

Innspill til ekspertgruppen for skolebidrag

I utgangspunktet er Skolelederforbundet positive til at de ressurser som benyttes i skolen gis ettersyn for å kunne bidra til å forsterke utvikling eller endre for å forsterke utvikling. Grunndata for en skoleleder er de kunnskaper og sosiale kapasitet som den enkelte elev bringer inn i skolen. Det er når den enkelte elev møter skolen og den ansatte og de rammefaktorer som er gjort tilgjengelig at utviklingen for den enkelte skjer.

Det er derfor svært krevende når indikatorer «løftes» ut av den kontekst de er målt i for å benyttes som rettesnor for andre skolers manglende utvikling. En skolebidragsindikator gir en indikasjon på skolens bidrag, men sier slett ikke alt. Det er i lys av dette vi mener disse må benyttes med varsomhet.

Bidrag - hva er det og favner den alt?

Skolebidragsindikatoren oppleves som noe snever da den ikke tar inn alle forhold som er med å påvirke elevens forutsetninger for å stå i et ordinært opplæringsløp på normert tid.

Det er forskjell på en elev har bestått hele utdanningsløpet, men dessverre strøk til en eksamen versus en elev som har strøket i mange fag. Fullført- og beståttprosenten skiller ikke mellom disse elevene, men det kan allikevel utgjøre en klar forskjell i selve skolebidraget.

UDIR s beskrivelse/ spørsmål er gode som en rettesnor:

- Hva betyr egentlig lærernes evne til å formidle fag og motivere elevene, og skolens arbeid med læringsmiljøet og tilpasset opplæring, for elevenes resultater?
 - Det er nettopp skolens innsats som skolebidragsindikatorerne forsøker å vise.
 - For å kunne måle skolens bidrag, må vi skille ut den delen av læringsresultatet som skyldes forutsetningene elevene har med seg.
 - Skolebidragsindikatorerne gir ingen forklaring på hvorfor bidraget er som det er.
 - Skolebidragsindikatorerne skal brukes av skoleledere og skoleeiere i deres arbeid med å utvikle skolene.

UDIR skriver i sin omtale at indikatorene må sees i sammenheng med andre resultater og kilder til informasjon.

Med utgangspunkt i VGS er det tre forhold som hentes ut;

a) Løfte elevene faglig (karakterpoeng)

Det er få fag som er de samme fra år til år. Når elevene kommer fra USK til VGS er det på mange måte epler og pærer som sammenlignes. I overgangen fra VG1 til VG2 vil det for elever på studiespesialisering komme helt nye fag inn som bidrar til nok en runde med å sammenligne ulike størrelser. Når vi ved overgang fra USK til VGS ser at elever faller i fagkarakterpoeng er det da fordi inngangen var for høy, kravene i VGS er høyere, lærerne har ulike vurderingskriterier osv.

Det å kunne få kvalitet i analysen av karakterutvikling er vanskelig, slik de nå er satt opp. Dette er fordi vi ikke måler på gjennomgående fag, men summen av mange ulike fag, hvor både programfag og fellesfag går inn i sammen sluttsum. Vi er derfor usikre på om karakter utvikling, slik den nå måles gir gode og valide styringsdata.

b) Få elevene til å fullføre og bestå (årsbestått)

Årsbestått er blitt et mantra som pusher løsninger for å sikre at skolen oppnår de resultater skoleeier setter. Det har i Hedmark og muligens i flere fylker blitt utviklet detaljert forventningsindikatorer helt ned på klassenivå (15 -30 elever) hvor det settes en målsetning om at en skal nå et visst nivå av fullført og bestått. Dette gir liten mening, når utvalget er så lite medfører det at få elever gir tidels store andelsmessige utslag. Dette kan bidra til litt feil fokus i forhold til hvordan man setter inn tiltak og effekten av tiltak.

Kodingsløsninger, uttrekk av elevgrupper, lokale føringer for å bestå

Hva bidrar et slikt system til? Koding av elever er et sentralt spørsmål som bør forstås og utøves likt mellom skoler nasjonalt. Her er det utarbeidet retningslinjer for koding og føring, men vi erfarer at dette har vært og er noe ulikt praktisert. Derigjennom kan også årsresultatet for fullført og bestått bli noe ulikt mellom skoler.

Dette berører også et etisk aspekt. Det kan føre til at man gjør noen grep som gir en fordelsmessig uttelling på fullført og bestått. Slike grep kan for eksempel være at man koder om en elev til delkurselev FØR eleven avbryter opplæringsløpet. Dette kan påvirke fullført og bestått.

Det etiske blir ytterligere aktualisert både, ift fraværsregistrering og fraværsoppfølging, karaktersetting til standpunkt og eksamenstrekk. Det er viktig å understreke at elever skal konkurrere på like vilkår, og da må skolenes håndheving av de ulike parametere være like. Nye nasjonale fraværsregler er tolket ulikt og da særlig i de små fagene.

En annen viktig faktor er elever som man gjennom tett oppfølging ser har behov for et lengre løp med færre fag, feks. elever med redusert fagkrets av ulike årsaker. Denne elevgruppen har frem til nå blitt regnet som *ikke bestått* og trekker således ned på sluttresultatet. I denne sammenheng vil skolens bidrag være en god pedagogisk vurdering som gir eleven motivasjon og perspektiver på å fullføre, men som *bidrag* teller det negativt.

c) Holde på elevene slik at de ikke slutter (deltakelse)

Det å søke å holde på elever og tilpasse utdanningsløpet slik at de ikke avslutter opplæringsløpet, motvirkes av at deler av de funksjonelle grepene går utover fullføringsgrad (årsbestått). For skoler med stor andel elever som krever spesielle tilpassede løp blir skolebidraget på mange måter **usynlig** da disse elevene ikke kommer inn i statistikkene før etter for eksempel 5 år. Det er viktig å understreke at det er her mange av de gode læringsreisene og historiene skjer. Skolene må derfor fortsette å se gode løsninger for å beholde elevene i opplæringsløpet, da det har stor samfunnsverdi og det ligger mye folkehelse og livsmestring i det å stå i et opplæringsløp.

Konsekvenser

Disse tre størrelsene kan ha noen uheldige effekter, dersom de ikke benyttes med varsomhet. Vårt fokus som ledere må alltid være å se muligheter for å hjelpe elever igjennom opplæringsløpet.

Når vi ser utviklingen av et undersystem, slik som forventningsindikatorer, som del av å følge opp fullført og bestått prosenten er vi bekymret. Den var opprinnelig ment å gi skolen og de ansatte innsikt gjennom analyse av fornuftige data og kunne sette disse opp mot egne parametere for å finne tilpassede løsninger for sin skole, men intensjonen som ligger i selve systemet forsvinner.

Et spørsmål i denne sammenheng er hvorvidt skolene har den nødvendige analysekompetanse til å bruke dataene på en måte som gir effekt over tid? Hvordan benyttes disse dataene inn i egen skole, slik at det skaper en merverdi for elevene?

Vi er usikre på om den modell som enkelte kommuner og fylker legger opp til ikke er tilstrekkelig nok for å bære oss inn i riktig retning. Særlig om disse målingene kun blir ensidig benyttet.

Det som UDIR fremhever at det er mange forhold som spiller sammen og det blir derfor viktig å understreke at slike indikatorer, sitat; «må sees i sammenheng med andre resultater og kilder til informasjon».

Vi er opptatt av skolen skal ha et godt blikk for det som skjer i relasjonen mellom elev og lærer, lærer og leder gjennom gode oppfølgingssystemer og skape gode arenaer for å analysere, utlede og iverksette tiltak der det er nødvendig. Mål- og resultatstyring er slik sett viktig, men ikke som ett ensidig verktøy.

Enøyd fokus er aldri heldig. Vi må derfor fortsette å ha fokus på pedagogikken, metodikken og tilpasset opplæring. Verdiskapning skjer i det daglige møtet med eleven. Når man ansetter matematikere for å sette opp styringsdataer for skoler går vi feil vei.



Stig Johannessen
Førbundsleder
Skolelederforbundet