla seg tilbake i skjemaet. Det ble i forskningsrapporten også rapportert om systemterminering når en prøvde dette (jfr. kap.2).

Problemer av nevnte art, sammen med de andre nevnte begrensningene ved undersøkelsen, foruten at undersøkelsen tok lang tid å besvare, kan uten tvil ha virket negativt inn på motivasjon og svarvillighet hos respondenten, spesielt dersom han/hun i utgangspunktet hadde en negativ eller ”pliktpreget” holdning til å delta. Ut fra opplysninger fra forskningsrapportene om svarprosenten, er det mye som tyder på at surveyen ikke ble møtt med stor entusiasme. Det er også naturlig å tenke seg at historiske forhold knyttet til gjennomføringen av NKVS kan ha skapt skepsis til deltakelse. I en slik situasjon er sannsynligheten stor for at den informasjonen som kommer fram i survey-undersøkelsen kan være sterkt negativt påvirket av begrensningene ved utformingen, og at validiteten i datamaterialet derved må anses som alvorlig svekket.

5.2.2. Problemstillingenes innvirkning på surveyens utforming

Det andre spørsmålet som skal drøftes, er hvilken innvirkning selve forskningsoppdraget har hatt på forskernes mulighet til å utforme spørreskjemaet på en måte som gir relevant informasjon ut fra problemstillingene som er stilt.

Surveyen ser på mange måter ut til å være utformet i tråd med nyere trender inspirert av New public management og ”accountability”, med sin vekt på kostnad/effekt og synliggjøring av resultater (Langfeldt et al., 2008). Problemet kan se ut til å ligge i surveyens designmessige og tematiske utforming, gjennom at spørsmål og tema kun fokuserer på hvordan skoler og lærere ”evner” å ta i bruk vurderingsinstrumentene som systemet tilbyr. Dersom undersøkelsen hadde hatt en målsetting om å avdekke hvordan NKVS ble *betraktet og opplevd*, hadde en annen oppbygning av temaene og bruk av svarkategorier vært mer nærliggende. Allerede i forskningsrapportens to problemstillinger kan en ane en innebygd konflikt (Allerup et al., 2008, p. 6):

- *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring?*
- *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjon som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

Slik problemstillingen fremstår, kan det se ut til at en har forsøkt å forene to motsetningsfulle utgangspunkt. Målstyringsperspektivet som ligger i første punkt, skaper føringer om at

surveyen i første rekke bør dreie seg om hvor godt vurderingsformene er implementert – har NKVS hatt effekt? At dette er en del av fokuset i forskningen, er naturlig med tanke på Utdanningsdirektoratets bestilling. Problemstillingens andre ledd krever imidlertid en survey som åpner for spørsmål hvor kvalitetsvurderingssystemet som kommunikasjonsmedium undersøkes. Spørsmålet innfører et prosessperspektiv, rettet mot hva som skaper utvikling av kvalitet, og vitner om interesse for å undersøke lærernes egenopplevelse av systemet. Den første prioriteringen ser ut til å begrense den andre, i form av hva forskerne kan spørre om. Som jeg har påpekt gjennom resultatgjennomgangen, er det lagt store begrensninger på læreres muligheter til å uttrykke sine opplevelser av vurderingssystemet, noe som ser ut til å ha skapt avstand og skepsis i forhold til surveyen. Muligheten til å få svar på begge leddene av problemstilling gjennom surveyen ser derfor ut til å ha blitt skadelidende av det første perspektivet. Spørsmålet jeg stiller, er om en kunne ha funnet andre løsninger i utformingen av surveyen som hadde åpnet for at begge utgangspunkt ble ivaretatt.

En alternativ løsning til utforming. En måte å nærme seg en alternativ utforming på er å benytte lærers vurderinger av NKVS som en ”målestokk” eller validitetskontroll for resultatene av kvalitetsvurderingssystemet. Hvordan samstemmer lærers oppfatninger av elevenes læringsutbytte og læringsmiljø med det som fremkommer i resultatdata?

Som tidligere nevnt vil bruk av enighet/uenighet som svaralternativ kunne åpne for større nyansering og personlig engasjement fra lærer i retning av å uttrykke egne vurderinger. Eksempler på hvordan dette kunne gjøres er:

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende utsagn:

(Likertskala under hvert spørsmål, med nullpunkt + 2 alternativer i hver retning, + ”ikke relevant”

- Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har gitt et helhetlig bilde av kvaliteten på opplæringen ved min skole.
- Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet fanger opp sentrale kvaliteter ved opplæringen på min skole.
- Resultater på nasjonale prøver har stemt overens med min opplevelse av kvaliteten på opplæringen ved min skole.

- Resultater på nasjonale prøver har stemt overens med mitt inntrykk av elevenes kompetanse.
- Følgende gruppe bør stå ansvarlig for resultater på Nasjonale prøver
 1. Sentrale myndigheter
 2. Lokale myndigheter
 3. Skolens ledelse
 4. Lærene
 5. Foreldrene
 6. Elevene
- Nasjonale prøver har bidratt til å sikre kvaliteten på opplæringen ved min skole.
- Nasjonale prøver har bidratt til å bedre kvaliteten på opplæringen ved min skole.
- Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ført til merarbeid for lærerne ved min skole?
- Jeg opplever at mine elever betrakter nasjonale prøver som betydningsfulle for deres egen opplæring.

Hver seksjon av spørsmål bør innledes med en avklaring av om lærer har erfaring med vurderingsformen (ja/nei), slik at det åpnes for å gå videre til neste spørsmål hvis det svares ”nei”.

5.3. Nyanseringer av rapporterte resultater

Selv om denne oppgaven ikke har hatt som siktemål å evaluere resultatene som forskergruppen har presentert, kan det likevel være av interesse å se nærmere på hvordan de rapporterte resultatene kan se ut når en sammenlikner ulike grupper av lærere/skoler på bakgrunnsvariabler som alder og faglinjer (ikke på kvaliteter ved lærerne, jfr. ’kollektiv’ eller ’individuell’ orientering). Jeg stiller da spørsmål om det finnes grupper av lærere som NKVS ”kommuniserer” dårligere med, og som kan identifiseres gjennom måten disse gruppene skårer på i surveyen.

Forskerne (Kvåle et al., 2008, p. 21) skriver at ”Det er sentralt gitt eksamen som er det bærende element for kvalitetsvurdering”. Resultatene som presenteres i forskningsrapportene tilknyttet surveyundersøkelsen viste til mer positive skårer på spørsmål tilknyttet sentralt gitt eksamen, enn de andre vurderingsformene. Resultatene av egne analyser der jeg sammenlikner allmennfaglige og yrkesfaglige læreres responsmønster ser en at yrkesfaglærere forholder seg ”ikke positivt” (eller likegyldig) til NKVS. Sentralmål for alle

vurderingsformene viser at denne lærergruppen betrakter både 'kartleggingsprøver'¹³ og 'elevinspektørene' som mer positive enn 'sentralt gitt eksamen' (se Appendix) – en nyanse som ikke kom fram i rapporten.

Det som i vår sammenheng kanskje er mest interessant med disse resultatene er ikke egentlig at det er forskjeller på de to gruppene, men at den minste gruppen, og den gruppen som NKVS er minst tilrettelagt for (yrkesfaglærere) ser ut til å uttrykke sin "motstand" på en måte som ikke er lett synlig i de kvantitative analysene. Først når en tar i betraktning bruken av 'missing values'¹⁴ som *kommunikative meddelelser*, kan en ane at yrkesfaglærerne ikke opplever seg "sett" av NKVS (eller av surveyen). Hvorvidt en kan ha tillit til denne tolkningen, kan imidlertid ikke fastslås uten videre undersøkelser.

5.4 Evaluering av egen metode

Jeg har gjennom denne oppgaven hovedsakelig benyttet en iakttakende og fortolkende tilnærming til kvantitative data. Fokuset har ikke vært på data som sådan, men på hvordan respondentene til surveyen har forholdt seg til denne. Tilnærmingen er "cluster"-orientert, dvs. at jeg har vært opptatt av hvordan ulike grupperinger av lærere forholder seg til, og "kommuniserer" med surveyen, og hva dette har av betydning for de konklusjoner som synes mulige å trekke av resultatene. Metoden setter lys på mulige begrensninger i designet som virker negativt inn på troverdigheten (validiteten) av data som representative for læreres oppfatninger av NKVS. Det som kan se ut til å være metodens styrke er at den gir muligheter for å oppdage "undertoner" og "meddelelser" som ikke direkte går fram av de kvantitative data. Jeg vil her trekke fram case nr. 215 fra det fiolette feltet i 'missing values pattern' matrisen (fig 3). Her var det helheten av besvarelsen som formidlet et budskap, ikke enkeltskårer.

Problemet med metoden er at sikre eller generelle konklusjoner er vanskelig å trekke i og med meddelelser kun kommuniseres gjennom tall/mangel på tall. Det finnes trolig langt enklere måter å innhente valid informasjon på enn den jeg har anvendt. Jeg vil for eksempel kunne anta at de fleste uoppklarte spørsmål kunne vært besvart ved hjelp av et kort intervju med de involverte. Metoden egner seg derfor best når en nærmer seg et ferdig datasett, slik som i

¹³ I den korrekte matrisen er hyppigste modus for kartleggingsprøver '7', det vil si at 'Elevinspektørene' kommer bedre ut.

¹⁴ Evt. 'ikke-relevant'.

dette tilfellet, og en har begrensede ressurser mht. å kontakte informantene. Metoden erstatter altså ikke verken statistiske eller kvalitative analyser.

Hvilken verdi har resultatene av mine analyser i forhold til vurderingen av surveyen? Jeg tror verdien i første rekke ligger i at metoden åpner for en forbedret utforming av surveyen, som bedre ivaretar respondentenes meddelelser, og som gjennom dette bidrar til å sikre bedre validitet i skåringsresultatene. Metoden vil derfor trolig egne seg best i forbindelse med pilot-testing av spørreskjema, sammen med intervjuer og bruk av fokusgrupper, som tradisjonelt anvendes i utviklingen av en survey.

5.5. Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven prøvd å nærme meg et tallbasert datamateriale på en fortolkende måte. I stedet for å se på tallenes ”tale”, som *resultater*, har jeg prøvd å se på hva de kommuniserer, ikke minst når tallene *mangler* – det vil si når det å *ikke svare* tolkes som kommunikasjon. Jeg har ikke hatt noen intensjoner om å uttrykke skepsis til kvantitativ forskning, eller til survey som vitenskapelig metode. I mange henseender kan en surveyundersøkelse gi respondenten en situasjon preget av distanse og trygghet til å gi ærlige svar, noe som lett forstyrres når samme informasjon innhentes gjennom intervju eller samtale. Mitt poeng ved min spesielle fremstilling av ”tallenes tale” er at informanten gjennom sin spesielle måte å skåre på, røper holdninger som ikke direkte kommer til uttrykk gjennom de ”harde data” i undersøkelsen. Det kan til å med vise seg at subtile uttrykk for motstand eller likegyldighet blir maskert eller samler seg i sekken ”feilvarians” når data blir akkumulert og tverrsnittsbehandlet. I en fortolkningsorientert studie vil målet være å få øye på understrømmer i informasjonen. Denne kunne en muligens fått gjennom et intervju med informanten, men dette ville i så falle være uforholdsmessig tidkrevende med et så høyt antall informanter. I stedet har jeg valg å se på tallene og strukturene som disse danner, som idiosynkratiske budskap fra informanten om hvordan han/hun opplever og reagerer på innholdet i spørsmålene, sett i lys av den spesielle situasjonen informanten er i når han/hun svarer. Mange av disse individuelle reaksjonene vil gå igjen hos andre informanter og danne ”clusters”, som jeg har pekt på. I andre tilfeller kan en tydelig se at helt ”avvikende” svarmønstre bærer i seg mening som kan tydeliggjøre forhold som forsvinner i de store kvantitative analysene. I dette tilfellet vil en kunne hevde at ”fortellingen mellom tallene”

ikke bare bidrar til å kaste et nytt lys over data, men også peker på alvorlige mangler i måten en har håndtert informasjonen på i den videre rapporteringen.

Jeg har i resultatdrøftingene valgt å ikke vektlegge og reanalysere forskningsresultatene fra NKVS-undersøkelsen som sådan, fordi formålet med oppgaven i første rekke har vært å se på surveyen som ”kamus” for å illustrere de muligheter som ligger i en fortolkende tilnærming til kvantitative data. At datamaterialet heller ikke har vært det beste for å foreta vurdering og slutninger fra de kvantitative analysene, er en annen historie. Materialet har likevel, kanskje *på grunn av sin ”rikdom”* på mangler, gitt et godt grunnlag for å se på hva manglende hensyntaken til kvalitative og kommunikative forhold ved utformingen, gjennomføringen og tolkningen av en surveyundersøkelse, kan medføre.

Referanseliste

- Aftenposten. (2006, 29. mars). Bedre prøver Aftenposten Morgen. . Retrieved 01. oktober, from <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=055004200603290006&serviceId=2>
- Allerup, P., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2008). Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS); Delrapport 2; Utkast Agderforskning, Arbeidsforskningsinstituttet AS og Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bartnes, G., & Andreassen, T. (2005, 16. mars). Ansatt lekket oppgaven til elev. from <http://forbruker.no/jobbogstudier/studier/article996043.ece>
- Cook, T. D. (1997). Lessons learned in evaluation over the past 25 years. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century: a handbook* (pp. 30-52.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Crawford, S. (2002). Evaluation of Web Survey Data Collection Systems. *Field Methods*, 14(3), 307-321.
- Dillman, D. A. (2006). *Mail and Internet surveys: the tailored design method*. New York: Wiley.
- Engen, L., Solheim, R. G., & Olofsson, Å. (2004). *Leseferdighet i 2. klasse våren 2003: delrapport*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Fowler, F. J. (1995). *Improving survey questions: design and evaluation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Gadamer, H.-G., Jørgensen, A., & Darling Nielsen, K. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Gephart, R. P. (1986). Deconstructing the Defense for Quantification in Social Science: A Content Analysis of Journal Articles on the Parametric Strategy. *Qualitative Sociology Issue*, 9(2), 126-144.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: Open University Press.
- Havik, Ø. (2005, 25.mai). Nei til nasjonale prøver som nå! . *Adresseavisen*. Retrieved 1.oktober 2008, from <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=0550022005052517ac9b77c8929bcc6a6ba4d6714ffea2&serviceId=2>
- Helgøy, I., & Homme, A. (2006). "Policy Tools and Institutional Change. Comparing education policies in Norway, Sweden and England. *Journal of Public Policy*, 26(2), 141-165.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). "Towards a new professionalism in school? A comparative study on teacher autonomy in Norway and Sweden." *European Education Research journal*, 6(3), 232-249.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Kalton, G. (2000). Development in survey reasearch in the past 25 years. *Survey methodology*, 26(1), 3-10.
- Kirke-, Utdannings-, & Forskningsdepartementet. (1995). Sentrale retningslinjer for lokalt og sentralt gitt eksamen i Reform 94. Retrieved 22.09.08, from

- <https://www.lokus.no/content/pdf?marketplaceId=606707&languageId=1&contentItemId=89471&siteNodeId=617238&pdfdocument=samfun.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). NOU 2003: 16 I første rekke 13.5 Reform 94. 13.5.1 Utgangspunktet. Retrieved 2. september, 2008, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16/14.html?id=147091>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Tilbudsstruktur i videregående opplæring. Retrieved 4. september, 2008, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/kunnskapsloeftet/Tilbudstruktur-i-vgo.html?id=426201&epslanguage=NO>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld. nr. 31 (2007-2008); Kvalitet i skolen. Retrieved 22. september, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld.html?id=619>.
- Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2008). *Evaluering af Det nationale kvalitetsvurderings-systemet for grunnopplæringen (NKVS) – noen aktuelle funn og fortolkninger o.* Document Number)
- Kvåle, G., Langfeldt, G., Skov, P., & Allerup, P. (2006). Evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen 2005 – 2009: Del 1; Revidert prosjektskisse. Agderforskning, Arbeidsforskningsinstituttet AS og Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Langfeldt, G., & Lauvdal, T. (2006). *Delrapport I; Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet*: Agderforskningo. Document Number)
- Lie, S., Caspersen, M., & Björnsson, J. K. (2004). *Nasjonale prøver på prøve; Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. Oslo, Reykjavik: UiO/ILS, ETI
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Martin, E. (2004). Vignettes and respondent debriefing for questionnaire design and evaluation. In S. Presser (Ed.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* (pp. 149-171). Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience.
- McKeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: an integrated approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1995). *Nursing research: principles and methods*. Philadelphia: Lippincott.
- Presser, S. (2004). *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*. Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience.
- Rasmussen, J. (2002). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Ricoeur, P. (1973). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. *New Literary History*, 5(1), 91-117.
- Rogers, S. R. (1995). Q methodology. In L. v. Langenhove, J. A. Smith & R. Harré (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 178-192.). London: Sage Publications.

- Saris, W. E. (2004). Development and Improvement of Questionnaires Using Predictions of Reliability and Validity. In S. Presser (Ed.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience.
- Skarheim, P. (2005). *Brev til Utdannings- og Forskningsdepartementet; Evaluering nasjonale prøver 2005*. Retrieved 11. september 2008. from http://udir.no/upload/Brev/brev_til_UFD_ang_NP.pdf.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforl.
- Solheim, R. G., Tønnessen, F. E., & Oftedal., M. P. (2002). *Leseferdighet i 7. klasse høsten 2002* Stavanger: Høyskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Sosialisme.no. (2005, 19. januar). Boikott nasjonale prøver! Retrieved 01.09.08, from http://sosialisme.no/nyheter/2005/01/boikott_nasjonale_proever/
- Stephenson, W. (1935). Correlating persons instead of tests. *Character and Personality*, 4, 17-24.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2003, 24. april). Gi rom for lesing!: strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007. Retrieved 22.09.08, from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/Gi-rom-for-lesing.html?id=106009
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Utdanningsspeilet. Retrieved 22. september, from http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2006/Utdanningsspeilet_2006.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). Orientering om obligatoriske kartleggingsprøver på 2. trinn. Retrieved 22.09.08, 08. mars, from http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/Informasjonsskriv_obligatoriske_kartleggingsprover_endret%20versjon_180407.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). Rammeverk for nasjonale prøver 2007. Retrieved 22.09.08, from http://udir.no/upload/Nasjonale%20pr%C3%B8ver/Rammeverk_for_nasjonale_prover_2007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007c, 17.04.2007). Sentralt gitt skriftlig eksamen i Kunnskapsløftet. Retrieved 22.09.08, from http://www.udir.no/upload/Sentralt_gitt_eksamen.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008a, 04.09.08). Informasjon til elever, lærere, foreldre og foresatte. Retrieved 22.09.08, from http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1506
- Utdanningsdirektoratet. (2008b). Læringsmiljø - Elevundersøkelsen. Retrieved 22.09.08, from <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&skoletype=1&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3&sammenstilling=10>
- Utdanningsdirektoratet. (2008c). Skoleporten. from <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/default.aspx>
- Utdanningsforbundet. (2008). Elevinspektørene. Retrieved 1. oktober, 2008, from http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_13997.aspx
- Wærness, J. I., & Kavli, H. (2003). Analyse av Elevinspektørene. Retrieved 22.09.08, from http://www.udir.no/upload/Rapporter/Analyse_av_Elevinspektorene_2003.pdf
- Yanchar, S. C. (2006). On the possibility of contextual-quantitative inquiry *New Ideas in Psychology*, 24(3).
- Zouwen, J. v. d., & Smith, J. H. (2004). Evaluating survey questions by analysing patterns of behavior codes and question_answer sequences: A diagnostic approach. In S. Presser

- (Ed.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires* (pp. XVI, 606 s.). Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.

Appendix

Appendix 1: Spørsmål i spørreskjemaet

Første tema 'Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem generelt (spørsmål 1-5)

1. I hvilken grad har følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bidratt til positive endringer på din skole når det gjelder de forholdene som er beskrevet nedenfor?
 - Å fremme elevenes faglige utbytte av undervisningen
 - Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen
 - Elevenes lærelyst
 - At elevene utvikler egne læringsstrategier
 - Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder
 - Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer
 - Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning
 - Å skape større åpenhet om skolens arbeid
- 2a. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?
 - Utarbeidelse av periodeplaner
 - Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål
 - Samarbeid med foreldre
- 2b. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?
 - Konkretisering av undervisningsmål
 - Planlegging av undervisningens innhold
 - Beslutning om undervisningsmetoder
- 2c. Hvor stor nytte har du hatt av følgende deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet på de områdene som er beskrevet nedenfor?
 - Planlegging av den enkelte time
 - Planlegging av bruk av læremidler
 - Kontroll av læringsresultater
- 3a. I hvilken grad har de nevnte deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem bidratt til positive endringer av de forholdene som er beskrevet nedenfor?
 - Din forståelse av overordnede undervisningsmål
 - Din forståelse av ulike undervisningsmetoder
 - Din forberedelse av undervisningen
 - Din gjennomføring av undervisningen
- 3b. I hvilken grad har de nevnte deler av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem bidratt til positive endringer av de forholdene som er beskrevet nedenfor?
 - Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål
 - Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling
 - Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater
 - Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring
4. I hvor høy grad har følgende elementer i Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet bidratt til et fruktbart samarbeid om
 - pedagogiske spørsmål på din skole?
5. Blir resultater og opplysninger mm fra Det nasjonale kvalitetsvurderingssystem systematisk fulgt opp på din skole?

Andre tema 'Elevinspektørene' (Spørsmål 6 til 10):

6. Har du elever som deltok i Elevinspektørene våren 2005?

Svarkategori : Ja/Nei

6b. Hvis ja, i hvilken grad har resultatene påvirket læringsmiljøet i din undervisning i positiv retning?

Svarkategori 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

7. Hvor enig er du i følgende utsagn om Elevinspektørene?

Resultatene fra Elevinspektørene er godt egnet som redskap til å forbedre situasjonen når det gjelder:

- Elevenes trivsel
- Mobbing
- Elevenes motivasjon
- Motiverende lærere
- Elevenes arbeidsmiljø
- Elevråd
- Elevmedvirkning
- Arbeidsplaner og læreplanmål
- Fysisk læringsmiljø

Svarkategori 'Helt enig' 2 3 4 5 'Helt uenig' '*Ikke relevant*'

8. Resultatene fra Elevinspektørene har vært tema for felles drøftelser på min skole:

- Mellom lærere og skolens ledelse
- Mellom lærere innbyrdes
- Mellom lærere og elever i de enkelte klasser
- Med foreldre til elever i de enkelte klasser

Svarkategori 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

9. Resultatene fra Elevinspektørene har på min skole bidratt til:

- Et bedre fysisk læringsmiljø
- At elevene er mer motivert
- At det er mindre mobbing
- Større elevmedbestemmelse i undervisningen
- Mer elevdemokrati på skolen
- Bedre forhold elevene imellom
- Større ansvarsbevissthet hos elevene
- At elevene er blitt bedre til å sette mål for eget arbeid
- At elevene er blitt bedre til å lage planer for eget arbeid
- At elevene er blitt bedre til å vurdere egen innsats
- En bedre kommunikasjon mellom elever og lærere
- At lærerne er blitt mer bevisst betydningen av et godt læringsmiljø (for elevene)
- At elevene er blitt mer bevisst betydningen av et godt læringsmiljø (for elevene)

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

10. Resultatene fra Elevinspektørene er et velegnet redskap til å forbedre elevens læringsmiljø

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

Tredje temaet omhandlet Eksamen (spørsmål 11 til 13)

11. Hadde du undervisningsansvar for elever som gikk opp til sentralt gitt eksamen våren 2005 innenfor følgende fagområder?

- Felles allmenne fag
- Allmenne, økonomiske og administrative fag
- Idrettsfag
- Medier og kommunikasjon
- Musikk, dans og drama
- Yrkesfag

Svarkategorier: Ja Nei

11b. Er denne prøven et godt redskap til å få rede på om elevene har lært det de skulle i dette faget?

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

12. Har du hatt elever som har deltatt i kartleggingsprøver i lesing på grunnkurset?

Svarkategorier: Ja Nei

12b. Hvis ja, i hvilken grad har resultatene påvirket din undervisning i positiv retning?

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

13. Hvor enig er du i følgende utsagn om kartleggingsprøvene i lesing?

- Resultatene gir meg bedre kjennskap til hver enkelt elevs leseferdighet
- Resultatene gir meg et godt grunnlag for tilpasset opplæring
- Resultatene har medvirket til å øke elevenes læringsutbytte
- Resultatene gir meg et bedre grunnlag for samtaler med foreldrene

Svarkategorier: Helt enig 2 3 4 5 Helt uenig

Fjerde tema omhandlet Nasjonale prøver (spørsmål 14 og 15)

14. I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om nasjonale prøver?

Når en lager nasjonale prøver må læreren kunne bruke dem til følgende formål:

- Til å vurdere den enkelte elevs faglige utvikling
- Til å forbedre undervisningen
- Til å fremme tilpasset opplæring
- Som grunnlag for lærernes samarbeid om de aktuelle fag
- I forbindelse med tilbakemeldinger til foreldrene om elevenes faglige utvikling
- Til å styrke lærernes oppmerksomhet om de ulike faglige elementer i de aktuelle fag

Svarkategorier: Helt enig 2 3 4 5 Helt uenig

15. Offentliggjøring av resultatene fra nasjonale prøver kan bidra til:

Større åpenhet om skolens virksomhet

- Bedre samarbeid med foreldrene
- Bedre samarbeid mellom skolen og skolens eier
- At undervisningen setter fokus på det som måles i prøvene
- Å henge ut skoler i media
- Å skremme lærerne til å konsentrere seg om å få gode resultater på de områdene som prøvene måler

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

Femte tema omhandlet Skoleporten/Skolenettet (spørsmål 16)

16. Hvor lett synes du det er å finne ønsket informasjon på følgende nettsider?

- Skoleporten.no
- Skolenettet.no

'Svært lett' 2 3 4 5 'Svært vanskelig'

Sjette tema 'Kompetanseutvikling'

17. Nedenfor er nevnt en rekke områder hvor du som lærer kanskje kunne ønske deg bedre kompetanse. Angi for hvert område i hvor høy grad du har behov for ytterligere kompetanseutvikling.

- Fleksibel organisering og tilretteleggelse av opplæringen
- Tilpasset opplæring
- Prosjektarbeid
- Elevaktiverende arbeidsformer
- Evaluering av undervisningen
- Undervisning av elever med lærevansker
- Undervisning av elever med sosiale og emosjonelle vansker
- Utvikling av et godt læringsmiljø
- Sammenheng mellom opplæringsmål og vurderingsformer
- Min faglige kompetanse i de fagene jeg underviser i
- Yrkesretting av allmenne fag
- Teknisk kompetanse i bruk av IKT
- Bruk av IKT i undervisningen
- Kjennskap til endringer i arbeidslivet

Svarkategorier: 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'ikke i det hele tatt'

Syvende tema 'Samarbeid med andre kompetansemiljøer'

18. Har du i løpet av de siste 12 månedene fått støtte fra andre kompetansemiljøer i form av veiledning eller etter- og videreutdanning,
Svarkategori: Ja/Nei

18b. Hvis ja, hvordan vurderer du hjelpen?

- Fra høyskoler:
Veiledning
Etter- og videreutdanning
- Fra universiteter:
Veiledning
Etter- og videreutdanning
- Fra brdrifter:
Veiledning og råd
- Fra andre kompetansemiljøer (off. og eller
Etter- og videreutdanning

Svarkategori: Meget fornøyd 2 3 4 5 Meget misfornøyd

Åttende tema 'Evaluering'

19. Er det fastlagte rutiner for evaluering av skolens kvalitet på din skole?

Svar kategori : Ja/Nei

Hvis ja, skriv hvilke rutiner:

20. I hvilken grad har følgende grupper vært involvert i evaluering av din skoles virksomhet de siste 12 månedene?

- Skolens ledelse (rektor/lederteam)
- Lærerne
- Utvalgt gruppe fra lærere og ledelse
- Elever
- Foreldre
- Bedrifter
- Skolens eier (fylkeskommune, privat eier)
- Forskningsmiljøer,
- utredningsinstitutter,
- konsulentfirmaer o.l.

Svarkategorier 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'Ikke i det hele tatt'

21. I hvilken grad har følgende grupper hatt ansvar for *oppfølging* av resultater fra evaluering av din skoles virksomhet de siste 12 månedene?

- Skolens ledelse (rektor/lederteam)
- Lærerne
- Utvalgt gruppe fra lærere og ledelse
- Elevråd
- Skolens eier (fylkeskommune, privat eier)

Svarkategorier 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'Ikke i det hele tatt'

22. I hvilken grad vurderer du at følgende evalueringsverktøy bidrar til å bedre elevenes læringsresultater?

- Sentralt gitt eksamen
- Kartleggingsprøvene i lesing
- Nasjonale prøver
- Kunnskapsprøver i regi av egen kommune/fylke
- Andre faglige kartleggingsprøver (f eks lesetest)
- Løpende intern evaluering i for av bl.a. samtale og iakttagelse i undervisningen
- Mappevurdering
- Diagnostiske prøver
- Vurdering av hjemmearbeid
- Brukerundersøkelser blant foreldre
- Brukerundersøkelser blant elever
- Kollegabasert vurdering av undervisning
- Tilbakemelding fra praksisbedrifter og lærebedrifter
- Forberedte elevsamtaler
- Konferansesamtale med foresatte

Svarkategorier 'I meget høy grad' 2 3 4 5 'Ikke i det hele tatt'

Niende tema 'Samarbeid'

23. Hvor ofte bruker du følgende arbeids- og organisasjonsformer i forbindelse med undervisningen din?

- Samarbeid i lærerteam om planlegging av undervisningen
- Samarbeid i lærerteam om gjennomføring av undervisningen
- Samarbeid i lærerteam om evaluering av undervisningen
- Tverrfaglig undervisning
- Tverrfaglig evaluering

Svarkategorier: 'Svært ofte' 2 3 4 5 'Aldri'

24. Har du i løpet av det siste året deltatt i kompetanseutvikling gjennom nettverk/samarbeid i grupper på skolen?

Svarkategori: Ja/Nei

25. Har du i løpet av det siste året deltatt på kurs for grupper av lærere som arbeider sammen på skolen?

Svarkategori: Ja/Nei

Tiende tema 'Skolekultur'

26. Hvor enig er du i følgende utsagn om undervisningen din og skolen din?

- Grensene mellom fagene er oppløst slik at vi ofte beveger oss på tvers av faggrenser i en og samme arbeidsøkt
- Grensene mellom fagene hindrer oss ikke i å bevege oss på tvers av faggrenser i en og samme arbeidsøkt
- Undervisningen er ofte organisert i arbeidsøkter som strekker seg ut over 45 minutter
- Undervisningen er ofte organisert etter elevenes interesser, på tvers av klasser
- På min skole har vi en kultur for å dele kompetanse lærerne imellom
- På min skole er det en felles holdning blant lærerne om i hvilken retning skolen skal utvikles
- På min skole er det en kultur der folk gjør som de vil
- På min skole er det en kultur som sier at det er vanskelig å gjøre ting annerledes enn det vi har gjort før
- På min skole får man som lærer mye tilbakemelding fra ledelsen på den jobben vi gjør
- På min skole får man som lærer mye tilbakemelding fra foreldrene på den jobben vi gjør
- På min skole føler alle seg forpliktet til å realisere felles mål
- På min skole har lærerne og skolens ledelse en felles holdning til i hvilken retning skolen skal utvikles
- Min rektor har klart formulert sine mål for utvikling av skolen
- Jeg respekterer min rektors faglige vurderinger

Svarkategorier: 'Helt enig' 2 3 4 5 'Helt uenig'

27. Synes du at skolen din burde være mer eller mindre endringsorientert enn den er i dag?

Svarkategorier: 'Mye mer endringsorientert' 2 3 4 5 'Mye mindre endringsorientert'

28. Synes du at fylkeskommunen din burde være mer eller mindre endringsorienterte i skolesaker enn de er i dag?

Svarkategorier: 'Mye mer endringsorientert' 2 3 4 5 'Mye mindre endringsorientert'

Appendix II: Statistiske tabeller.

Resultater for 'Sentralt gitt eksamen'

Tabell A-I: Resultater fra Kruskal Wallis test kjørt på datasettet sp 1-5 _sentralt gitt eksamen for lærere som underviser i allmennfag, i yrkesfag og i kombinert allmenn og yrkesfag

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	36.198	2	.000
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	15.756	2	.000
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	32.957	2	.000
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	19.187	2	.000
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	3.889	2	.143
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Sentralt gitt eks.	18.593	2	.000
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	2.743	2	.254
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	7.964	2	.019
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	19.605	2	.000
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	20.558	2	.000
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	4.785	2	.091
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	28.211	2	.000
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	34.986	2	.000
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	15.594	2	.000
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	11.086	2	.004
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	12.456	2	.002
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	25.628	2	.000
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	24.832	2	.000
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	9.134	2	.010
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	17.197	2	.000
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	14.821	2	.001
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	3.880	2	.144
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	17.548	2	.000
Din kompetanse til å bruke evalueringresultater: Sentralt gitt eksamen	10.496	2	.005
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	1.376	2	.503
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	21.053	2	.000
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	2.956	2	.228

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

Tabell A-II: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5_sentralt gitt eksamen for lærere som underviser kun i yrkesfag og lærere som underviser kun i allmennfag

	Mann- Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	5089.000	-5.996	.000
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	6071.000	-3.903	.000
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	5277.000	-5.694	.000
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	5950.000	-4.390	.000
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	7530.000	-1.965	.049
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: SE	6157.000	-4.333	.000
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	7656.500	-1.489	.136
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	7102.000	-2.606	.009
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	5073.500	-4.375	.000
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	5310.000	-4.546	.000
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	5753.500	-1.065	.287
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	4558.000	-5.351	.000
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	4367.000	-5.999	.000
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	5475.500	-4.019	.000
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	5770.000	-3.152	.002
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	6056.000	-3.453	.001
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	4951.000	-5.075	.000
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	4957.000	-4.835	.000
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	6227.500	-2.895	.004
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	5332.500	-4.145	.000
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	5774.500	-3.905	.000
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	6563.000	-1.964	.050
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	5441.000	-4.203	.000
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Sentralt gitt eksamen	5648.500	-3.202	.001
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	7232.000	-1.156	.248
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	5822.500	-4.509	.000
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	7619.500	-1.676	.094
a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje			

Tabell A-III: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5 sentralt gitt eksamen for lærere som underviser kun i allmennfag og lærere som underviser både i yrkesfag og i allmennfag evt. annet

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	4787.000	-1.510	.131
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	5074.500	-.301	.764
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	4475.000	-2.354	.019
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	4684.000	-1.325	.185
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	5348.500	-.030	.976
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: SE	4945.500	-1.051	.293
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	5052.000	-.349	.727
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	5206.500	-.329	.742
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	4630.000	-1.384	.166
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	5430.500	-.031	.975
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	3025.000	-2.107	.035
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	5156.500	-.714	.475
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	4968.500	-1.063	.288
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	5025.500	-.988	.323
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	5094.000	-.406	.685
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	5326.500	-.137	.891
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	4773.000	-1.231	.218
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	5361.000	-.415	.678
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	4963.500	-.312	.755
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	5032.000	-.656	.512
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	5027.500	-.779	.436
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	5152.000	-.161	.872
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	4893.500	-.790	.430
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Sentralt gitt eksamen	5149.500	-.313	.754
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	5102.500	-.027	.979
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	5557.000	-.120	.904
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	5261.500	-.818	.413
Eksamen: Felles allmenne fag	4695.000	-3.757	.000
Eksamen: Allmenne, økonomiske og adm. fag	4180.000	-1.814	.070
Eksamen: Idrettsfag	3578.000	-1.406	.160
Eksamen: Medier og kommunikasjon	3484.000	-1.371	.170
Eksamen: Musikk, dans og Drama	3429.500	-.605	.545
Eksamen: Yrkesfag	3408.500	-2.561	.010
Er denne prøven et godt redskap til å få rede på om elevene har lært det de skulle i dette faget?	5290.000	-1.117	.264
a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje			

Tabell A-IV: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 sentralt gitt eksamen fra lærer som underviser i kun i allmennfag

	N			
	Valid	Missing	Median	Modus
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	206	22	2.00	2
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	202	26	3.00	2
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	205	23	3.00	2
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	204	24	3.00	2
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	204	24	4.00	3
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Sentralt gitt eksamen	204	24	3.00	2
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	202	26	3.00	3
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	198	30	3.00	3
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	204	24	3.00	2
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	207	21	2.00	2
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	176	52	5.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	205	23	2.00	2
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	205	23	2.00	2
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	206	22	3.00	2
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	200	28	3.00	3
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	206	22	3.00	3
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	205	23	2.00	1
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	206	22	3.00	2
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	197	31	3.00	3
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	202	26	3.00	2
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	206	22	3.00	2
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	199	29	4.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	201	27	3.00	2
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Sentralt gitt eksamen	199	29	3.00	2
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	202	26	4.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	205	23	3.00	2
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	204	24	3.00	3
a. Undervisningsfag/linje = Allmennerettede fag				

Tabell A-V: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 sentralt gitt eksamen fra lærer som underviser i kun i yrkesfag

	N			
	Valid	Missing	Median	Modus
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	87	43	4.00	4
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Sentralt gitt eksamen	84	46	4.00	6
Elevenes lærelyst: Sentralt gitt eksamen	87	43	4.00	4
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Sentralt gitt eksamen	85	45	4.00	6
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Sentralt gitt eksamen	86	44	4.00	6
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Sentralt gitt eksamen	88	42	3.00	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Sentralt gitt eksamen	85	45	4.00	6
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Sentralt gitt eksamen	89	41	4.00	3
Utarbeidelse av periodeplaner: Sentralt gitt eksamen	75	55	4.00	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	78	52	3.00	6
Samarbeid med foreldre: Sentralt gitt eksamen	72	58	5.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	75	55	3.00	6
Planlegging av undervisningens innhold : Sentralt gitt eksamen	77	53	3.00	3 ^a
Beslutning om undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	76	54	3.50	6
Planlegging av den enkelte time: Sentralt gitt eksamen	76	54	4.00	6
Planlegging av bruk av læremidler: Sentralt gitt eksamen	79	51	4.00	6
Kontroll av læringsresultater: Sentralt gitt eksamen	78	52	3.00	3 ^a
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Sentralt gitt eksamen	76	54	4.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Sentralt gitt eksamen	80	50	4.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	77	53	4.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Sentralt gitt eksamen	79	51	4.00	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Sentralt gitt eksamen	78	52	4.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Sentralt gitt eksamen	80	50	4.00	6
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Sentralt gitt eksamen	76	54	4.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Sentralt gitt eksamen	79	51	5.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Sentralt gitt eksamen	85	45	4.00	6
Bli resultat og opplysninger fulgt opp på din skole: Sentralt gitt eksamen	86	44	3.00	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Undervisningsfag/linje = Yrkesrettede fag

Resultater for 'Kartleggingsprøver'

Tabell A-VI: Resultater fra Kruskal Wallis test kjørt på datasettet sp 1-5 _ Kartleggingsprøver for lærere som underviser i allmennfag, i yrkesfag og i kombinert allmenn og yrkesfag

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Kartleggingsprøver	1.457	2	.483
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Kartleggingsprøver	1.322	2	.516
Elevenes lærelyst: Kartleggingsprøver	.136	2	.934
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Kartleggingsprøver	.751	2	.687
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Kartleggingsprøver	.077	2	.962
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Kartleggingsprøver	.982	2	.612
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Kartleggingsprøver	5.314	2	.070
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Kartleggingsprøver	1.086	2	.581
Utarbeidelse av periodeplaner: Kartleggingsprøver	2.385	2	.304
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	2.405	2	.300
Samarbeid med foreldre: Kartleggingsprøver	7.282	2	.026
Konkretisering av undervisningsmål: Kartleggingsprøver	.055	2	.973
Planlegging av undervisningens innhold : Kartleggingsprøver	.179	2	.914
Beslutning om undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	.845	2	.655
Planlegging av den enkelte time: Kartleggingsprøver	4.798	2	.091
Planlegging av bruk av læremidler: Kartleggingsprøver	2.274	2	.321
Kontroll av læringsresultater: Kartleggingsprøver	3.499	2	.174
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Kartleggingsprøver	.086	2	.958
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	.288	2	.866
Din forberedelse av undervisningen: Kartleggingsprøver	3.556	2	.169
Din gjennomføring av undervisningen: Kartleggingsprøver	1.490	2	.475
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	.098	2	.952
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Kartleggingsprøver	.654	2	.721
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Kartleggingsprøver	.078	2	.962
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Kartleggingsprøver	1.090	2	.580
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Kartleggingsprøver	1.771	2	.412
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Kartleggingsprøver	2.031	2	.362

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

Tabell A-VII: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5_kartleggingsprøver for lærere som underviser kun i yrkesfag og lærere som underviser kun i allmennfag

	Mann- Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Kartleggingsprøver	7388.000	-.690	.490
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Kartleggingsprøver	7454.000	-.916	.360
Elevenes lærelyst: Kartleggingsprøver	7720.500	-.056	.955
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Kartleggingsprøver	7671.500	-.004	.997
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Kartleggingsprøver	7431.500	-.170	.865
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: KP	7119.500	-.957	.339
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Kartleggingsprøver	6497.000	-1.701	.089
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Kartleggingsprøver	6817.000	-.412	.680
Utarbeidelse av periodeplaner: Kartleggingsprøver	6447.500	-.960	.337
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	6351.500	-1.161	.246
Samarbeid med foreldre: Kartleggingsprøver	5187.500	-1.836	.066
Konkretisering av undervisningsmål: Kartleggingsprøver	6880.500	-.234	.815
Planlegging av undervisningens innhold : Kartleggingsprøver	7202.000	-.184	.854
Beslutning om undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	6678.500	-.757	.449
Planlegging av den enkelte time: Kartleggingsprøver	6228.500	-1.298	.194
Planlegging av bruk av læremidler: Kartleggingsprøver	6713.000	-.911	.362
Kontroll av læringsresultater: Kartleggingsprøver	6809.000	-.317	.751
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Kartleggingsprøver	6877.000	-.252	.801
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	7096.000	-.102	.919
Din forberedelse av undervisningen: Kartleggingsprøver	7078.000	-.188	.851
Din gjennomføring av undervisningen: Kartleggingsprøver	7230.500	-.177	.860
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	7103.500	-.183	.855
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Kartleggingsprøver	7256.500	-.220	.826
Din kompetanse til å bruke evalueringresultater: Kartleggingsprøver	6990.000	-.033	.974
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Kartleggingsprøver	7218.500	-.285	.776
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Kartleggingsprøver	7613.000	-.247	.805
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Kartleggingsprøver	6652.000	-1.109	.267

a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

**Tabell A-VIII: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5
kartleggingsprøver eksamen fra lærer som underviser i kun i allmennfag**

	N			
	Valid	Missing	Median	Modus
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Kartleggingsprøver	151	65	3.00	3
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Kartleggingsprøver	152	64	3.00	3
Elevenes lærelyst: Kartleggingsprøver	152	64	4.00	3
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Kartleggingsprøver	149	67	4.00	3
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Kartleggingsprøver	149	67	4.00	3
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Kartleggingsprøver	150	66	3.00	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Kartleggingsprøver	150	66	4.00	6
Utarbeidelse av periodeplaner: Kartleggingsprøver	151	65	4.00	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	148	68	3.00	2
Samarbeid med foreldre: Kartleggingsprøver	139	77	5.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Kartleggingsprøver	149	67	3.00	3
Planlegging av undervisningens innhold : Kartleggingsprøver	149	67	3.00	3
Beslutning om undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	149	67	3.00	3
Planlegging av den enkelte time: Kartleggingsprøver	150	66	4.00	3
Planlegging av bruk av læremidler: Kartleggingsprøver	150	66	4.00	6
Kontroll av læringsresultater: Kartleggingsprøver	150	66	4.00	2
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Kartleggingsprøver	146	70	4.00	3
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	143	73	4.00	3
Din forberedelse av undervisningen: Kartleggingsprøver	148	68	3.00	3
Din gjennomføring av undervisningen: Kartleggingsprøver	148	68	4.00	3
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	144	72	4.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Kartleggingsprøver	149	67	3.00	3
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Kartleggingsprøver	143	73	3.00	3
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Kartleggingsprøver	146	70	3.00	2
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Kartleggingsprøver	152	64	3.00	3
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Kartleggingsprøver	151	65	3.00	3

a. Undervisningsfag/linje = Allmennrettede fag

**Tabell A-IX: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5
kartleggingsprøver fra lærer som underviser i kun i yrkesfag**

	N		Median	Modus
	Valid	Missing		
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Kartleggingsprøver	103	31	3.00	3
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Kartleggingsprøver	105	29	3.00	2
Elevenes lærelyst: Kartleggingsprøver	102	32	4.00	4
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Kartleggingsprøver	103	31	3.00	3
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Kartleggingsprøver	101	33	4.00	4
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Kartleggingsprøver	102	32	3.00	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Kartleggingsprøver	99	35	4.00	6
Utarbeidelse av periodeplaner: Kartleggingsprøver	92	42	4.00	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	94	40	3.00	2
Samarbeid med foreldre: Kartleggingsprøver	87	47	4.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Kartleggingsprøver	94	40	3.00	3
Planlegging av undervisningens innhold : Kartleggingsprøver	98	36	3.00	3
Beslutning om undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	95	39	3.00	2 ^a
Planlegging av den enkelte time: Kartleggingsprøver	92	42	3.00	3
Planlegging av bruk av læremidler: Kartleggingsprøver	96	38	3.00	3 ^a
Kontroll av læringsresultater: Kartleggingsprøver	93	41	4.00	3
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Kartleggingsprøver	96	38	4.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Kartleggingsprøver	100	34	4.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Kartleggingsprøver	97	37	4.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Kartleggingsprøver	99	35	3.00	3
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Kartleggingsprøver	100	34	5.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Kartleggingsprøver	99	35	3.00	3
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Kartleggingsprøver	98	36	3.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Kartleggingsprøver	101	33	3.00	2
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Kartleggingsprøver	102	32	4.00	3
Bli resultatene og opplysninger fulgt opp på din skole: Kartleggingsprøver	96	38	3.00	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Undervisningsfag/linje = Yrkesrettede fag

Resultater for 'Elevinspektørene'

Tabell A-X: Resultater fra Kruskal Wallis test kjørt på datasettet sp 1-5 _ elevinspektørene for lærere som underviser i allmennfag, i yrkesfag og i kombinert allmenn og yrkesfag

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Elevinspektørene	7.039	2	.030
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Elevinspektørene	5.261	2	.072
Elevenes lærelyst: Elevinspektørene	7.136	2	.028
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Elevinspektørene	10.386	2	.006
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Elevinspektørene	1.802	2	.406
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Elevinspektørene	1.119	2	.571
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Elevinspektørene	6.890	2	.032
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Elevinspektørene	2.549	2	.280
Utarbeidelse av periodeplaner: Elevinspektørene	10.640	2	.005
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	7.976	2	.019
Samarbeid med foreldre: Elevinspektørene	15.173	2	.001
Konkretisering av undervisningsmål: Elevinspektørene	3.510	2	.173
Planlegging av undervisningens innhold : Elevinspektørene	3.178	2	.204
Beslutning om undervisningsmetoder: Elevinspektørene	2.914	2	.233
Planlegging av den enkelte time: Elevinspektørene	2.247	2	.325
Planlegging av bruk av læremidler: Elevinspektørene	2.622	2	.270
Kontroll av læringsresultater: Elevinspektørene	6.168	2	.046
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Elevinspektørene	.959	2	.619
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Elevinspektørene	.601	2	.741
Din forberedelse av undervisningen: Elevinspektørene	1.496	2	.473
Din gjennomføring av undervisningen: Elevinspektørene	1.542	2	.462
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Elevinspektørene	1.613	2	.446
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Elevinspektørene	4.382	2	.112
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Elevinspektørene	4.210	2	.122
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Elevinspektørene	4.208	2	.122
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Elevinspektørene	4.202	2	.122
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Elevinspektørene	3.978	2	.137

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

Tabell A-XI: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5_ elevinspektørene for lærere som underviser kun i yrkesfag og lærere som underviser kun i allmennfag

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Elevinspektørene	8742.500	-2.446	.014
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Elevinspektørene	9149.500	-2.271	.023
Elevenes lærelyst: Elevinspektørene	8371.000	-2.656	.008
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Elevinspektørene	7932.500	-3.246	.001
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Elevinspektørene	9256.000	-1.296	.195
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Elevinspektørene	10279.500	-.452	.651
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Elevinspektørene	8083.500	-2.613	.009
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Elevinspektørene	9432.000	-1.519	.129
Utarbeidelse av periodeplaner: Elevinspektørene	8075.500	-3.234	.001
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	4061.000	-2.685	.007
Samarbeid med foreldre: Elevinspektørene	5895.500	-3.838	.000
Konkretisering av undervisningsmål: Elevinspektørene	8758.500	-1.856	.063
Planlegging av undervisningens innhold : Elevinspektørene	9064.000	-1.602	.109
Beslutning om undervisningsmetoder: Elevinspektørene	8685.000	-1.566	.117
Planlegging av den enkelte time: Elevinspektørene	8970.000	-1.353	.176
Planlegging av bruk av læremidler: Elevinspektørene	8904.000	-1.521	.128
Kontroll av læringsresultater: Elevinspektørene	8130.000	-2.349	.019
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Elevinspektørene	9463.500	-.955	.339
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Elevinspektørene	9525.000	-.663	.507
Din forberedelse av undervisningen: Elevinspektørene	9517.500	-.591	.554
Din gjennomføring av undervisningen: Elevinspektørene	9569.500	-1.224	.221
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: El	9408.000	-1.258	.208
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Elevinspektørene	8443.500	-2.093	.036
Din kompetanse til å bruke evalueringsresultater: Elevinspektørene	7909.000	-2.024	.043
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Elevinspektørene	8837.000	-1.624	.104
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Elevinspektørene	9047.000	-2.057	.040
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Elevinspektørene	9146.500	-1.835	.067

a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

Tabell A-XII: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 elevinspektørene fra lærer som underviser i kun i allmennfag

	N			
	Valid	Missing	Median	Modus
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Elevinspektørene	187	29	4.00	3 ^a
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Elevinspektørene	186	30	4.00	3
Elevenes lærelyst: Elevinspektørene	184	32	4.00	4
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Elevinspektørene	185	31	4.00	4
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Elevinspektørene	178	38	4.00	4
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Elevinspektørene	186	30	3.00	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Elevinspektørene	179	37	4.00	6
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Elevinspektørene	186	30	3.00	3
Utarbeidelse av periodeplaner: Elevinspektørene	188	28	5.00	6
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	143	73	6.00	6
Samarbeid med foreldre: Elevinspektørene	165	51	5.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Elevinspektørene	184	32	4.00	6
Planlegging av undervisningens innhold : Elevinspektørene	185	31	4.00	4
Beslutning om undervisningsmetoder: Elevinspektørene	182	34	4.00	3 ^a
Planlegging av den enkelte time: Elevinspektørene	183	33	4.00	6
Planlegging av bruk av læremidler: Elevinspektørene	184	32	4.50	6
Kontroll av læringsresultater: Elevinspektørene	183	33	5.00	6
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Elevinspektørene	184	32	4.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Elevinspektørene	175	41	4.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Elevinspektørene	182	34	4.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Elevinspektørene	183	33	4.00	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Elevinspektørene	182	34	4.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Elevinspektørene	179	37	5.00	6
Din kompetanse til å bruke evalueringresultater: Elevinspektørene	172	44	5.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Elevinspektørene	179	37	5.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Elevinspektørene	186	30	4.00	3
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Elevinspektørene	190	26	3.00	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Undervisningsfag/linje = Allmennrettede fag

Tabell A-XIII: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 elevinspektørene fra lærer som underviser i kun i yrkesfag

	N		Median	Modus
	Valid	Missing		
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Elevinspektørene	108	22	3.00	3
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Elevinspektørene	112	18	3.00	3
Elevenes lærelyst: Elevinspektørene	107	23	4.00	3
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Elevinspektørene	106	24	4.00	3
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Elevinspektørene	110	20	4.00	3
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Elevinspektørene	110	20	3.00	3
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Elevinspektørene	106	24	4.00	3
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Elevinspektørene	109	21	3.00	3
Utarbeidelse av periodeplaner: Elevinspektørene	106	24	4.00	3
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	67	63	6.00	6
Samarbeid med foreldre: Elevinspektørene	94	36	4.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Elevinspektørene	105	25	4.00	6
Planlegging av undervisningens innhold : Elevinspektørene	106	24	4.00	6
Beslutning om undervisningsmetoder: Elevinspektørene	103	27	3.00	2 ^a
Planlegging av den enkelte time: Elevinspektørene	104	26	4.00	6
Planlegging av bruk av læremidler: Elevinspektørene	104	26	4.00	6
Kontroll av læringsresultater: Elevinspektørene	103	27	4.00	6
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Elevinspektørene	108	22	4.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Elevinspektørene	110	20	4.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Elevinspektørene	106	24	4.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Elevinspektørene	110	20	4.00	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Elevinspektørene	110	20	4.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Elevinspektørene	107	23	4.00	6
Din kompetanse til å bruke evalueringresultater: Elevinspektørene	104	26	4.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Elevinspektørene	108	22	4.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Elevinspektørene	109	21	4.00	2
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Elevinspektørene	106	24	3.00	2

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

b. Undervisningsfag/linje = Yrkesrettede fag

Resultater for 'Nasjonale prøver'

Tabell A-XIV: Resultater fra Kruskal Wallis test kjørt på datasettet sp 1-5 _ nasjonale prøver for lærere som underviser i allmennfag, i yrkesfag og i kombinert allmenn og yrkesfag

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Nasjonale prøver	1.554	1	.213
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Nasjonale prøver	4.890	1	.027
Elevenes lærelyst: Nasjonale prøver	2.513	1	.113
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Nasjonale prøver	2.177	1	.140
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Nasjonale prøver	1.264	1	.261
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Nasjonale prøver	.361	1	.548
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Nasjonale prøver	2.532	1	.112
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Nasjonale prøver	.647	1	.421
Utarbeidelse av periodeplaner: Nasjonale prøver	6.685	1	.010
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	3.740	1	.053
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	7.210	1	.007
Konkretisering av undervisningsmål: Nasjonale prøver	.001	1	.976
Planlegging av undervisningens innhold : Nasjonale prøver	1.752	1	.186
Beslutning om undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	2.160	1	.142
Planlegging av den enkelte time: Nasjonale prøver	3.295	1	.069
Planlegging av bruk av læremidler: Nasjonale prøver	2.296	1	.130
Kontroll av læringsresultater: Nasjonale prøver	1.948	1	.163
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Nasjonale prøver	.006	1	.938
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	.661	1	.416
Din forberedelse av undervisningen: Nasjonale prøver	.475	1	.491
Din gjennomføring av undervisningen: Nasjonale prøver	.536	1	.464
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	1.849	1	.174
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Nasjonale prøver	.607	1	.436
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Nasjonale prøver	1.614	1	.204
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Nasjonale prøver	2.986	1	.084
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Nasjonale prøver	10.401	1	.001
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje			

Tabell A-XV: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5_ nasjonale prøver for lærere som underviser kun i yrkesfag og lærere som underviser kun i allmennfag

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Nasjonale prøver	6433.000	-1.247	.213
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Nasjonale prøver	5985.000	-2.211	.027
Elevenes lærelyst: Nasjonale prøver	6417.000	-1.585	.113
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Nasjonale prøver	6149.000	-1.476	.140
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Nasjonale prøver	6305.500	-1.124	.261
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Nasjonale prøver	6861.000	-.601	.548
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Nasjonale prøver	6239.500	-1.591	.112
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Nasjonale prøver	6911.000	-.804	.421
Utarbeidelse av periodeplaner: Nasjonale prøver	4603.500	-2.586	.010
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	4969.000	-1.934	.053
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	4061.000	-2.685	.007
Konkretisering av undervisningsmål: Nasjonale prøver	5525.500	-.030	.976
Planlegging av undervisningens innhold : Nasjonale prøver	5129.500	-1.324	.186
Beslutning om undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	5048.500	-1.470	.142
Planlegging av den enkelte time: Nasjonale prøver	4708.000	-1.815	.069
Planlegging av bruk av læremidler: Nasjonale prøver	5027.500	-1.515	.130
Kontroll av læringsresultater: Nasjonale prøver	5215.500	-1.396	.163
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Nasjonale prøver	5769.500	-.078	.938
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	5365.000	-.813	.416
Din forberedelse av undervisningen: Nasjonale prøver	5448.500	-.689	.491
Din gjennomføring av undervisningen: Nasjonale prøver	5390.000	-.732	.464
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	5154.500	-1.360	.174
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Nasjonale prøver	5437.500	-.779	.436
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Nasjonale prøver	5030.000	-1.270	.204
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Nasjonale prøver	6001.000	-1.728	.084
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Nasjonale prøver	4886.000	-3.225	.001

a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje

Tabell A-XVI: Resultater fra Mann-Whitney U test kjørt på svar på sp. 1-5_ nasjonale prøver for lærere som underviser kun i yrkesfag og lærere som underviser både i yrkesfag og allmennfag ev. annet

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Nasjonale prøver	1896.000	-2.351	.019
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Nasjonale prøver	1941.500	-2.203	.028
Elevenes lærelyst: Nasjonale prøver	2021.500	-1.752	.080
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Nasjonale prøver	1881.000	-1.431	.152
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Nasjonale prøver	2027.500	-1.524	.128
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Nasjonale prøver	1766.000	-2.606	.009
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Nasjonale prøver	1748.000	-1.965	.049
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Nasjonale prøver	2261.000	-.796	.426
Utarbeidelse av periodeplaner: Nasjonale prøver	1271.000	-1.974	.048
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	1689.500	-.938	.348
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	1218.500	-1.950	.051
Konkretisering av undervisningsmål: Nasjonale prøver	1496.500	-1.264	.206
Planlegging av undervisningens innhold : Nasjonale prøver	1410.500	-1.688	.091
Beslutning om undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	1420.500	-1.968	.049
Planlegging av den enkelte time: Nasjonale prøver	1386.500	-1.608	.108
Planlegging av bruk av læremidler: Nasjonale prøver	1340.000	-1.763	.078
Kontroll av læringsresultater: Nasjonale prøver	1348.000	-1.545	.122
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Nasjonale prøver	1501.000	-1.076	.282
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	1589.000	-.945	.345
Din forberedelse av undervisningen: Nasjonale prøver	1508.500	-.970	.332
Din gjennomføring av undervisningen: Nasjonale prøver	1483.500	-1.431	.153
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: NP	1433.000	-1.594	.111
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: NP	1453.500	4228.500	.137
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Nasjonale prøver	1356.000	4057.000	.049
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: NP	1851.500	5421.500	.109
Bli resultatene og opplysninger fulgt opp på din skole: Nasjonale prøver	1620.000	5106.000	.008
a. Grouping Variable: Undervisningsfag/linje			

Tabell A-XVIII: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 nasjonale prøver fra lærer som underviser i kun i allmennfag

	N		Median	Modus
	Valid	Missing		
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Nasjonale prøver	164	52	6.00	6
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Nasjonale prøver	160	56	6.00	6
Elevenes lærelyst: Nasjonale prøver	165	51	6.00	6
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Nasjonale prøver	161	55	6.00	6
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Nasjonale prøver	157	59	6.00	6
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Nasjonale prøver	165	51	5.00	6
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Nasjonale prøver	160	56	6.00	6
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Nasjonale prøver	165	51	5.00	6
Utarbeidelse av periodeplaner: Nasjonale prøver	153	63	6.00	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	159	57	6.00	6
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	143	73	6.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Nasjonale prøver	156	60	6.00	6
Planlegging av undervisningens innhold : Nasjonale prøver	158	58	6.00	6
Beslutning om undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	155	61	6.00	6
Planlegging av den enkelte time: Nasjonale prøver	152	64	6.00	6
Planlegging av bruk av læremidler: Nasjonale prøver	154	62	6.00	6
Kontroll av læringsresultater: Nasjonale prøver	160	56	6.00	6
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Nasjonale prøver	159	57	6.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	150	66	6.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Nasjonale prøver	155	61	6.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Nasjonale prøver	156	60	6.00	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	152	64	6.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Nasjonale prøver	156	60	6.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Nasjonale prøver	152	64	6.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Nasjonale prøver	163	53	6.00	6
Bli resultatene og opplysninger fulgt opp på din skole: Nasjonale prøver	156	60	5.00	6

a. Undervisningsfag/linje = Allmenntrettede fag

Tabell A-XIX: Antall valide svar, antall 'missing values' sentraltendensene Median og Modus på sp.1-5 nasjonale prøver fra lærer som underviser i kun i yrkesfag

	N			
	Valid	Missing	Median	Modus
Elevenes faglige utbytte av undervisningen: Nasjonale prøver	86	48	5.00	6
Å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø på skolen: Nasjonale prøver	88	46	5.00	6
Elevenes lærelyst: Nasjonale prøver	87	47	6.00	6
At elevene utvikler egne læringsstrategier: Nasjonale prøver	85	49	6.00	6
Elevenes evne til å bruke varierte arbeidsmetoder: Nasjonale prøver	87	47	6.00	6
Oppmerksomhet på områder i undervisningen hvor det er behov for forbedringer: Nasjonale prøver	87	47	5.00	6
Å fremme en målrettet innsats m.h.t. lærernes etterutdanning: Nasjonale prøver	88	46	5.00	6
Å skape større åpenhet om skolens arbeid: Nasjonale prøver	89	45	4.00	6
Utarbeidelse av periodeplaner: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
Samarbeid med kolleger om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	73	61	5.00	6
Samarbeid med foreldre: Nasjonale prøver	70	64	6.00	6
Konkretisering av undervisningsmål: Nasjonale prøver	71	63	6.00	6
Planlegging av undervisningens innhold : Nasjonale prøver	72	62	6.00	6
Beslutning om undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
Planlegging av den enkelte time: Nasjonale prøver	71	63	6.00	6
Planlegging av bruk av læremidler: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
Kontroll av læringsresultater: Nasjonale prøver	73	61	5.00	6
Din forståelse av overordnede undervisningsmål: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
Din forståelse av ulike undervisningsmetoder: Nasjonale prøver	76	58	6.00	6
Din forberedelse av undervisningen: Nasjonale prøver	74	60	6.00	6
Din gjennomføring av undervisningen: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
Ditt samarbeid med skolens ledelse om pedagogiske spørsmål: Nasjonale prøver	75	59	6.00	6
Din kompetanse til å evaluere elevenes faglige utvikling: Nasjonale prøver	74	60	6.00	6
Din mulighet for å gjennomføre tilpasset opplæring: Nasjonale prøver	73	61	6.00	6
bidratt til et fruktbart samarbeid om pedagogiske spørsmål på din skole: Nasjonale prøver	84	50	5.00	6
Blir resultater og opplysninger fulgt opp på din skole: Nasjonale prøver	83	51	4.00	3
a. Undervisningsfag/linje = Yrkesrettede fag				