

# Underveisvurdering etter Kunnskapsløftet

*Hvilke tiltak har rektor iverksatt for å utvikle en kultur for  
underveisvurdering som bidrar til elevenes faglige utvikling?*

**Hans-Marius Christensen og Hege Margrethe Dolva**



Masteroppgave  
Masterprogrammet i Utdanningsledelse  
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG  
SKOLEFORSKNING UNIVERSITETET I OSLO  
Våren 2011

© Hans-Marius Christensen og Hege Margrethe Dolva

År: 2011

Tittel: Undervisvurdering etter Kunnskapsløftet

Forfattere: Hans-Marius Christensen og Hege Margrethe Dolva

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Ringstabekk skole, Bærum kommune

Innbinding: Allkopi, Asker

---

## Sammendrag

I denne oppgaven belyser vi undervisvurdering i videregående skole og rektors rolle i forbindelse med slik vurdering.

Problemstillingen vår er:

*Hvilke tiltak har rektor iverksatt for å utvikle en kultur for undervisvurdering som bidrar til elevenes faglige utvikling?*

Forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen er:

- Hvilke tiltak iverksettes når det gjelder undervisvurdering?
- Hvordan forstår rektor sin rolle og funksjon i dette arbeidet?
- Hvordan deles erfaringer med elevvurdering på skolene?

Datamaterialet i vår studie består av intervjuer med rektorer og lærergrupper på 4 videregående skoler i forskjellige landsdeler i Norge. Vår studie er altså en kvalitativ studie med et hermeneutisk design og fenomenologisk datainnsamlingsstrategi.

Våre teoretiske rammer fokuserer på vurdering, organisasjonslæring og endringsledelse. Vi ser kort på vurdering i norsk skole de siste 30 årene og belyser vurderingens natur og funksjon. Her støtter vi oss til Franke-Wickberg & Lundberg (1990), Ålvik (1991), Haug (1991, 2002), Black & William (1998, 2009) og Hattie (2009). Nonaka & Takeuchi(1995) sin kunnskapsspiral og vilkår for kunnskapsutvikling i organisasjoner, er vårt hovedfokus når det kommer til organisasjonslæring, og vi støtter oss til Dahler-Larsen(2005) for et noe bredere blick på evaluering i organisasjoner. For å belyse rektors rolle støtter vi oss til Fullan(2001) og ser på endringsledelse. Veien fra rektors valg og fokus til å endre på den vurderingen som bidrar til å fremme elevenes vurdering, kan gå via utvikling av skolens kultur og utvikling av kunnskap. Samlet gir våre teoretiske perspektiver

oss et verktøy for å forstå den kulturen for undervisvurdering som råder på våre skoler og hvordan det er jobbet med å utvikle den.

Vi har brukt forskningsspørsmålene som rammer når vi presenterer empiriske funn fra våre fire skoler og sammenfatter disse.

I drøftingsdelen diskuterer vi disse funnene i lys av teori og egne erfaringer. Her kommer vi inn på en rekke sider ved undervisvurdering i videregående skole.

Vi starter med å diskutere om det er et viktig poeng å skille mellom begreper som kriterier eller kjennetegn, og stiller spørsmål til om kravet om utvikling av kriterier i realiteten ender opp som tidstyv. Videre ser vi på spenningen mellom sentral styring og lokal autonomi, og den kulturen arbeidet med å utvikle skolenes vurderingspraksis foregår i. Deretter drøfter vi informantenes oppfatning av undervisvurderingens funksjon før vi problematiserer bruk av kjennetegn som kilde til utvikling hos eleven. Så diskuterer vi vurdering som meta-rutine før vi avslutter med noen refleksjoner rundt rektor som endringsleder.

Til slutt oppsummerer vi oppgaven og konkluderer med at det er satt i gang ulike tiltak for å lage en kultur for undervisvurdering for å fremme elevenes faglige utvikling. I hvilken grad rektor har lagt til rette for dette, er variabelt. På alle skolene foregår det arbeid med utvikling av vurderingskriterier. På alle skolene har også rektor vært en del av dette arbeidet i større eller mindre grad. Ingen av rektorene virker imidlertid å være helt "hands-on" i dette arbeidet, og det kan tyde på at rektors rolle er på et overordnet administrativt plan, ikke som initiativtaker og pådriver i utviklingsarbeidet. Videre kan vi konkludere med at delingskulturen på skolene i vår studie er dårlig utviklet, og bekrefter vår antagelse om at det er mye implisitt kunnskap i personalet på videregående skoler.

## Forord

En reise har nådd sin foreløpige slutt.

Første arbeidskrav på masterstudiet i utdanningsledelse var å skrive et refleksjonsnotat der vi blant annet skulle reflektere over hvorfor vi hadde begynt på studiet. Å lese dette refleksjonsnotatet i dag er nærmest nostalgisk. Med et noe naivt blick på fremtiden gledet vi oss til å lære å lede, og om vi skal konkludere læringsprosessen med kun få ord, så er det vel nærliggende å si at vi heller har lært å lære. Ledelsesfeltet er omfattende, og er det noe vi virkelig har lært, er det at fasitsvarene og oppskriftene i all hovedsak glimrer med sitt fravær.

Det siste arbeidskravet er denne oppgaven med tilhørende muntlig eksaminasjon. Studiet har altså nådd sin ende, men vår læringsprosess er bare så vidt sparket i gang. Ettersom studiet er et erfaringsbasert deltidsstudium har vi hatt anledning til å utøve ledelse i praksis parallelt med studiets progresjon, og våkne medarbeider ville trolig være i stand til å beskrive hva vi til en hver tid fokuserte på i studiene basert på hvordan vi utøvde ledelse på våre skoler. Når dette studiet nå er over, og vi skal fortsette våre lederkarrierer uten å få jevnlig faglig påfyll fra samlinger på Blindern, vil kunnskapen vi har tilegnet oss og erfaringene vi har gjort og kommer til å gjøre, trolig vekke ny lærelyst hos oss. Vi ønsker jo å være gode ledere for gode skoler. Altså vil vi trolig ha et helt annet blick på teori, forskning og signaler fra styrende myndigheter nå enn vi hadde for 4 år siden. Trolig vil vi være dristigere i våre valg som ledere. Dette er jo tross alt noe vi kan noe om nå.

Det er på sin plass å rette en takk til noen mennesker som har gitt oss muligheten til å nå slutten av dette studiet. Først og fremst må vi takke Gunnar, Therese, Margrethe, Johannes, Helle-Mia og Tiril. Uten familier som både har støttet oss og tålt vårt fravær hadde det vært umulig å fullføre et slikt studium ved siden av våre jobber som skoleledere.

Videre må vi få takke våre medstudenter Hilde Elise, Nina, Brynhild og Else. Arbeidet i basisgruppa sammen med dere gjennom de 4 årene har vært verdifull bearbeiding av pensum.

Alle forelesere vi har hatt fortjener en takk. Det har vært morsomt å komme på samling. Ingen nevnt, ingen glemt.

Forskere og medstudenter knyttet til FIRE fortjener en stor takk. Dette fellesskapet har gitt oss mye både med tanke på innsamling av data og ikke minst med tanke på motivasjon til videre arbeid. At vi fikk anledning til å starte datainnsamling allerede tidlig i 2010 har gjort det mulig for oss å avslutte studiene allerede denne våren.

Nest sist må vi få rette en stor takk til Jorunn Møller som har vært vår veileder i arbeidet med masteroppgaven. Takk for god hjelp til valg av retning og fokus og ikke minst god og direkte tilbakemelding underveis. Vi håper vi kan bli like kloke som deg en dag.

Helt til slutt må vi takke hverandre. Å være to som skriver masteroppgave sammen har vært en styrke. Både fordi vi har vært hverandres kritiske venner når det gjelder valg av fokus og bearbeiding av teori og empirisk materiale, men det har også vært verdifullt å ha noen å skuffe. Dårlig samvittighet på grunn av manglende fremdrift er mer verdt når man svikter en samarbeidspartner enn når man bare svikter seg selv. Dette har vi begge fått kjenne på og heldigvis har i alle fall en av oss vært ”skrudd på” til en hver tid, slik at fremdriften har vært god nok til at det var mulig å komme i havn. Dette er en lagseier, og vi eier oppgaven fullt ut begge to.

Takk Hege. Takk Hans-Marius.

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
<b>2. METODE</b> .....	<b>11</b>
2.1 FIRE-PROSJEKTET .....	11
2.2 DESIGN .....	12
2.3 INTERVJUENE.....	13
<b>3. TEORI</b> .....	<b>17</b>
3.1 PERSPEKTIVER PÅ VURDERING.....	17
3.1.1 <i>Vurderingens funksjon</i> .....	17
3.1.2 <i>Større fokus på formativ vurdering</i> .....	22
3.2 KUNNSKAPSUTVIKLING I ORGANISASJONER.....	25
3.2.1 <i>Utvikling av kunnskap</i> .....	26
3.2.2 <i>Perspektiver på evaluering i organisasjoner</i> .....	28
3.3 LEDELSE AV ENDRING.....	30
3.4 SAMLET TEORETISK PERSPEKTIV SOM ANDVENDES I ANALYSEN.....	35
<b>4. EMPIRI</b> .....	<b>39</b>
4.1 KORT PRESENTASJON AV VÅRE FIRE SKOLER .....	39
4.2 PRESENTASJON AV FUNN I INTERVJUENE .....	40
4.2.1 <i>Hvilke tiltak iverksettes når det gjelder undervisvurdering?</i> .....	40
4.2.2 <i>Hvordan forstår rektor sin rolle og funksjon i dette arbeidet?</i> .....	47

4.2.3	<i>Hvordan deles erfaringer med elevvurdering på skolene?</i> .....	53
4.2.4	<i>Oppsummering av funn</i> .....	59
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>61</b>
5.1	KRITERIER ELLER KJENNETEGN – SPILLER DET NOEN ROLLE? .....	61
5.2	UTARBEIDING AV KRITERIER – BEVISSTGJØRING ELLER TIDSTYV? .....	64
5.3	SPENNING MELLOM SENTRAL STYRING OG LOKAL AUTONOMI.....	66
5.4	LØST KOBLET ELLER SELVKORRIGERENDE KULTUR?.....	69
5.5	UNDERVEISVURDERING – UTVIKLING ELLER KONTROLL? .....	71
5.6	UNDERVEISVURDERING ETTER KJENNETEGN – EN SELVMOTSIGELSE?.....	73
5.7	VURDERING SOM META-RUTINE .....	75
5.8	REKTOR SOM ENDRINGSLEDER .....	77
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>81</b>
6.1	HOVEDFUNN.....	82
6.2	UTVIKLING AV KULTUR FOR UNDERVEISVURDERING .....	83
6.3	IMPLIKASJONER FOR LEDELSE .....	84
6.4	VIDERE FORSKNING.....	86
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>87</b>
	VEDLEGG I – BRUK AV HYPERRESEARCH.....	89
	VEDLEGG II - ELEVUNDERSØKELSEN.....	91
	VEDLEGG III – KORT OM ARBEIDSFORDELINGEN.....	93



# 1. Innledning

Vi har begge arbeidet noen år i både ungdomsskolen og videregående skole og har i alle disse årene jobbet med elevvurdering. Vi har deltatt i vurderingsprosjekter og jobbet målrettet med å forbedre vurderingspraksis på våre skoler, både som ledere og lærere. Økt fokus på vurdering, blant annet gjennom ny vurderingsforskrift, har bidratt til økt interesse for området hos oss, og vi er opptatt av hvordan godt vurderingsarbeid kan bidra til å forbedre elevenes læring.

I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet, har styrende organer også hatt et sterkt fokus på organisasjonslæring og at skolene skal strebe etter å være lærende organisasjoner. Vi har jobbet på skoler som har vært opptatt av å være lærende organisasjoner. Prosessene med å snu vurderingskulturer på egne skoler har derfor også vært interessante med tanke på hvordan man lærer som et kollektiv. Det er også våre erfaringer at fokuset på formativ vurdering, spesielt i videregående, har krevd en endring av praksis, og i så måte har endringsledelse vært et felt som vi har sett som fruktbart for å få en bredere forståelse av hvordan rektor kan utvikle en kultur for undervisvurdering som fremmer elevenes læring.

Da vi ble invitert til å bli med i FIRE-prosjektet, som bl.a. ser på vurdering for læring i lys av innføringen av kunnskapsløftet, var det naturlig for oss å knytte oss til dette prosjektet. Her fikk vi anledning til å gjøre et kvalitativt dypdykk i et felt som samsvarer med våre interesser.

Oppgaven er rapportert til NSD som en del av FIRE-prosjektet.

## 1.1 Hensikt og problemstilling

Formålet med studien er å forstå hvordan rektor kan bidra til å utvikle en kultur for vurdering som forsterker elevenes læring. Vår problemstilling er:

*Hvilke tiltak har rektor iverksatt for å utvikle en kultur for undervisvurdering som bidrar til elevenes faglige utvikling?*

Undersøkelsen er todelt. Først vil vi gjøre en empirisk kartlegging av hvordan det jobbes med vurdering i videregående skole. Deretter vil vi drøfte disse funnene i lys av teori om organisasjonslæring og endringsledelse for å forsøke å belyse arbeidet med å implementere og forankre ny vurderingspraksis.

Gjennom dette håper vi å kunne forstå hvordan rektor kan arbeide for å utvikle den underveisvurderingen som gis til elevene, og med det kanskje kunne bidra til økt forståelse for det arbeidet skoleleder må ta fatt på for å endre vurderingskulturen på sin skole.

Forskningsspørsmål vi forsøker å belyse er:

- Hvilke tiltak iverksettes når det gjelder underveisvurdering?
- Hvordan forstår rektor sin rolle og funksjon i dette arbeidet?
- Hvordan deles erfaringer med elevvurdering på skolene?

Gjennom deltakelse i FIRE-prosjektet har vi tilgang til et omfattende datamateriale. Vår interesse ligger imidlertid på de videregående skolene, og vi har derfor valgt å bruke det materialet som foreligger på dette nivået. I FIRE-prosjektet har forskerne vært på fire videregående skoler fordelt på nord, vest, sør og øst i landet, og det er datamaterialet fra disse fire skolene som ligger til grunn for vår forskning.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har seks kapitler. Etter innledningen i kapittel 1 og en presentasjon av metode i kapittel 2, presenterer vi i kapittel 3 relevant teori om vurdering, organisasjonslæring og endringsledelse. Deretter kommer en empirisk beskrivelse av de fire skolene vi har sett på i kapittel 4. I kapittel 5 ser vi på funnene vi har beskrevet i kapittel 4 i lys av teori og drøfter underveisvurdering i videregående skole. I sjette og siste kapittel oppsummerer vi oppgaven.

## 2. Metode

### 2.1 FIRE-prosjektet

Prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle* (FIRE-prosjektet) er et følgeforskningsprosjekt som har fulgt innføringen av Kunnskapsløftet siden reformen ble iverksatt i 2006. Prosjektet er gjennomført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet har publisert 3 del-rapporter.

I første rapport var analyser av reformdokumentene og samtaler med aktører på det nasjonale styringsnivået grunnlaget for å belyse intensjoner med, forventninger til og vurderinger av Kunnskapsløftet som styringsreform. Deretter så de på underliggende nivåer og institusjoner i andre rapport, hvor fokus var å belyse hvordan styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling fungerte i praksis, hva som karakteriserte lærernes og skoleledernes profesjonsforståelse og noen sentrale elementer i skolenes opplæringspraksis. I desember 2010 kom tredje del-rapport som fokuserte på endringer på skolene fra 2007 til 2010.

I 2007 ble det som del av innhenting av datamateriale til den andre rapporten gjennomført intervjuer og observasjoner på 10 skoler i Norge. 4 videregående skoler og 6 grunnskoler.

De samme 10 skolene ble igjen objekt for intervju og observasjon i 2010, og det var her vi koblet oss på prosjektet. Vi har deltatt med å hente inn data fra en videregående skole. Vi deltok i intervju med rektor og en gruppe lærere og har i etterkant transkribert disse intervjuene. I tillegg gjorde vi klasseromsobservasjoner i to dager. Tilsvarende arbeid er utført av andre masterstudenter på alle skolene, og transkripsjoner fra alle intervjuene og notater fra alle observasjonene har vært tilgjengelige for oss.

I forkant av datainnsamlingen deltok vi på metodeseminar i regi av prosjektledelsen. Det omfattet trening i observasjon ved hjelp av video fra klasseromspraksis og rollespill, gjennomføring av intervjuer samt presentasjon av observasjonsverktøy og intervjuguide som skulle anvendes i FIRE-prosjektet. I etterkant av datainnsamlingen deltok vi på et todagers seminar hvor ulike analysestrategier ble presentert og diskutert. På denne måten fikk vi erfare hvordan det samme materialet kunne analyseres på ulike måter ved hjelp av ulike perspektiver. Gjennom drøfting av aktuelle problemstillinger fikk vi muligheten til å gi vårt selvstendige bidrag til kunnskapsutvikling i prosjektet.

Som det fremgår av innledningen, er vårt fokus i den videregående skolen. Vårt datagrunnlag består derfor av intervjuene av rektor og lærergruppene fra de fire videregående skolene, fra 2010. Vi har foretatt en selvstendig analyse av intervjuene ut fra egne forskningsspørsmål. Vi utforsker nye aspekter ved den informasjonen som ble samlet inn i FIRE. Når det gjelder vurdering vil vår analyse komplettere bildet som er presentert i FIRE-prosjektets del-rapport 3.

Vi har også hatt tilgang til intervjuene fra 2007, men vi lot fokuset på endring ligge ettersom dette er hovedfokuset i prosjektets tredje rapport som ble publisert mens vi skrev på denne oppgaven. Omfanget av oppgaven gjør også at blick på endring fra 2007 kun omtales med referanser til FIRE-prosjektets tredje rapport. Notatene fra observasjoner har vi også sett bort fra ettersom disse inneholdt svært få beskrivelser av vurderingssituasjoner i videregående skole, som er vårt fokus.

## 2.2 Design

De 10 skolene som har blitt intervjuet i FIRE-prosjektet, er valgt ut etter et prinsipp om maksimum variasjon. Skolene er forskjellige i størrelse og type, de ligger i fire forskjellige fylker, noen ligger i små kommuner og noen i store kommuner, og noen er byskoler, mens andre er bygdeskoler. I vår studie ser vi kun på de fire videregående skolene. Disse ligger i hvert sitt av de fire fylkene.

Selve FIRE-prosjektet er et følgeforskningsprosjekt som undersøker de 10 skolene ved to anledninger, i 2007 og 2010. Vår studie er basert på intervjuene i 2010 og er slik sett en tverrsnittsstudie som ser på situasjonen i de fire videregående skolene på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

Det er en kvalitativ studie som har et hermeneutisk design. Det vil si at vi gjennom dialog mellom empiri, teori og egne erfaringer forsøker å fortolke det informantene forteller om eksisterende praksis på de fire skolene.

Selve datainnsamlingsstrategien har en fenomenologisk tilnærming i det vi forsøker å beskrive meningen våre respondenter legger i opplevelsen knyttet til innføringen av kunnskapsløftet i relasjon til vurdering (Postholm, 2005, s. 41). I den sammenheng er det viktig å påpeke at vi studerer disse fenomenene slik vi ser dem, i dialog med våre teoretiske perspektiver og egne erfaringer. Vårt datamateriale er begrenset innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid til å omfatte 4 rektorintervjuer og 4 gruppeintervjuer med lærere.

## 2.3 Intervjuene

Intervjuene som ble gjennomført i 2010, skulle følge opp funn fra 2007 og fulgte derfor en intervjuguide laget av forskerne som leder FIRE-prosjektet.

Intervjuguiden er publisert som vedlegg til den tredje FIRE-rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010). Intervjuene fokuserer på temaene grunnleggende ferdigheter, kompetanseheving og vurdering, og favner altså bredere enn vårt fokus.

På alle fire skolene ble det foretatt intervju av rektor og en gruppe lærere. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Intervjuene er semistrukturerte slik at dialogen mellom intervjuer og informanter ikke hindres av en for rigid intervjuguide. Det åpnes også for oppfølgingsspørsmål. Slike intervjuer er godt egnet i et hermeneutisk design fordi det tillater at ikke-intenderte temaer rundt det som diskuteres, også belyses. Dette gjør det lettere å forstå informantene

bedre ut fra deres kontekst. May-Britt Postholm omtaler slike intervjuer som halvplanlagte, formelle intervju (2005, s. 72).

Det er samme semistrukturerte intervjuguide som ligger til grunn for intervjuene både av rektorene og av lærerne. Lærerne ble ikke intervjuet enkeltvis, men sammen i grupper. Gruppeintervjuer åpner for mer spontanitet og påvirkning deltakerne imellom. De gir rom for at flere meninger kan komme fram, men det motsatte kan også skje da det kan oppstå en mer eller mindre bevisst harmonisering av oppfatninger under intervjuets gang. Når deltakerne i intervjuet kjenner hverandre fra før, kan det også føre til at de sensurerer avvik fra det de oppfatter som en gruppenorm ved arbeidsplassen. Dette kan medføre at ulikheter i oppfatninger blir underrapportert. Men det som kan komme bedre fram i et gruppeintervju enn i et individuelt intervju, er manifestasjoner av etablert kultur, relasjonene og informasjonsutvekslingen på arbeidsplassen. (Postholm, 2005, s. 72).

Ved å bruke intervju av både rektorene og grupper av lærere kan dette bidra til å styrke forskningen. Ved å triangulere, det vil si bruke ulike kilder, forskningsstrategier, forskningsresultater og teorier, er det med på å sikre kvaliteten på datamaterialet. Når ulike kilder kan bekrefte og støtte hverandre styrker dette studien. Samtidig kan vi forvente at rektors fortelling vil være av en annen karakter enn lærernes, da de ser på situasjonen ut fra ulike posisjoner. I krysningspunktet mellom kildene kan man finne noe å forske videre på (Postholm, 2005, s. 132). Vår studie bygger på enkeltintervjuer og gruppeintervjuer, ulike teorier og rapportene fra FIRE-prosjektet, og vi kan til en viss grad snakke om en triangulering. For å styrke studien ytterligere kunne vi bedt om respons fra informantene i forhold til transkriberingen for å deltakervalidere intervjuene. Det ble det imidlertid ikke rom for innenfor rammene av denne masteroppgaven.

At intervjuene favner bredere enn vårt fokus og er semistrukturerte er en potensiell feilkilde i vår forskning, ettersom informantene kan ha et annet fokus enn vurdering når de snakker om for eksempel erfaringsdeling.

Når vi har analysert intervjuene, har vi brukt HyperRESEARCH og kodet svarene med utgangspunkt i våre tre forskningsspørsmål presentert i innledningen og teorien vi presenterer i del 3. Vi har deretter sammenholdt utsagn med samme koding og sett etter likheter og forskjeller hos respondentene. Se eksempler på bruk av HyperRESEARCH i vedlegg I.





## 3. Teori

Når vi skal forstå hvordan rektor har jobbet med skolens kultur for undervisvurdering kan det være nyttig å se på vurdering som fenomen. Vi trenger å belyse vurderingens funksjon og hvordan synet på vurdering har utviklet seg over tid.

Vi er opptatt av rektors ansvar for å forbedre den vurderingen som skjer av elevene på individnivå, men dette står i en relasjon til den vurderingskulturen som utvikles på skolenivå, og dermed er perspektiver på lærende organisasjoner relevante for diskusjonen av problemstillingen vår. Forgrunnen i oppgaven er med andre ord tiltak for å bedre vurdering på individnivå, men bakgrunnen er vurdering på organisasjonsnivå.

Skoler er institusjoner med lange og sterke tradisjoner. Endring av vurderingspraksis krever derfor en kulturendring, og for å belyse rektors rolle ser vi organisasjonslæring og endringsledelse som utfyllende perspektiver.

### 3.1 Perspektiver på vurdering

#### 3.1.1 Vurderingens funksjon

Vurdering i skolen er ikke noe nytt fenomen, det har alltid eksistert en form for evaluering- og vurderingspraksis. Det er heller ikke noe nytt at det er fokus på vurdering selv om det har fått et oppsving. Vurderingsfeltet er imidlertid et stort felt som favner om ulike praksiser og aktiviteter.

Begrepet vurdering er mangfoldig og kan ha ulike betydninger, samtidig som begrepet til en viss grad er subjektivt fordi alle som arbeider med vurdering, legger sin oppfatning og verdier inn i begrepet (Haug, 2002).

For å definere begrepet henviser Peder Haug til Scriven sin definisjon: ”prosessen der ein bestemmer fortjeneste, verd eller verdi av ei sak eller eit produkt eller

prosessen av disse” (Scriven i Haug, 2002, s. 14-15). Her ligger hovedvekten av vurderingen på å se om det som vurderes, er bra eller dårlig. En annen definisjon formulert av Wolfe inneholder også formålet for vurderingen: ”ei systematisk innsamling og tolking av prov, som ein del av ein prosess fram mot eit verdiutsegn med tanke på handling” (Wolfe (1990) sitert i Haug, 1991, s. 73).

Implisitt i denne definisjonen kan man si at ”handling” skal ha utvikling og forbedring som mål. Det er denne definisjonen vi legger til grunn når vi drøfter våre funn i forhold til underveisvurdering av elever i videregående skole.

I forhold til vurdering av elevene er det stort fokus på at vurderingen skal være formativ og lærerne skal gi ”fremovermeldinger” til elevene. Scriven introduserte begrepene formativ og summativ vurdering i 1967. Kort sagt kan summativ vurdering sies å fortelle hva som ble resultatet av en sak eller handling, mens den formative vurdering kan si noe om hva man har oppnådd så langt, og danne grunnlaget for videre handling og utvikling (Haug, 2002). Våre erfaringer tilsier at det er den summative vurderingen som har stått i fokus i videregående skole – elevene får en karakter på en prøve, og så går man videre til neste punkt i pensum. Videre antar vi at den kunnskapen som finnes om vurdering i skolen, generelt er taus, eller implisitt, og at vurderingspraksis i mange tilfeller er privat, og opp til den enkelte lærer.

Formativ og summativ vurdering blir ofte satt opp mot hverandre som to ulike måter å drive vurdering på. Dette er ikke korrekt i følge Scriven: ”Det er ikkje korrekt at formativ og summativ vurdering reelt sett er forskjellige former for evaluering. Omgrepa illustrerer at evaluering har forskjellige funksjoner” (Scriven i Haug, 2002)

Vurderingen har altså ulike funksjoner, og den samme vurderingen kan danne grunnlag for både utvikling og kontroll. I vurdering ligger det også et sterkt maktaspekt, og hvordan resultatene av en vurdering brukes, er helt avhengig av hvem som utfører vurderingen og følger opp resultatene (Haug, 2002). Resultatene av en vurdering taler ikke for seg selv, men må forstås. Ut fra en forståelse av

---

resultatene kan man foreslå tiltak. Å finne forklaringer på resultatene av en vurdering er en stor utfordring i all vurdering, og understreker behovet for kunnskap om det en skal vurdere. Derfor er det også viktig å utvikle kompetanse i å kunne bruke resultater fra vurderinger i tillegg til kompetanse i å vurdere (Haug, 2002).

Vurdering kan altså ha ulike funksjoner og er en maktfaktor i seg selv. Vurdering er også en del av et styringssystem. I tillegg til å danne grunnlag for utvikling og kontroll er vurdering også et politisk virkemiddel med dyptgripende konsekvenser. Videre kan vurdering brukes som legitimering av ulike tiltak, beslutninger osv. nesten uavhengig hva resultatene viser (Haug, 2002).

Trenden siden begynnelsen av 1970-tallet har vært å legge frem en rekke ulike modeller for å vurdere kvalitet i opplæringen. I 1989 stilte OECD spørsmål om hvorvidt vi kan vite om norsk skole er god. OECD mente det manglet et system for hvordan utdanningspolitikken blir ivaretatt og hvordan de ulike nivåenes roller og ansvar blir klarlagt. De anbefalte også at de enkelte skolene skulle drive med selvevaluering og rapportere til lokale styringsmakter og klientgrupper om virksomheten. Som et resultat av OECDs anbefalinger ble det såkalte EMIL-prosjektet opprettet. EMIL-prosjektet hadde som formål å utvikle et nasjonalt vurderingssystem (Granheim 1990; Lundgren 1990). Dette ble fulgt opp av Moe-utvalget som i 1997 la fram en innstilling om et nasjonalt vurderingssystem hvor en stor del av vurderingen skulle konsentreres om elevenes læring (Haug, 2002). I 2002 kom Kvalitetsutvalgets skisse til et kvalitetsvurderingsprogram som skulle omfatte både resultat-, prosess- og strukturkvalitet. Det tar altså mer enn 10 år før det kommer noe konkret ut av OECDs spørsmål, og det viser hvor politisert dette feltet er.

Denne nye oppmerksomheten rundt vurdering skyldes flere forhold. Haug trekker frem manglende kontroll og innsyn, utdannings- og kunnskapsdebatten, den økonomiske situasjonen i landet og styringsproblemene (Haug, 1991). Haug har laget en tabell som kan beskrive problemene rundt styring.

Tabell 3-1 Relasjoner mellom politikk og kunnskap (Haug, 1991, s. 76)

	<b>Kunnskapen er sikker</b>	<b>Kunnskapen er usikker</b>
<b>Politisk enighet om målene</b>	1. Rasjonell og teknokratisk beslutning	2. Forskning/forsøk
<b>Politisk uenighet om målene</b>	3. Forskning/forsøk	4. Desentralisering

Når det er enighet om målene og kunnskapene om en sak er noenlunde sikker, er beslutningene som tas relativt rasjonelle, og det settes i gang tiltak på byråkratisk/teknokratisk vis (rute 1). Hvis det derimot er uenighet om målene eller kunnskapene om en sak er usikker, øker tendensen til å sette i gang forsøk som også skal vurderes (rute 2 og 3). Ved uenighet om de politiske målene og usikkerhet rundt kunnskapene settes det i gang tiltak som økt desentralisering og målstyring (rute 4) (Haug, 1991).

Økt oppmerksomhet rundt vurdering fører til at det blir flere vurderingsobjekter. Spørsmål og problem i tilknytning til vurderingen er til en viss grad ulike, avhengige av hvilke vurderingsobjekter det er snakk om. Vi konsentrerer oss om vurdering på individnivå som omfatter pedagogisk vurdering av elever, i vår videre drøfting.

Franke-Wikberg & Lundgren har gjennomført en analyse av ulike modeller for vurdering og de skiller blant annet mellom; produksjonsrettet vurdering, målfri vurdering, intuitiv vurdering og teoribasert vurdering (Franke-Wikberg & Lundgren, 1990). De tiltakene en skole iverksetter for å utvikle en kultur for underveisvurdering kan analyseres i lys av disse modellene. De vil derfor kort presenteres her.

Produksjonsrettet vurdering bygger på en rasjonell forståelse av politiske og pedagogiske prosesser, og legger vekt på objektive målinger ut fra en positivistisk

---

og undervisningsteknologisk tankegang. Fremgangsmåten forutsetter at planene gjennomføres slik de var tenkt, målene blir presisert og deretter målt ut i fra hvilken grad målene er nådd. Den som vurderer, er først og fremst opptatt av det objektivt målbare innenfor det som skal måles, og hva resultatet eller effekten av et tiltak er. På bakgrunn av resultatene kan man så legge frem forslag til tiltak (Se også Haug, 1991).

Scriven introduserte en variant av produksjonsrettet tankegang som kalles målfri vurdering og innebærer at den som vurderer, bevisst unnlater å orientere seg om hva som var de egentlige målene med det som vurderes. Det viktige blir å avdekke hva som er de egentlige effektene av for eksempel undervisningen eller det som skal vurderes. Altså er man opptatt av de ikke-intenderte konsekvensene av vurderingen. Videre ble den målfrie vurderingen ansett som mer objektiv enn målbasert vurdering fordi den som vurderer, ikke påvirkes av de uttalte målene for det som vurderes, og dermed unngår det som en feilkilde (Franke-Wikberg & Lundgren, 1990, s. 97).

Ved bruk av intuitive vurderingsmodeller brukes ulike strategier for å skape innsikt i og forståelse for det som foregår i den pedagogiske prosessen. Kvalitative metoder blir brukt i stor grad og forutsetter at den som vurderer, har god kunnskap om de eller det som blir vurdert. Elliot W. Eisner (1996) har vært en sentral talsperson for denne tilnærmingen. Intuitiv vurdering blir ofte kritisert for å være for tilfeldig og privat; at noen med innsikt i et felt uttaler seg om det ut fra sine egne premisser.

Teorirettede modeller har som mål å forklare hva som skjer og knytter vurderingen sammen med pedagogisk teori for å få kunnskap om hvordan det er tenkt, og på hvilke premisser kunnskap har kommet fram. I vurderingsarbeidet settes det som skal vurderes inn i en kontekst og ses i sammenheng med andre forhold. Her er studiet av selve prosessen sentral, og man ser på hvordan målene oppfattes av andre, og hvilke konsekvenser ulike oppfatninger har for det som går for seg i virksomheten (Haug, 1991). Denne typen vurderingsarbeid forutsetter at den som

vrurderer, ikke bare har kjennskap til vurderingsmetodene, men også har kunnskap om det som blir evaluert.

Her har vi sett at vurdering i skolen kan ha en politisk, legitimerende, utviklende og en kontrollerende funksjon. I tillegg kan vurdering av elever anvendes som sortering til videre skolegang og arbeidsliv. Vurdering spenner over et stort og variert felt, og det er mange aktører i dette feltet. I vår videre drøfting er vårt hovedfokus utviklingsperspektivet på vurdering, og da som bidrag til elevenes faglige utvikling

### **3.1.2 Større fokus på formativ vurdering**

Begrepet *vurdering for læring* er ikke nytt med Kunnskapsløftet, men det er satt et betydelig større fokus på formativ vurdering etter innføringen av LK06. Slik har det ikke alltid vært. Trond Ålvik siterer for eksempel Gregersens definisjon<sup>1</sup> av vurdering fra 1974, og viser til at denne definisjonen senere på 70-tallet og inn i 80-tallet ble kritisert for å være for fremadrettet og handlingsorientert. Kritikerne mente vurdering burde inneholde elementer av tilbakeskuing og refleksjon. Riktignok for å bli klokere av det som har skjedd, ergo var utvikling også i fokus hos kritikerne (Ålvik, 1991). Dette kan likevel forstås som at fokus på hva vurderingens funksjon bør være, svinger, og at pendelen nå er rettet mot et noe mer fremadrettet og handlingsorientert syn på vurdering igjen.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen” nevnes ikke begrepet vurdering for læring. Ikke begrepet formativ vurdering heller. Men, i kapittelet om hva som bidrar til læring, er et eget avsnitt viet til tilbakemeldinger.

Forskrift til opplæringsloven ble endret 1. august 2009 og fastsetter elevenes rett til underveisvurdering og slår fast at formålet med vurderingen er å ”fremje læring undervegs” (§3.2).

---

<sup>1</sup> Gregersen(1974): ”Evaluering er en på iagttagelse eller observation baseret, norm- eller kriterierelateret vurdering af pædagogisk relevante faktorer, processer og produkter med henblik på planlægning, revision, information, rådgivning eller kontrol.” sitert i Ålvik (1991).

*Vurdering for læring* er en satsning fra Utdanningsdirektoratet, som startet opp høsten 2010 for grunnskolene, mens oppstart for videregående skole er våren 2011. Satsingen bygger på prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som gikk fra 2007 til 2009. At Utdanningsdirektoratet ser behovet for å satse på vurdering for læring, begrunnes med forskning som viser at formativ vurdering har positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Og i en hverdag der resultater fra PISA, nasjonale prøver og andre mål for elevenes læringsutbytte er aktuelt, er det kanskje ikke uventet at Utdanningsdirektoratet velger å finne ”oppskrifter” på hva som kan bidra til økt læringsutbytte.

I 2010 opprettet utdanningsdirektoratet et eget nettsted for prosjektet *Vurdering for læring*. Her viser de til forskning fra bl.a. Black & William (1998, 2009) og Hattie (2009).

Black og William (2009) trekker frem 3 vesentlige agenter i en elevs læring: Eleven selv, læreren og medelevene, og tre grunnleggende elementer i formativ vurdering: Hva er målet? Hvor står eleven nå? Hvordan tette gapet?

Black og William krysser disse tre agentene med de tre elementene og får frem det de kaller for nøkkelstrategier i formativ vurdering. Figuren under er vår oversettelse av Black og William, slik vi forstår den.

Tabell 3-2 Black & Willilams nøkkelstrategier i formativ vurdering (2009, s. 8)

	Hva er målet?	Hvor står eleven nå?	Hvordan tette gapet?
Læreren	1. Klargjøre læringens intensjon og suksesskriterier	2. Legge til rette for klasseromsdiskusjoner og andre læringsaktiviteter som får frem bevis for elevenes forståelse	3. Gi tilbakemeldinger som leder eleven mot målet
Medelevene	Forstå og dele læringens intensjon og suksesskriterier	4. Aktivisere elevene som resurser for hverandre	
Eleven	Forstå læringens intensjon og suksesskriterier	5. Aktivisere eleven som eier av egen læringsprosess	

John Hattie (2009) har gjennom en enorm metastudie forsøkt å uttrykke hvordan 138 forskjellige faktorer påvirker læring. I Hatties undersøkelse kommer formativ vurdering på 3. plass, og er altså en av de mest effektive faktorene for å oppnå god læring. Hattie trekker frem at ”Where to next?”, eller *fremovermeldinger* som er begrepet utdanningsdirektoratet bruker, er nøkkelen, og lærere må fokusere på formativ opplæring så vel som formativ vurdering (Hattie, 2009, s. 181).

Både hos Hattie og Black & William ser vi altså at formativ vurdering handler vel så mye om å forme opplæringen, altså lærerens bidrag, som å forme elevens innsats. I et lederperspektiv er dette interessant med tanke på hvordan det jobbes med vurdering for læring på skolene. Dette arbeidet handler ikke bare om hvordan selve vurderingen gjøres, men også om hvordan opplæringen tilpasses etter elevenes behov basert på informasjon skolen får fra vurderingene som gjøres.

Vi har sett at forskning viser at det å fokusere på formativ vurdering kan bidra til å fremme elevenes læring, og at vurdering har ulike funksjoner. I forskrift til Opplæringslova, § 3-3 slås det fast at ”Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket”. Det kan tolkes som at det i forskriften ligger en produksjonsrettet vurderingstankegang, ut fra det vi så i kapittel 3.1.1 om ulike vurderingsmodeller. En kan stille spørsmål ved om en slik modell bidrar til å ”fremje læring undervegs” eller om den blir for instrumentell og teknisk.

Videre kan en undres på om det er sammenheng mellom Utdanningsdirektoratets styringssignaler, hvor de delegerer til den enkelte skole å tolke kompetansemål i læreplanen og utarbeide kjennetegn på måloppnåelse, og det fokuset de setter på vurdering for læring. Et slikt arbeid krever at den enkelte skole har en kultur for læring, og dette arbeidet stiller store krav til både lærere og ledere. Er den desentraliserte styringsformen direktoratet har lagt opp til, og de kravene som kommer i kjølvannet av dette, en for stor utfordring for den enkelte skole, hvis primæroppgave er å sørge for at elevene lærer mest mulig? For å kunne belyse slike



spørsmål, kan teorier om hvordan kunnskapsutvikling skjer i organisasjoner, bidra med viktige analytiske begreper.

## 3.2 Kunnskapsutvikling i organisasjoner

Forskriftsendringen, som nå gjør at det kreves en systematisk underveisvurdering av elevene i videregående skole, ser vi i sammenheng med at man ønsker å endre den praksis som er gjenstand for vurdering. En slik endring krever en kultur for læring, og dermed har vår oppgave en grenseflate mot det som ofte benevnes som lærende organisasjoner.

Begrepet lærende organisasjoner fikk en tydelig plass i norsk skole med prinsipper for opplæringa som slår fast at

*Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2006)*

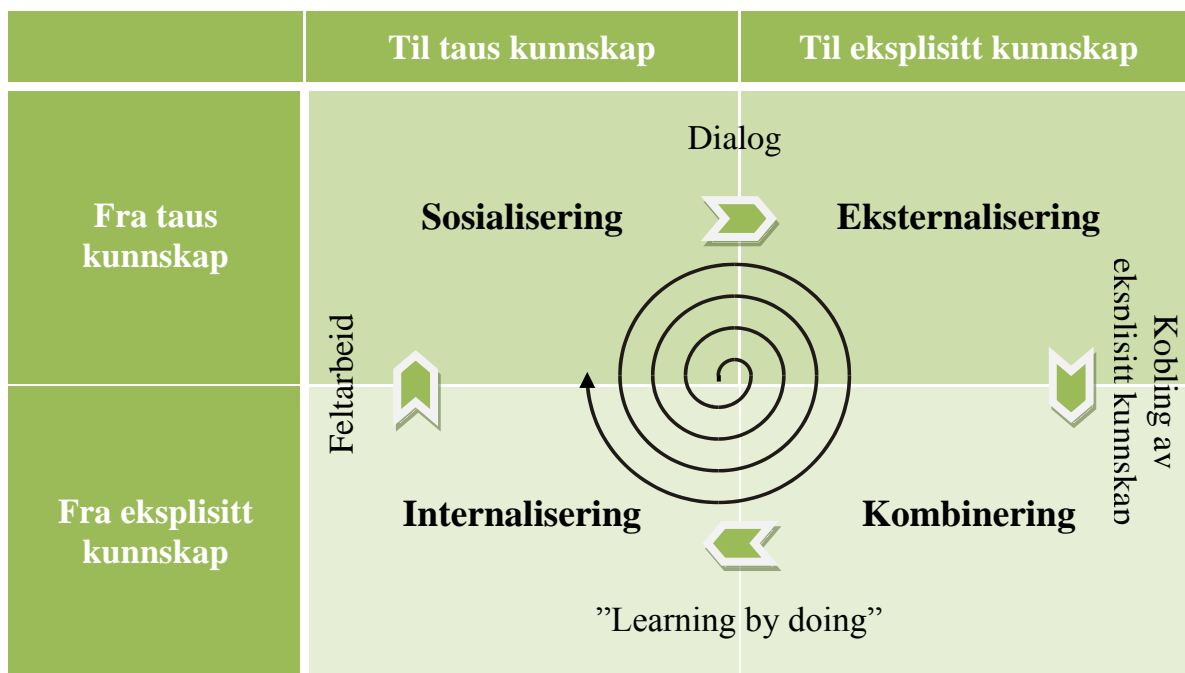
Organisasjonsteoretikere som omtaler den lærende organisasjon er mange. Cyert og March sees av Hustad (1998) som et viktig utgangspunkt for organisasjonslærings-teorier, og viser til modeller tilbake til 1963. Læring i organisasjoner er altså heller ikke et nytt fenomen, og forskjellige teoretikere har gjennom årene bygget på hverandre. Teoriene om hvordan en organisasjon kan lære som et kollektiv er mange. Hustad kritiserer mange tidlige bidrag for å være ”folketomme” og for instrumentelle. Han identifiserer videre tre problemer med etablerte læringsteorier, og knytter dette til kunnskapsutviklingens intensjon, innholdet (hva læres?) og overgangen fra individ til organisasjon. Han formulerer problemene i tre påstander:

- 1. Både tradisjonell og nyare læringsteori underkjenner eller undervurderer individuell og kollektiv intensjonalitet.*
- 2. Både tradisjonell og nyare læringsteori er utan relasjon til innhald i det lærte.*
- 3. Særleg tradisjonell læringsteori undervurderer intersubjektiv dialog og sosial kontakt som sentrale i kunnskapsutviklingsprosessane. (Hustad, 1998, s. 48-53)*

Siden Hustad formulerte disse påstandene i 1998, har det sosiokulturelle perspektivet på kunnskapsutvikling fått mye sterkere feste. Vi ser derfor at det kan være nyttig å se skolen som organisasjon i et noe bredere perspektiv. Dahler-Larsen hjelper oss om litt med et slikt perspektiv, men først ser vi til Nonaka og Takeuchi som er opptatt av kunnskapsutvikling i organisasjoner.

### 3.2.1 Utvikling av kunnskap

Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral gir et forenklet bilde av hvordan kunnskap utvikles. Vi bruker modellen som et utgangspunkt både for å fokusere på innholdet i en læringsprosess og overgangen fra individ til organisasjon, samtidig som *intensjon* sees som et grunnleggende vilkår for modellen. Vi mener slik sett at modellen og vilkårene adresserer Hustads påstander om hva som er problematisk ved kjente læringsteorier.



Figur 3-1 Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral (1995, s. 62 og 71, vår oversettelse)

Om vi fokuserer på vurderingspraksis, og lar modellen vise hvordan denne kan utvikle seg, kan den forstås som at etteraping av praksis fra andre lærere ute i feltet, uten videre bearbeiding av praksisen, er *sosialisering*. Når lærerne gjennom dialog forteller om sin praksis og begrunner hva de gjør, skjer en *eksternalisering* – en bevisstgjøring av egen praksis. Når så flere lærere deler sin praksis, og/eller man

sammenholder praksis med eksterne signaler, skjer en *kombinering* og egen praksis kobles sammen med andres praksis og sees i nytt lys. Når ny kunnskap prøves ut i praksis, vil ny kunnskap gjennom ”learning by doing” *internaliseres* i feltet, og slik fortsetter det i en spiral.

Det er viktig å understreke at dette ikke må sees som fire adskilte prosesser. Det sentrale ved modellen er samspillet mellom disse prosessene. Og i et lederperspektiv ser vi det som vesentlig å legge til rette for best mulig arbeidsvilkår for disse prosessene og samspillet mellom dem.

I det perspektivet trekker vi frem Nonaka og Takeuchis fem grunnleggende vilkår for kunnskapsutvikling. Disse fem vilkårene, og vår forståelse av vilkårenes relasjon til vår forskning, er:

*Tabell 3-3 Vilkår for kunnskapsutvikling (basert på Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 73-83)*

Vilkår	Vår forståelse av vilkårets plass i arbeid med vurdering og implikasjoner for ledelse
<b>Intensjon</b>	Kunnskapsspiralen drives av organisasjonens intensjon. Skolen må ha et mål med sitt arbeid med vurdering og arbeidets intensjoner må være uttalt og forstått i personalet.
<b>Autonomi</b>	Den enkelte lærers handlingsrom må synliggjøres, og det må godtas og oppfordres til selvstendig arbeid. Dette øker motivasjonen og kan åpne for uventede muligheter. Myndighetenes tanker om lokalt arbeid med å bryte ned kompetansemål og lage kjennetegn kan også forstås som slik autonomi.
<b>Kaos/svingninger</b>	I en organisasjon i krise kan det oppstå et kreativt kaos og gamle rutiner brytes ned. Et slikt kaos kan også oppnås av at ledere presenterer utfordrende mål. Eller at det kommer ny læreplan og endringer i forskriften. Et slikt kreativt kaos krever evne til å reflektere over egen praksis, ellers kan kaoset bli destruktivt. I utviklingen av en ny vurderingspraksis er også avlæring av gammel praksis av betydning og et kreativt kaos i en endringsprosess kan bidra til denne avlæringen.

<b>Redundans</b>	Med redundans menes overlapping av informasjon. Altså at kunnskap deles i organisasjonen også til de som ikke umiddelbart har behov for denne kunnskapen. Slik kunnskapsdeling fremskynder prosessen med å uttale taus kunnskap, og gir medlemmene i organisasjonen muligheten til å gi hverandre ny informasjon fra forskjellige perspektiv. Å dele kunnskap om vurdering vekselvis i forskjellige fora, for eksempel i faggrupper og på tverrfaglige team, synes altså nyttig.
<b>Nødvendig variasjon</b>	Medlemmene i organisasjonen bør ha rask og enkel tilgang til all informasjon i organisasjonen. Deres arbeidsoppgaver bør være varierte slik at de kjenner til størst mulig del av organisasjonen. Dette gjør organisasjonen i stand til å reagere raskere på uventede endringer. Vi ser vurdering som en så vesentlig del av arbeidet i skolen at dette er et arbeid alle bør delta i.

Det er vanskelig å plassere Nonaka og Takeuchi i en kognitiv eller situert læringstradisjon. De forholder seg til kunnskapsutvikling som ”*a dynamic human process of justifying personal belief toward the ”truth”.*” (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 58) og er i alle deler av kunnskapsspiralen og i vilkårene for kunnskapsutvikling opptatt av individets læring som noe som skjer inne i den enkelte. Dette kan forstås kognitivt. Samtidig er både vilkårene og kunnskapsspiralen såpass tydelig avhengig av omgivelsene at et situert perspektiv også er tydelig til stede.

Vi har selv forankret vårt læringssyn i en situert, sosiokulturell tradisjon og har primært disse brillene på når vi viser til Nonaka og Takeuchi i drøftingen i kapittel 5.

### 3.2.2 Perspektiver på evaluering i organisasjoner

FIRE-prosjektets overordnede formål er å evaluere kunnskapsløftet som styringsreform. Vi fokuserer på formativ elevvurdering og forsøker å forstå hvilken rolle rektorene på våre skoler har hatt i dette arbeidet. Vi støtter oss til Peter Dahler-Larsen (2005) som påpeker at det som former evalueringer (her forstått som vurdering) og avgjør om de blir brukt, er levende sosiale, politiske og

organisatoriske prosesser. Derfor er det hensiktsmessig å presentere noen perspektiver på organisasjoner som sier noe om dette.

Dahler-Larsen (2005) peker på viktigheten av å se på evaluering i sammenheng med organisasjonsteori, og han har systematisert fire organisasjonsteoretiske modeller:

*Tabell 3-4 Dahler-Larsens fire organisasjonsteoretiske modeller (2005, s. 29, vår oversettelse)*

	<b>Den rasjonelle organisasjon</b>	<b>Den lærende organisasjon</b>	<b>Den politiske organisasjon</b>	<b>Den institusjonaliserte organisasjon</b>
<b>Definisjon av organisasjon</b>	System som lojalt implementerer planer som er vedtatt med mål og alternative tiltak	System av viten som korrigerer seg selv via feedback etter handlinger	System hvor forskjellige grupperinger strides om ressurser på bakgrunn av interesser og maktbaser	Løst koblet system av erkjennelse, verdier, organisasjonsoppskrifter og rutiner som imiteres, tas for gitt, gir legitimitet og som hver har sin egen logikk
<b>Teoretisk referanse</b>	Rossi og Feeman (1979)	Patton (1997)	Guba og Lincoln (1989)	Dahler-Larsen (2000)
<b>Oppgjør med teori-perspektivet i foregående modell</b>		Begrenset kapasitet til å overskue fremtidige alternativer og planlegge	Oppgjør med forestillingen om konsensus i organisasjonen. Oppgjør med den tidslogikk som de to foregående modeller impliserer, og med forestillingen om at mer læring er et ideal for alle.	Oppgjør med logikk som forutsetter at handlinger kan forklares ut fra interesser og deres konsekvenser. Evaluering kan medføre noe som ikke er i noens interesser. Evaluering som rituale kan få effekter som ikke var tilsiktet
<b>Evaluerings-funksjon</b>	Instrumentell. Evaluering som rasjonell vitenskap	Instrumentell og opplysende. Evaluering som læring	Strategisk og taktisk. Evaluering som politisk aktivitet	Rituell meningsdanning. Evaluering som institusjonell revisjon. Følger en logikk om hva som er passende i en bestemt kontekst.

Dahler-Larsen er kritisk til de tre første perspektivene og mener at det institusjonaliserende perspektivet gir størst forklaringskraft. Kritikken hans mot de tre første er kort oppsummert at det rasjonelle er for instrumentelt og top-down og det lærende er for enkelt og overser en rekke innebygde problemer utover barrierer for læring. Det politiske lider under at personlige interesser er drivkreftene i en politisk organisasjon, og at alle handlinger forklares ut fra sine konsekvenser. Dermed blir en evaluering redusert til en interessekamp.

I det institusjonaliserende perspektivet fokuserer Dahler-Larsen på organisasjoners kompleksitet. Han mener at mye av det som former organisasjonen er uhåndgripelig og løst koblet, slik at modeller ikke fullt ut kan forklare organisasjonens indre liv. En evaluering vil ikke bare belyse det som er evalueringens formål, eller den som utfører evalueringen sin hensikt. I en institusjonell logikk finnes det ingen garanti for at institusjoners utvikling lar seg bestemme av noe funksjonelt. Dette er på grunn av at institusjoner først og fremst er dannet ut fra en meningslogikk og ikke funksjonslogikk, og at institusjoner endrer seg langsommere enn sine omgivelser (Dahler-Larsen, 2005, s. 47).

Vi erkjenner at hans kritikk bidrar til å utvide vårt syn på skolen som en lærende organisasjon. Egne erfaringer tilsier at alle de fire organisasjonsperspektivene Dahler-Larsen trekker opp, kan være nyttige perspektiver når man skal forstå karakteristiske trekk ved skolers kultur for vurdering, og de tiltak som iverksettes. Som ledere ser vi det derfor som hensiktsmessig å ha med ulike perspektiv på skolen som organisasjon når det skal jobbes med å utvikle en kultur for vurdering i skolen.

### 3.3 Ledelse av endring

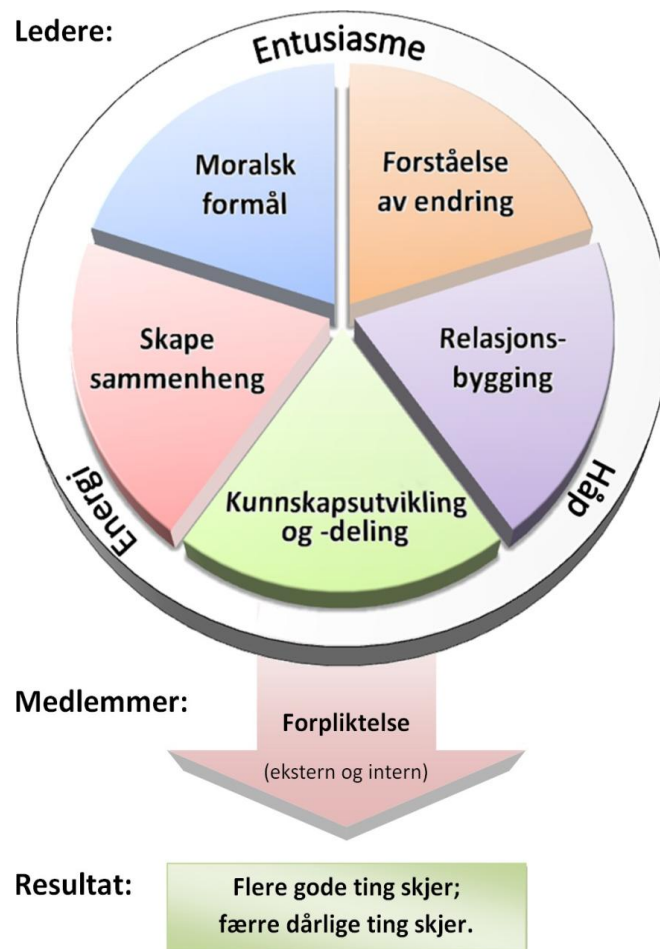
Som vi har sett, finner man mange ulike perspektiv og modeller som skal bidra til å forstå hvordan skoler kan utvikle en kultur for vurdering (og læring). Innenfor moderniseringen av offentlig sektor har New Public Management-bølgen vært ledende, men begrepet "lærende organisasjon" har nærmest blitt et mantra innenfor

skoleforskning og -utvikling. Peter Senge definerer lærende organisasjoner som ”en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.” (Forkortet tolkning av Senge, 1991, s. 9). Her kan man si at formativ vurdering på individnivå, som har en utviklende funksjon, ”oversettes” til formativ vurdering på organisasjonsnivå.

Noe av det som kjennetegner vårt samfunn er at det er i konstant forandring og det stilles store krav til utdanningsinstitusjonene. Dette har ført til økt fokus på skoleledelse. St.mld. nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003) understreker behovet for at skolene er i stadig utvikling og at dette arbeidet utføres av gode skoleledere.

Michael Fullan (2001) mener det å lede en organisasjon i endring krever at lederen tilegner seg 5 komponenter for lederskap. Disse fem komponentene er selvstendige, men gjensidig avhengig av hverandre for å skape positive endringer.

Fullans rammeverk er utviklet på grunnlag av resultater fra mange studier, og kan derfor sies å være normativt.



Figur 3-2 Fullans rammeverk for lederskap (2001, s. 4, vår oversettelse)



At en leder har et *moralsk formål* er både viktig og nødvendig. Autentiske ledere har karakter, og karakter er den definerende karakteristikken av en autentisk leder. Vi mennesker drives av ulike faktorer som kan være egosentrisk eller altruistisk (uselvvisk) motivert. Ledere drives mer eller mindre av en av motivene, men begge er til stede som drivkrefter i lederens arbeid. I skolesammenheng betyr det å ha et moralsk formål å forankre arbeidet i skolens mandat som i bunn og grunn handler om elevenes læring. Altså må arbeidet på skolen forankres i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, stortingsmeldinger, læringsplakaten og læreplanene, og det er skoleleders ansvar å sørge for dette.





Videre må lederen ha en *forståelse for endring* og at endring er komplekst, vanskelig og tar tid. Det finnes mange ”oppskrifter” på hvordan man skal drive ledelse og endringsarbeid, men disse rådene er ofte motsigende, generelle og uklare. Slike råd kan like gjerne ses som ikke-gjennomførbare råd. Fullan mener at endring i beste fall kan forstås og kanskje ledes, men endring kan ikke kontrolleres. For å forstå endringsprosessen må lederen være bevisst på følgende:

- målet er ikke mest mulig innovasjon
- det er ikke nok å ha de beste ideene
- verdsett implementasjonsdippen<sup>2</sup>
- redefiner motstand – det kan være verdifullt
- det er snakk om å rekulturere organisasjonen
- det er aldri en sjekkliste, men alltid komplekst

Fullan refererer til Golemans 6 lederstiler som kan gi resultater i endringsarbeid fordi de kan relateres til elementene over, disse er (vår oversettelse): Den handlingsorienterte, den toneangivende, den personinkluderende, den demokratiske, den resultatorienterte og den coachende leder. Her kan en merke seg at en leder bør kunne innta ulik lederstil avhengig av hva som er nødvendig. Dette kan en leder lære seg, i følge Fullan. Det er også verdt å merke seg at selv om de fleste av disse lederstilene vil kunne ha en positiv påvirkning på klimaet i organisasjonen over tid, finnes det unntak. Den handlingsorienterte (medarbeiderne mistrives og går i opposisjon) og den resultatorienterte (medarbeiderne blir overveldet og brenner ut) kan over tid få negativ innvirkning på klimaet.



Den tredje komponenten i Fullans modell handler om viktigheten av å bygge *relasjoner* til alle menneskene i organisasjonen. Sterke relasjoner i seg selv er ikke nok selv om de er kraftfulle, det er også viktig at man

---

<sup>2</sup> Med implementasjonsdip mener Fullan at resultatene først synker etter at ny praksis er implementert, for deretter å stige – forhåpentligvis forbi de gamle resultatene.

fokuserer på de riktige sakene. Det hjelper ikke å ha gode relasjoner og godt samarbeid, hvis det fører til at organisasjonen forsterker dårlig praksis. Selv om gode og sterke relasjoner er viktig, er det også viktig å sette pris på uenighet. Uenighet kan være en potensiell kilde til nye ideer og gjennombrudd i vanskelige saker. Fravær av konflikter kan føre til stillstand og tilbakegang i en organisasjon.



Den fjerde komponenten handler om å bygge og dele kunnskap - ”hvis vi bare visste det vi vet om skolen”. Informasjon blir først gyldig når det forekommer i en sosial kontekst, og endringsledere jobber med å endre kontekst – å finne nye måter å lære og dele læringen på. Hvis man fokuserer for mye på selve informasjonen/kunnskapen kan man overse den sosiale konteksten som hjelper menneskene i organisasjonen til å forstå hva informasjonen/kunnskapen betyr og hvorfor den er viktig. Dette kan kobles mot Nonakas kunnskapsspiral som vi presenterte tidligere.



Den femte og siste komponenten i Fullans modell handler om å skape en sammenheng. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at konstant likevekt eller enighet kan føre til stagnasjon. I vårt samfunn skjer det endringer hele tiden og en leder som trener på de fire første komponentene vil også være i stand til å jobbe mot å skape en sammenheng, men allikevel være oppmerksom på farene ved det og innse at man aldri kan skape absolutt sammenheng (konsensus, likevekt).



Ved å jobbe med alle fem komponentene i modellen samtidig mener Fullan det vil føre til at alle medlemmene i organisasjonen blir forpliktet både internt i organisasjonen, men også eksternt ut mot andre aktører i samfunnet. Ved å bruke disse komponentene samtidig vil flere gode ting skje i organisasjonen og færre dårlige ting skje (Fullan, 2001).

Fullans modell for å skape positive endringer i en organisasjon er normative, og kan kritiseres for akkurat det. Imidlertid er det som foregår på en skole også normativt, og vi mener denne modellen kan være et godt verktøy for å analysere vårt materiale. Modellen kan også være et godt verktøy for å drive lederskap på en skole, ettersom

den tydeliggjør at en endring er en kompleks prosess og består av flere komponenter som i en eller form vil gjøre seg gjeldende i de fleste endringsprosesser.

Fullan innleder kapittelet om ”Forståelse av endring” med å kritisere andre ”oppskrifter” på ledelse, men presenterer likevel sine egne teorier i en normativ modell. Vi stiller oss spesielt kritiske til fokuset Fullan har på Golemans lederstiler.

Begrepet lederstil kan være konstruktivt fordi det viser til at ledere må velge. Ledere må forholde seg til ulike situasjoner og utøvelse av ledelse tilpasses disse. Spørsmålet er hvordan dette skal skje. Det er tre grunner til at begrepet lederstil er problematisk i forhold til dette. Det er ikke mulig å avgjøre hva som er riktig svar på ulike situasjoner og betingelser fordi de både er sammensatte og mangfoldige. For det andre må en leder finne en måte å fungere på innenfor en organisatorisk ramme som passer i en gitt organisasjon, men som kanskje ikke passer like bra i en annen organisasjon. Dessuten kan en leder ikke bare velge en lederstil fordi den eventuelt er riktig, da det kan antyde at ledere kan skifte stil slik at den til enhver tid er hensiktsmessig (Nylehn, 1997, s. 116-117). Det er læringsprosessen som må stå i sentrum, og ledere må basere sin vei på de erfaringene de får på grunnlag av handling.

### 3.4 Samlet teoretisk perspektiv som anvendes i analysen.

Når vi skal forstå hvordan rektor kan bidra til å utvikle en kultur for vurdering som fremmer elevenes læring må vi ha en forståelse for vurdering som fenomen. Vi setter i 3.1 vurdering inn i en kontekst som strekker seg litt bakover i tid og trekker linjer frem til prosjektet *Vurdering for læring*. Sammen med forskriftsendringen setter dette prosjektet vår problemstilling inn i en aktuell kontekst. Vi forsøker også å belyse hva som kjennetegner en vurderingspraksis som fremmer elevenes læring, og vi ser på hvordan vurdering kan ha forskjellige funksjoner.

I 3.2 ser vi på etablering av en kultur for læring som kan utvikle en skoles vurderingspraksis. Her støtter vi oss til Nonaka/Takeuchi i forhold til

kunnskapsutvikling. Dahler-Larsen trekkes inn for å belyse skolen som organisasjon og gi oss noen perspektiver på hvilke organisatoriske trekk som kan bidra til å hemme eller fremme hvordan kunnskap om vurdering blir brukt i organisasjonen. Dahler-Larsens tanker om organisasjoner som løst koblet er et viktig perspektiv for å forstå at ”oppskriftene” til Nonaka og Takeuchi er relative.

Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral er deres skjematiske fremstilling av hvordan kunnskap utvikles i en organisasjon. En skole har som primær oppgave å utvikle kunnskap hos skolens elever og skal i følge *Prinsipper for opplæringa* være en lærende organisasjon der kunnskap fortløpende utvikles også hos de ansatte i skolen. Det er derfor mulig å tolke kunnskapsspiralen som en beskrivelse av en skoles kjernevirksomhet. Både på organisasjonsnivå, men også i arbeidet med elevene.

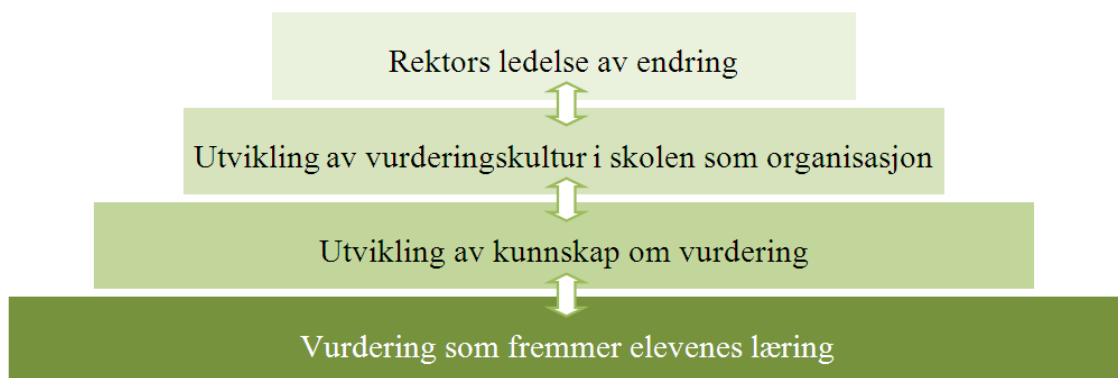
Black og Williams nøkkelstrategier, som vi omtaler i del 3.1.2, kan sees primært som beskrivelser av elevenes læringsprosess, og Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral kan sees primært som en beskrivelse av lærernes læringsprosess. De to kan kobles sammen og forstås under ett, slik:

1. Klargjøre læringens intensjon og suksesskriterier	⇔	”Eksterne” signaler til bruk i kombinerings
2. Legge til rette for klasseromsdiskusjoner og andre læringsaktiviteter som får frem bevis for elevenes forståelse	⇔	Eksternalisering gjennom dialog
3. Gi tilbakemeldinger som leder eleven mot målet	⇔	Kombinering
4. Aktivisere elevene som resurser for hverandre	⇔	Kombinering Sosialisering
5. Aktivisere eleven som eier av egen læringsprosess	⇔	Internalisering

Rektors ledelse av utviklingen av kunnskap på skolen handler i dette perspektivet om å sette tydelige mål og kartlegge hva lærerne kan og forstår, gi dem tydelige tilbakemeldinger på arbeidet som leder dem mot målene, og sørge for at kunnskapsspiralen har gode vilkår slik at lærerne gjør hverandre gode og opererer som eiere av utviklingsarbeidet.

Til sist må rektors rolle settes i sammenheng med dette. Valget av Fullans teorier for å forstå rektors rolle henger sammen med at vi ser på kunnskapsutvikling hos lærere som endring av kunnskap og utvikling av en skolekultur som endring av en kultur.

Sammenhengen kan grafisk presenteres slik:



*Figur 3-3 Sammenhengen mellom våre teoretiske perspektiver*

Figuren har en hierarkisk utforming, med rektors ledelse av endring på topp. Og veien ned til å endre på den vurderingen som bidrar til å fremme elevenes vurdering går via utvikling av skolens kultur og utvikling av kunnskap.

Pilene mellom lagene i pyramiden går begge veier for å påpeke at vi mener delene gjensidig påvirker hverandre.

Rektors plassering på toppen av hierarkiet i figuren over kan være nyttig for å strukturere sammenhengen i våre teoretiske perspektiver, men det kan også være problematisk. Rektor er selv en del av den kulturen som skal endres, og påvirkes av den kulturen han har ansvar for å utvikle.



---

## 4. Empiri

### 4.1 Kort presentasjon av våre fire skoler

Vi har brukt intervjuer av rektor og gruppeintervjuer av lærere på fire videregående skoler som datagrunnlag for vår forskning. Dette danner hovedgrunnlaget for våre analyser.

Skolene er anonymisert, og gitt navnene Berget, Elveland, Fjorden og Sletta. Det er bare Berget som har samme rektor i 2010 som i 2007. På de tre andre skolene er det ansatt ny rektor de siste årene. Kort informasjon om skolene:

*Berget skole* ligger i en bykommune, og har over 700 elever. Skolens elevtall har økt litt de siste årene. Skolen tilbyr studieforberedende og studiespesialiserende studieretninger. Skolen har deltatt i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

*Elveland skole* ligger i en stor kommune, uten by, og har i underkant av 500 elever. Skolens elevtall har sunket noe de siste årene. Skolen har både yrkesfaglige, studieforberedende og studiespesialiserende studieretninger, med klar hovedvekt på yrkesfaglige studieretninger. Elveland har de siste årene hatt stort fokus på omdømmebygging og frafallsproblematikk.

*Fjorden skole* ligger i en bykommune, og har over 700 elever. Skolens elevtall har sunket de siste årene. Skolen tilbyr både yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger, med en hovedvekt på yrkesfag. Fjorden skole i nåværende form er en forholdsvis ny enhet. Inntil for få år siden var skolen to skoler. En yrkesfaglig og en studieforberedende skole. Sammenslåingen har medført at to nokså forskjellige skolekulturer nå skal fungere sammen innenfor én sammenslått enhet. Dette gir ekstra lederutfordringer.

*Sletta skole* ligger i en bykommune, og har over 1100 elever. Skolens elevtall har vært stabilt de siste årene. Skolen tilbyr noen yrkesfaglige studieretninger, men har en klar overvekt av elever på studieforberedende eller studiespesialiserende

studieretninger. Sletta skole er også en nylig sammenslått enhet, med de samme utfordringene som Fjorden.

## 4.2 Presentasjon av funn i intervjuene

I denne delen presenterer vi funn i intervjumaterialet som vi mener kan belyse de tre forskningsspørsmålene våre. Hvert forskningsspørsmål har fått sitt avsnitt, og vi presenterer først funn skole for skole. Funn fra skolene presenteres i samme rekkefølge i de tre avsnittene: Berget – Elveland – Fjorden – Sletta. Avslutningsvis i hvert avsnitt oppsummerer og sammenlikner vi funnene knyttet til det aktuelle forskningsspørsmålet.

Informantenes kjønn er irrelevant for vår undersøkelse. Vi har derfor av hensyn til anonymitet skrevet *han* om både rektorer og lærere, uavhengig av informantenes kjønn.

### 4.2.1 Hvilke tiltak iverksettes når det gjelder undervisvurdering?

#### *Berget skole*

På Berget skole har rektor brukt noe av tiden på fellesmøter for å orientere om den nye vurderingsforskriften og de lokale retningslinjene som fylket har for vurderingsarbeid. Når det gjelder det mer detaljerte arbeidet med vurdering lokalt på skolen har dette foregått ute i de forskjellige fagseksjonene.

Norsk- og matematikkseksjonen på skolen har vært med i Utdanningsdirektoratets *Bedre vurderingspraksis*, og har frontet arbeidet med å utarbeide kjennetegn på skolen.

Ut fra det materialet vi har, kan det se ut som om rektor på Berget er mest opptatt av det overordnede planet i forhold til vurderingsarbeidet, mens det praktiske arbeidet er delegert:



*R: Det vi i ledelsen har vært mest engasjert i, har vært litt mer på overordnet plan. Det er knyttet til retningslinjene for vurdering og å være sikre på at vi får det til å fungere. Altså at forskriftene er oppfylt og at de lokale retningslinjene er fulgt. Men vi i ledelsen har vel ikke gått så mye inn i det. I hvert fall ikke i fellestema og i de enkelte fagene og deres praksis.*

Lærerne på Berget skole virker engasjert i å utvikle vurderingskriterier både ved å være med på det nasjonale prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, men også med prosjekt lokalt på skolen:

*L3: Ja, på norskfaget så har det vært gjort ganske mye her på skolen. Jeg har ikke vært direkte med i det prosjektet, men de har et vurderingsprosjekt som ledes av fagansvarlig i norsk og et par lærere som hele tida har vært med i det. Og de har lagt fram mye materiale som går på vurderingspraksis, og å få til kriterier både for de ulike sjangertypene i faget for skriftlig vurdering, men også for muntlige presentasjoner.*

Det virker som om arbeid med og bruk av kriterier er godt innarbeidet i flere av faggruppene på Berget. Lærerne fremstår også som positive til dette arbeidet, og trekker frem nasjonale vurderingsveiledninger som et godt verktøy:

*L1: Ja, vi har vært med i et nasjonalt prosjekt om vurdering og utviklet vurderingskriterier i matematikk. [...] Også bruker vi jo vurderingsveiledningen. Den er veldig fin, egentlig. Veldig konkret og grei. Så med den som hjelp så burde det være ganske greit å vurdere i matematikk. Det burde det for alle.*

I tillegg sier lærerne at de er opptatt av å få til lik praksis, og de etterlyser retningslinjer fra fylket om hvordan man skal sikre det. I de fagene hvor det har vært stort fokus på vurderingsarbeid mener de også at de kan spore noen endringer i elevenes læring, blant annet større bevissthet om hva som skal til for å oppnå høy måloppnåelse og hvilke forventninger lærerne har til elevenes arbeid. Når lærerne snakker om elevmedvirkning sier de at dette sterke fokuset på å lage kjennetegn og vurderingskriterier har gått ut over elevenes mulighet til å trekkes inn i arbeidet med å lage disse. At arbeidet med elevmedvirkning kommer i skyggen av arbeidet med kjennetegn synes også som en generell trend ved flere skoler, jf. FIRE-prosjektets del-rapport 3 (Ottesen & Møller, 2010, s. 99-100). Samtidig som lærerne trekker fram mindre elevmedvirkning, trekker rektor fram et mer systematisk læringsarbeid

som en følge av trykket på vurdering, og at elevene rapporterer om tydeligere bruk av vurderingskriterier. Dette underbygges i skolens resultater på elevundersøkelsen, se vedlegg II.

Oppsummert ser vi at Berget, gjennom deltakelse i *Bedre vurderingspraksis* og arbeid i faggruppene, har kommet et godt stykke på vei når det gjelder arbeid med vurderingskriterier. Likevel etterlyser de tydeligere styring fra nasjonalt hold for å oppnå en felles nasjonal praksis. Rektor gir uttrykk av å være mest opptatt av formaliteter og at forskriften følges. Lærerne som har drevet en del med kriterier, mener å spore positiv effekt på elevenes læring.

### *Elveland skole*

Rektor på Elveland skole er nytilsatt og har stort fokus på omdømmebygging og å få på plass gode rutiner for arbeidet på skolen. Fra høsten 2010 ville rektor innføre faggruppeledere med utvidet ansvar og gi disse nøkkelroller i utviklingen av skolen. Disse skal også jobbe med å utvikle vurderingspraksis på skolen.

Rektor er også opptatt av å få med seg elevene i dette arbeidet, og bruker møter med elevrådsstyret som et forum for dette.

Videre gir rektor på Elveland inntrykk av å være generelt opptatt av vurdering:

*R: Jeg kan jo si at vi jobber en god del med elevvurdering, for jeg er prosjektleder for et vurderingshefte som skal komme ut i fylket.”*

Lærerne på Elveland skole sier de har fått ”foredrag om vurdering og ulike ting innenfor Kunnskapsløftet.” De trekker også frem et nytt administrativt system:

*L2: Det skal lages et administrativt system som gjør det mulig å få en ensretting i forhold til at lærerne har den samme basisen for vurdering. Det har vært en tendens til at hver lærer har hatt sitt privatpraktiserende system. Og det er ikke holdbart i lengden.*

På Elveland kan det virke som om lærerne er ganske fornøyd med egen innsats i forhold til arbeid med vurdering, underveisvurdering og kjennetegn/kriterier. En lærer sier:

*L1: Innenfor matematikk og naturfag har jeg egentlig veldig god samvittighet og har begynt å bygge et mappevurderingssystem hvor elevene kan levere en del obligatoriske opplegg som er bygget på læreplanen. Helt fra skolestart er de med og bygger, hele planen med frister og eventuelt innhold, innenfor de begrensninger som de har.”*

En annen, relativt ny lærer, mener at det er en selvfølge å gi elevene underveisvurderinger til elevene:

*I: For det er jo den underveisvurderingen, kanskje, som er en veldig stor utfordring. Hva tenker dere om det?*

*L3: Jeg som ny kan jo si at jeg ble overrasket over at ikke det var en selvfølge at det skulle være sånn. Og jeg har gjort det helt siden jeg startet, gitt underveisvurderinger ganske regelmessig.”*

Oppsummert ser vi at Elveland har en rektor som er engasjert i arbeidet med vurdering, både på skole- og fylkesnivå. Han vil ansvarliggjøre faggruppelidere og er opptatt av å trekke elevene aktivt med i prosessen. Lærerne på Elveland er positive til arbeid med å utvikle sin vurderingspraksis og mener selv de har fått til mye godt, selv om de også etterlyser en mer lik praksis på skolen. Et nytt administrativt system vil kanskje bedre dette på sikt.

### *Fjorden skole*

På Fjorden skole virker det som rektor er opptatt av vurdering og har satt i gang flere tiltak. Han påpeker også at lærerne er viktige bidragsytere og at det er en kultur for å delta i utviklingsarbeidet:

*R: Vi har mange prosjekter vi holder på med, [...] en av de tingene vi er med på nå er et vurderingsprosjekt og der har vi en rekke personer som har sagt seg villig til å være med og det er en del av kulturen her. Det er relativt mange som ønsker å bidra.*

Rektor peker på at vurderingsarbeidet ikke er opp til hver enkelt lærer lenger, og nevner et vurderingsprosjekt til:

*R: Vi har et konkret vurderingsprosjekt, men så har vi også et prosjekt som går parallelt som gjelder hele skolen uavhengig av prosjektet [...] Dette er ikke opp til den enkelte lærer lenger. Her arbeider man på forskjellig nivå. For eksempel har vi starta forsiktig med Skolearena<sup>3</sup> som dokumentasjonsverktøy. Vi har sagt at alle vurderinger skal registreres i Skolearena og så får vi se på kvaliteten for det, når det gjelder frem- og tilbakemeldinger.*

Lærerne på skolen merker også at det har blitt satt i gang ulike vurderingsprosjekter, men er skeptiske til hvordan dette arbeidet følges opp:

*L1: Skolen har jo hatt ganske stor fokus på vurdering nå i det siste, dette skoleåret da...*

*L2: Jeg tror det praktiseres lite.*

*L3: Jeg tror og det*

En av lærerne på Fjorden er kritisk til å jobbe med kjennetegn for måloppnåelse.

Han viser til et foredrag han har vært på med en fra Utdanningsdirektoratet som han tolket som en som ville tone ned fokuset på kjennetegn:

*L: Jeg er glad for at jeg for mitt vedkommende har hoppet over det med kjennetegn fra dag én, for da skjønnte jeg at det var like idiotisk som da vi fikk beskjed om at det måtte være prosjektarbeid i alle fag i 1994.*

Den samme læreren gir uttrykk for frustrasjon i arbeidet med å utarbeide kjennetegn lokalt:

*L: Der har nok systemet klart å skru opp frustrasjonsnivået enormt, vil jeg tro. Det som alle venter på nå, er det at det skal formuleres kjennetegn i form av ordene. Ja, la oss få disse ordene da, vi må jo tolke dem likevel. Du kan formulere kjennetegn til du blir blå i ansiktet, men det er ord og ord må tolkes.[...]. Hittil har det vært at den enkelte skal formulere det selv, hvilket har ført til at man kan knekke nakken på det.*

Oppsummeringen av tiltak på Fjorden er sprikende mellom rektor og lærernes fortellinger. Rektor forteller om prosjekter som er godt i gang og at dette ikke er noe hver enkelt lærer kan velge om han vil forholde seg til eller ei. Han forteller også om at de har innført Skolearena og at de jobber med kvaliteten på innholdet i vurderingene. Lærerne derimot er delt i synet på dette. De forteller om at rektors

---

<sup>3</sup> Skolearena er et nettbasert administrativt verktøy der blant annet elevvurderinger kan registreres.

fokus på vurdering er lite implementert i hverdagen deres og en av dem fremstår som negativ til lokalt arbeid med kjennetegn.

### *Sletta skole*

Rektor på Sletta formidler frustrasjon over å ha satt i gang arbeid med å lage vurderingskriterier uten å vite når eller om de nasjonale kjennetegnene skulle komme, og at denne usikkerheten har vært til hinder for arbeidet på skolen:

*R: Hos oss har man sittet og ventet lenge på nettopp det [Nasjonale kjennetegn]. Det var litt til hinder for eget arbeid også, fordi man satte i gang med å lage egne kriterier, og så fikk man signaler fra direktoratet om at nå kommer det snart noen nasjonale retningslinjer. Så da ble vi sittende å vente.*

Det store fokuset på vurdering har også opptatt rektor på Sletta og ledelsen har skolert seg på feltet, men det kan virke som om hovedfokuset til rektor er hvordan det skal dokumenteres at undervisvurdering er gjort:

*R: Dokumentasjonskravet er det som bekymrer mest, og hvordan man skal gjøre det. Hvordan dokumentere at undervisvurdering er gjort og hvilket omfang skal man legge seg på.*

Det virker som om rektor er usikker på hvilken retning dette arbeidet har hatt og skal ha fremover, og det virker heller ikke som rektor har tatt styring i dette arbeidet:

*R: Hos oss har vi jobbet veldig nedenifra og opp. Både når det gjelder hvordan de skal gi tilbakemelding og i hvilken form. Det vi har sagt fra ledelsesnivå er at det skal skje. Men i hvilken form har vært mer opp til den enkelte fagseksjon og avdeling. Ledelsen har også sagt at vi kommer til å konkludere og at vi kommer til å bli felles, ikke minst, rent teknisk hvordan dette her skal gjøres i fremtiden.*

Rektor har innført tvunget samarbeid i en del fag av både pedagogiske og økonomiske grunner, og har kanskje på den måten gjort det mulig for personalet å jobbe med vurdering.

Lærerne på Sletta virker litt nølende når de snakker om undervisvurdering og arbeid med vurdering:

*L3: Ja, underveisvurdering, det er jo også noe som vi, som det jobbes med i forhold til den nye forskriften når det gjelder underveisvurdering, eh...*

*I: Den er kommet nettopp, men dere har vel jobbet litt med dette her?*

*L1: Jeg vil si at vi har veldig ulik praksis, fordi at noen har bare fortsatt som før, og andre har vel fått med seg det som har blitt sagt fra ledelsen. For det er jo blitt sagt mye bra om vurdering ... Så, jeg tror vel at mange er kommet bort fra gjennomsnittsvurdering og heller nå gir elevene underveisvurdering som en slags trygghet for å gå videre. Så jeg tror det er ... skal vi si i alle fall halvparten av personalet jobber på den måten?*

En av lærerne på Sletta sitter i en nemnd som utarbeider kriterier i faget

Sosialkunnskap:

*L1: Jeg jobber jo med Sosialkunnskap i nemnd, og da sitter vi og jobber med kriterier nå. [...] vi legger fryktelig mye arbeid i at de kriteriene skal være gode, tydelige, enkle, oversiktlige. Derfor ser jeg at i de andre fagene så blir det jo meg som skal sitte og finne ut dette alene og det synes jeg er for dårlig, for lite kvalitet. I Sosialkunnskap kan jeg jo nå bruke de jeg vet kommer til å komme, men jeg synes det er helt for galt at man skal sitte hver for seg å pønske ut... Vi kan jo forskyve dette her i forhold til læreplanen hver og en av oss, og få gale kriterier ut til elevene.*

Oppsummert ser vi at Sletta har en rektor som er opptatt av å innfri styringer gitt nasjonalt og av skoleeier. Rektor sier også at ledelsen har skolert seg på vurdering og lærerne bekrefter at det har vært sagt mye godt om vurdering i fellestid. Likevel er lærerne i stor grad overlatt til seg selv når det gjelder å omsette teori og krav til praksis. Lærerne gir uttrykk for at det er en sprikende praksis på skolen. En lærer forteller om at hun sitter i nemnd og har utarbeidet kriterier i Sosialkunnskap. Det er uklart for oss om dette er en nemnd internt på skolen eller sammen med andre og hvem som har initiert arbeidet denne nemnda gjør. Men det er likevel interessant at denne læreren er ekstra skeptisk til å skulle lage egne kriterier i andre fag, og etterlyser tydeligere føringer.

### *Alle skolene oppsummert*

Alle skolene har rektorer som fokuserer på vurdering. Rektor på Berget og Sletta fremstår som mest opptatt av å innfri krav som stilles fra styrende myndigheter, mens rektorene på Fjorden og Elveland viser mer interesse for elevenes læring som

en del av arbeidet med undervisvurdering. Dette sammenfaller ikke helt med de inntrykkene lærerne gir. Lærerne på Berget og Elveland er de som er mest positive til lokalt arbeid med kjennetegn som en del av arbeidet med å fremme elevenes læring. Lærerne på Fjorden, eller i alle fall en av dem, fremstår som svært negativ til det samme arbeidet.

To skoler har innført digitale verktøy for å dokumentere undervisvurderingen, Fjorden og Elveland.

På alle skolene er arbeid med kjennetegn i faggruppene initiert. Lærerne på alle skolene er derimot usikre på hvor felles praksisen er på sine skoler og etterlyser tydeligere nasjonale føringer.

#### **4.2.2 Hvordan forstår rektor sin rolle og funksjon i dette arbeidet?**

##### *Berget skole*

Rektor på Berget skole nærmer seg pensjonisttilværelse og er inne i sitt siste halvår som rektor. Han har ikke tatt noen lederutdanning, og begrunner dette med at han er på slutten av sin karriere. Hans faglige oppdatering skjer gjennom at andre ledere på skolen tar lederutdanning.

Rektor viser ved flere anledninger til at han ikke har detaljkunnskap om det som skjer ute i klasserommene, og at oppfølging av dette er delegert til avdelingslederne:

*I: Hvordan følger ledergruppa opp arbeidet? [...]*

*R: Altså, avdelingslederne er tett med i arbeidet. De er med i alt av møter sammen med sine fagansvarlige, som er mer på det praktiske planet. Det er avdelingslederne som har hånd om arbeidet og fører referat på møtene. Så de har god oversikt over det arbeidet som skjer innenfor der. Om vi er flinke å gi tilbakemelding på arbeidet, det kan jo kanskje diskuteres... Vi har diskutert hvordan vi skal følge opp det faglige arbeidet bedre enn det vi gjør, så vi er nok ikke gode nok til å gi tilbakemelding på faglig arbeid. Men, vi har bra oversikt over hva som foregår, men systematisk tilbakemelding det tror jeg vi ikke får gjort.*

Når rektor presenteres for TALIS-undersøkelsen som karakteriserer oppfølgingskulturen i Norge som svakt utviklet sier han at han kjenner seg igjen, og

forklarer at ledelsen på skolen har så mange administrative oppgaver. Dette kan bidra til å forstå rektors manglende førstehåndskunnskap om det som skjer i klasserommet.

Bergets rektor er positiv til nasjonal styring, men mener den ikke er tydelig nok:

*R: Jeg ønsker en tydelig styring fra nasjonalt hold. Det synes jeg er greit.*

*I: Synes du den er tydelig i dag?*

*R: Nei, jeg savner det på en del områder.*

Fylkeskommunen Berget skole ligger i har laget retningslinjer for vurderingsarbeidet i den videregående skolen, og rektor viser til disse og nasjonale styringer når han forteller om arbeidet med vurdering på skolen. Dette arbeidet har blitt gjort på fellesmøter og har vært knyttet til forskriften og lokale retningslinjer.

Skolen har, som nevnt tidligere, deltatt i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

Rektors rolle i dette arbeidet er uklar, og hvordan prosjektet har påvirket skolens praksis virker også som noe uklart for rektor:

*I: Kan du si litt mer om hvordan oppfølgingen av elevenes resultater foregår?*

*R: Ja, det skal jeg være litt forsiktig med... Men, altså... De har jo... I norsk så har de jo brukt det, på elevene, disse kriteriene som de har satt opp og jobbet med. Men, jeg kan ikke si noe særlig detaljert om hvordan de har gjennomført arbeidet der, men jeg vet at de har brukt kriteriene og fått seg en praksis rundt det da. Når de så sendte rapporten til direktoratet.... De konkluderte vel med at det var vrient å sette opp gode kriterier for det vurderingsarbeidet. Det var det.*

I lærerintervjuene får rektor ingen kritikk og fremstår som en respektert leder med lojale medarbeidere.

Oppsummert virker rektors rolle i arbeidet med vurdering litt utydelig. Rektor har ingen pedagogiske begrunnelser for hvorfor det har vært nødvendig eller nyttig å jobbe med vurdering på Berget. Han viser kun til retningslinjer fra høyere instanser. En mulig tolkning er at rektor er opptatt av å gjøre som han får beskjed om, uten at han har noen videre bevisste tanker om hvordan skolen skal utvikle seg og fremme elevenes læring som følge av nye signaler om vurdering. En annen mulig tolkning er at han har stor grad av tillit til sine avdelingsledere og lærere. Han delegerer det



meste av det praktiske arbeidet med oppfølging av vurderingsarbeidet til avdelingslederne, og sier at de har oversikt over det som skjer, selv om de ikke er gode nok til å gi tilbakemeldinger til lærerne om deres praksis. Han er altså en tydeligere administrativ leder enn han er en pedagogisk leder.

### *Elveland skole*

Intervjuet av rektor på Elveland bærer preg av at dette er en skole med et ”frynsete” rykte og høyt frafall. Den nye rektoren har de siste to årene jobbet mye med omdømmebygging for å øke søkertallet til skolen og redusere frafall.

Rektor sier selv at han har styrt skolen litt top-down og ønsker å forme en god skole:

*R: Fylkeskommunen har en kvalitetsbeskrivelse og denne manglet kvalitetsbeskrivelsen for Elveland. Så da har jeg veldig top-down lagd en kvalitetsbeskrivelse for Elveland. Jeg har i hvert fall lagd utkastet og har fått innspill og nå har vi tiltak som er gjennomført og som er på plass der da.*

Også på Elveland delegerer rektor ansvar og arbeider med en omorganisering. Den innebærer en gitt ressurs til faggruppelidere som skal ha det fagligpedagogiske fokuset og jobbe med læreplan, undervisning og vurdering. Disse oppgavene ligger innenfor kvalitetsbeskrivelsen rektor har utarbeidet selv på grunnlag av fylkets kvalitetsbeskrivelse. Det kan imidlertid virke som han delegerer mer konkrete oppgaver enn generelt ansvar.

Rektor på Elveland tar elevene på alvor og forteller om jevnlig møter med elevrådet og aktiv bruk av elever på foreldremøter, i rekrutteringsarbeid og i holdningsskapende arbeid på skolen. Rektor henviser til elevundersøkelsen når han forteller om at lærerne er flinke til å synliggjøre vurderingskriterier for elevene.

Det som er interessant å registrere i et slikt perspektiv er at rektor gjennom sitt intervju ikke forteller om tilsvarende prosesser med lærerne. En mulig tolkning av dette er at rektor lytter til elevene, mens han primært er opptatt av å instruere lærerne.

Oppsummert ser vi en rektor som er engasjert i arbeidet med vurdering på sin skole. Han fremstår som en ressurs på området og jobber målrettet med å sikre kvalitet på vurderingsarbeidet. Han deltar i fylkeskommunalt arbeid med vurdering og er slik sett med på å forme hva som er godt vurderingsarbeid både på egen skole og i resten av fylket. Han virker også å være opptatt av elevenes læring og ikke bare innfri krav fra høyere instanser. Han sier selv han jobber top-down, og vårt inntrykk er at dette langt på vei stemmer. Dette kan tolkes som at rektor har tillit til egne tanker om vurderingsarbeidet og mener at han har noe å bidra med. Alternativt kan også dette tolkes å ha sammenheng med rektors arbeid med omdømmebygging, og at han ser behov for klare og entydige oppdrag for å sikre et personale som trekker i samme retning.

### *Fjorden skole*

Rektor på Fjorden skole hadde en klar formening om hva det ville si å være rektor før han startet i jobben, men gjorde seg noen erfaringer:

*R: Da jeg begynte som rektor, hadde jeg jo en forestilling om hva det ville si å være rektor, men to ting får mye større fokus enn det jeg hadde forestilte meg. Det ene er å være gallionsfigur og det andre er å være skyllebøtte.*

Det kan med andre ord høres ut som rektor er både synlig og tilgjengelig ”i gode og onde dager”. Han har på lik linje med de andre rektorene våre delegert mye av ansvaret for oppfølging til sine avdelingsledere eller andre ressurspersoner på huset, men han virker bevisst på oppfølging og virker å ha god oversikt selv om skolen er stor med flere avdelinger. Han tar grep dersom et arbeid går i stå:

*R: En av de tingene vi er med på nå er et vurderingsprosjekt. Der er vi en god gruppe som var med inn i det prosjektet, men så døde det litt hen. Det var ikke noe utvikling og her for 3 uker siden kalte vi inn han som var prosjektleder og sa hva skjer eller hva skjer ikke?*

Rektor viser stor tillit til sine avdelingsledere og lærere, men er tydelig skolens øverste leder:

*R: Min oppgave som rektor er ovenfor avdelingslederne direkte. Jeg gir hjelp og støtte så de faktisk klarer å følge opp sine ansvarsområder. Om de avdekker personer som ikke fungerer optimalt eller over hodet ikke fungerer, så er det avdelingsleder som følger opp dette i utgangspunktet.*

*I: Og hvis avdelingsleder ikke kommer noen vei?*

*R: Så ender vi opp hos rektor...*

Når det gjelder vurderingsarbeidet på skolen, har ledergruppa tatt grep og stiller direkte krav til dokumentasjon av vurderinger fra lærerne, gjennom bruk av Skolearena.

Rektor sier også at endring av vurderingskultur på skolen er et langsiktig prosjekt.

Rektor på Fjorden skole gir inntrykk av å ha oversikt over hva som skjer på skolen, og fremstår som tydelig når det gjelder å peke på retning for arbeidet på skolen og stille krav til dokumentasjon. Dette kombinerer han med å delegere mye ansvar både til avdelingslederne og lærerne, samtidig som han er tydelig på at han er sjefen. Lærerintervjuene avdekker imidlertid at situasjonen på skolen ikke er like strukturert og samordnet som rektor ønsker å gi inntrykk av. Dette kan tolkes som at rektor ikke har så god oversikt over arbeidet på skolen som han gir uttrykk for. Alternativt kan det også tolkes som at rektor, som er ny i jobben, ønsker å gi et godt inntrykk av seg selv og skolen i intervjuet og unngår å snakke om det som ikke fungerer som ønsket på skolen.

### *Sletta skole*

Rektor på Sletta har også delegert mye av ansvaret for arbeidet med vurdering til sine avdelingsledere og sier blant annet dette når han spørres om hvordan vurderingsveiledningene fra Utdanningsdirektoratet er mottatt:

*R: Så, men... det vil jo også være relevant å spørre den enkelte avdelingsleder, i og med at denne skolen er ganske stor (ler)*

Størrelsen på skolen er et argument som brukes ved flere anledninger, både av rektor og lærerne på skolen, men det fremgår ikke at rektor har noen bevisst strategi om hvordan han ønsker å kompensere for utfordringene skolens størrelse gir.

Når det gjelder oppfølging av skolens lærere er også dette delegert til avdelingslederne, men med tanke på utviklingsarbeid, som for eksempel endring av vurderingskulturen på skolen, kan det virke som oppfølgingen ikke er så tett fra ledelsens side:

*I: Det er vel avdelingslederne som da er tettest opp mot lærerne. Vet du om de gir dem noe tilbakemelding på jobben som lærer? Er det rutiner for det?*

*R: Ja... Vi har jo disse medarbeidersamtalene, da. Rett nok er spennet for noen av disse avdelingslederne veldig stort. De har 25 stykker på det meste. Men det er jo den formelle arenaen for det. Samtidig så er det jo mange flere samtaler som foregår, spesielt i forbindelse med stillings- og timeplansarbeidet, men der blir det jo i mindre grad gitt tilbakemelding på den jobben som blir gjort.*

Rektor gjennomfører pålegg som kommer fra skoleeier, men følgende sitat kan tolkes som at han er opptatt av at det de gjør på skolen først og fremst skal ha nytte lokalt:

*R: Nå innfører vi balansert målstyring i fylkeskommunen. Da vil også eksamensresultater være en del av det som skal måles. Nå har ikke jeg satt noe sånn voldsomt fokus på det enda. Altså, vi diskuterer selvfølgelig eksamensresultater, men mer ut fra en indre motivasjon om hva er det som har skjedd, hvordan ligger vi an, er dette her som forventet, og mindre ut fra en sånn ranking og rangeringsgreie, men jeg kan jo tenke meg at når det blir implementert, og når man får presentert resultatene, så vil det nok skape debatt.*

Rektor på Sletta er leder for den klart største enheten i vår studie. Det er en sammenslått enhet, med to skolers tradisjoner slått sammen. Ledergruppa på skolen utgjør 12 personer. Avdelingslederne virker å ha stort ansvar både i forhold til personalansvar og utviklingsarbeid. Hvordan det er jobbet med vurdering på Sletta, fortelles det lite om i intervjuet med rektor. Dette kan tolkes som at skolen ikke har jobbet så mye med dette i fellesskap. En annen tolkning er at arbeidet foregår lenger ned i organisasjonen, og at dette ikke er et område rektor følger opp spesielt tett. Lærerintervjuene, som også omfatter en avdelingsleder, gir inntrykk av det siste. Rektor sier han er opptatt av at sentrale styringer skal ha lokal verdi og derfor må tolkes og brukes slik det gagnar skolen best. Dette kan tolkes som at rektor på Sletta er en leder som setter lokal utvikling høyt. Alternativt kan det forstås som en måte å forsvare at skolens praksis ikke fullt ut tilpasses sentrale signaler.

### *Alle skolene oppsummert*

De fire rektorene i vår studie har nokså forskjellige roller i arbeidet med vurdering. Rektor på Berget delegerer arbeidet, viser tillit til sine avdelingsledere og lærere og har et lojalt personale som jobber godt med vurdering. Rektor på Elveland er selv svært aktiv i arbeidet med vurdering og tar rollen som veiviser. Han sier selv han jobber top-down. På Fjorden skole registrerer vi et misforhold mellom rektors fortelling og lærernes fortelling om arbeidet med vurdering. Rektor fremstiller seg selv som en tydelig leder med tydelige krav, men lærerne forteller om stor avstand mellom teori og praksis. På Sletta har vi en rektor som stiller tydelige krav til handling i forbindelse med vurderingsarbeid, men har ikke stilt noen felles krav til innholdet i handlingene.

Felles for alle fire rektorene er at de i en eller annen grad delegerer ansvar nedover i organisasjonen. Avstanden mellom rektor og det som skjer i klasserommet kan derfor synes å bli stor ved flere av skolene.

### **4.2.3 Hvordan deles erfaringer med elevvurdering på skolene?**

#### *Berget skole*

I forhold til kompetansedeling på skolen snakker rektor veldig mye om prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”, og at spesielt de store fagene jobber sammen i faglag i forhold til dette. På direkte spørsmål om samarbeid på tvers av fagene hvor man ser på elevtekster og lignende, svarer rektor:

*R: Det tror jeg ikke jeg kan si at vi har gjennomført.*

Lærerne trekker frem at det har vært mindre felles, både etterutdanning og kursing, i forhold til da den forrige reformen ble innført. Det har vært fokus på fagnettverk på tvers av skoler, men også samarbeid faglærerne mellom. Samarbeidet har i hovedsak gått ut på at lærerne diskuterer og blir mer eller mindre enige om en felles forståelse av målene.

Der rektor sier det har vært lite erfaringsutveksling mellom lærerne på skolen om for eksempel fagtekster, mener lærerne at det gjøres i noen grad og at det er veldig avhengig av lærerne.

Lærerne synes at det å delta i prosjekt har vært nyttig fordi det har bidratt til en felles forståelse i regionen om hvordan de skal tolke læreplanmål og vurdere elevene. Dette arbeidet har også bidratt til en konkretisering av læreplanmålene som de har brukt til å lage eksamensoppgaver ut fra.

For å oppsummere kan det se ut som om lærerne på skolen er mer oppdatert og orientert om hva som finnes og/eller gjøres av kompetanse- og erfaringsdeling enn det rektor er. Skolens deltagelse i *Bedre vurderingspraksis* omtales i positive ordelag, og det kan virke som om prosjektet har hatt positiv effekt på lærernes kunnskap om vurdering. Det kan virke som om lærerne som har vært tettest knyttet til prosjektet også fungerer som skolens ressurspersoner. Lokalt på skolen jobber lærerne sammen i faglag, og på fylkeskommunalt nivå er det opprettet arenaer for samarbeid.

### *Elveland skole*

Som nevnt tidligere er rektor på Elveland skole ny og veldig opptatt av å heve omdømmet på skolen og å oppfylle fylkets krav om å redusere frafall. I forhold til kompetansedeling kan vi ikke se at han har noe stort fokus på dette internt på skolen, enda, men han snakker om kompetansedeling på tvers av skolene satt i system med nettverkssamlinger. Han er imidlertid opptatt av å heve kompetansen til personalet ved å sende flere på *Kompetanse for kvalitet*<sup>4</sup> og prioriterer dette høyt. I forhold til å dele erfaringer innrømmer han:

*R: Foreløpig har det vært litt top-down. Jeg har tatt mye av det som er viktig å få på plass som system. Bortsett fra det så har det vært mye avdelingsvis der. Så det har ikke vært så mye tverrfaglig, i hvert fall ikke etter at jeg kom. Så det er selvfølgelig ting man kan bli flinkere på, å dele litt erfaringer, kunnskaper.*

---

<sup>4</sup> Strategi for videreutdanning av lærere. Et samarbeid mellom statlige utdanningsmyndigheter, skoleeiere, arbeidstakerorganisasjonene, KS og utdanningsinstitusjoner.

I forhold til fylkets satsning på nettverk uttrykker han:

*R: Saken er at når det gjelder kompetanseutvikling så har de satset en del på nettverk. Og da er det veldig avhengig av at de som styrer nettverkene får dette til å fungere, at man klarer å opprettholde arbeidet. Så der er det nok stor forskjell.*

Alle skolene i fylket skal bruke It's learning som digital læringsplattform. Lærerne på Elveland uttrykker at arbeidet med dette har vært preget av at det ikke har vært noen strategi for innføring av dette verktøyet, og at de har manglet ressurser for å implementere det på en god måte.

Når lærerne har vært på kurs, har det ikke vært noen tradisjon for å formidle kunnskapen videre til resten av personalet:

*I: Når du har tatt et kurs, brukes du da noe inn i skolen her, eller er det din egen personlige kompetanse?*

*L2: Nei, det har blitt mitt. Jeg har ikke tilbudt meg å dele og det har ikke vært etterspurt heller. Det var jo flere som gikk herfra. Vi var jo faktisk en gjeng på en 4-5 stykker.*

I forhold til vurdering mener en lærer at de på Elveland skole har fått til det arbeidet ganske bra, men at han er bekymret for samkjøring av kriterier på tvers av skoler:

*L2: [...]Så jeg synes at det fungerer veldig bra dette med vurdering, hvis jeg ser skolen her som enhet da. Men, hvis du begynner å se litt lenger ut, så bekymrer det meg litt, at man ikke har mer samkjørte vurderingskriterier. For det kan jo hende at elevene våre går ut med helt andre forutsetninger enn de som kommer fra en annen skole, som har samme fag som jeg driver med. Så det er litt prisgitt skolens og lærernes måte å gjøre dette på. [...]*

En av lærerne som intervjues, er relativ ny som lærer og sier dette om samarbeid og erfaringsdeling:

*L3: Vi har jo nettverk, men der er jeg for ny til å uttale meg om hvordan det fungerer. Men det jo helt vesentlig i den sammenhengen at man får det til å fungere.*

De andre lærerne supplerer med at samarbeidet i noen fag er lite konkret eller har fokus på faget og andre utfordring. De sier også at samarbeidet ikke er satt i system.

For å oppsummere hvordan erfarings- og kompetansedeling skjer på Elveland kan det virke som om rektor, som er ny, ikke har det som hovedfokus og heller ikke

stiller krav til personalet om å dele den kompetansen de får på kurs og etter- og videreutdanning. Lærerne uttrykker at de er fornøyd med samarbeidet på skolen, men etterlyser mer samarbeid på tvers av skolene. Av fylkeskommunale samarbeidsarenaer nevnes nettverk på It's learning<sup>5</sup> og nettverksmøter med faglærere fra andre skoler, men begge arenaene virker tilfeldig organisert. Det er opp til enkeltlærerne i hvilken grad de bruker disse nettverkene og vurdering er ikke satt spesifikt på agendaen.

### *Fjorden skole*

Når det gjelder kompetansedeling på Fjorden skole uttrykker rektor at lærerne deltar på en del kursing i fylkets regi, med frikjøp av lærere som tar etter- eller videreutdanning på høyskole og universitetsnivå. Videre bruker rektor en del ressurser på å legge til rette for innføring av digital læringsplattform, med en handlingsplan hvor det er lagt inn kursing av lærerne. På spørsmål om det er en kultur for deling når lærere har vært på kurs, svarer rektor at de er for dårlige til det.

Dette skyldes i stor grad en omorganisering som skjedde for noen år tilbake, ifølge rektor, fordi Fylkeskommunens ledelsesstruktur ble innført og den gamle fagkoordinatorstillingen forsvant. Som en følge av det, ble mye av det faglige arbeidet borte og rektor arbeider med å bygge det opp igjen.

En av lærerne på Fjorden uttrykker at det er liten deling av informasjon om elever på tvers av fagene:

*L: Men det er jo veldig lite av den informasjonen som kommer tilbake til oss faglærere. Jeg vet for eksempel ikke særlig mye om mine elever i forhold til om de har lese- og skrivevansker. Jeg gjør ikke det.*

Lærerne bekrefter satsningen på digitalt kompetanse og at de har vært pålagt kurs i IKT, It's learning og Skolearena. I tillegg sier de at det har vært noen felles samlinger i regi av fylket.

---

<sup>5</sup> It's learning er en digital læringsplattform



De svarer også at det ikke er noe krav til å formidle videre til kollegaene det de lærer på etter- og videreutdanning:

*I: Hvis dere har deltatt på kurs, er det da forventning om at dere skal gjøre noe for resten av fagseksjonen? Melde tilbake, holde noe for andre, er det noen sånne forpliktelser?*

*L1: Nei*

*L2: Nei, vi gjør jo gjerne det likevel, i alle fall jeg som jobber på yrkesfag. Der er jo litt av vitsen at man kan utveksle ny informasjon.*

Oppsummert ser vi at rektor på Fjorden forteller om at flere av lærerne tar videre- og etterutdanning, og at skolen bruker en del ressurser på dette. De lærerne som er intervjuet er ikke blant disse og sier de ikke har fått gode etterutdanningskurs.

Vurdering som tema for kompetanseheving og erfaringsdeling i personalet er fraværende i intervjuene på Fjorden. Men, generelt er lærerne og rektor er enige om at skolen er for dårlig på erfaringsdeling etter at noen har vært på kurs, og er tydelige på at dette er noe de burde vært bedre på. En av lærerne som er intervjuet, etterlyser også deling av kunnskap om elevene og forteller at han ikke vet om elevene han underviser har lese- og skrivevansker. Dette tolker vi til at det kan være en svakt utviklet delingskultur på Fjorden skole. Dette kan ha sammenheng med at lærerne har brukt mye krefter på sammenslåingen av to skoler til en, og dermed har andre oppgaver blitt prioritert bort.

### **Sletta skole**

Sletta er en stor skole med over hundre lærere. Når skolen har fellesmøte med hele lærerstaben blir det for det meste monolog fra rektor eller den som legger frem noe på fellesmøtet. Fellesmøtene har blitt brukt noe til å presentere forskriften og forventninger til ny vurderingspraksis. Rektor forteller ikke så mye om dette, men en lærer sier:

*L1: Jeg synes de har jobbet bra og intensivt med vurdering og å få den nye vurderingstankegangen inn i hodene våre.*

Når det gjelder samarbeid mellom lærerne kan det virke som om skolen ikke har noen tradisjon for samarbeid satt i system. Rektor sier:

*R: Da jeg ble rektor her, så innførte jeg noe tvunget samarbeid i en del fag. Det er både pedagogiske grunner til det, men det var også noen økonomiske grunner til det. Og de pedagogiske grunnene går jo på dette med samarbeid.*

Samarbeid er altså forsøkt satt i system gjennom avdelingsmøter og fagseksjonsmøter. Men, disse virker ikke å fungere optimalt slik rektor ser det:

*R: Det er stor motstand mot innsyn, også er det en stor skole(...), men samarbeidet er veldig basert på at de selv velger hvem de skal samarbeide med, også i de strukturene som vi allerede har lagt opp til. Også har det vært vanskelig å få til et mer systematisk samarbeid på tvers av fagmiljøene og nivåene.*

Lærerne er heller ikke fornøyd med samarbeidet, og trekker frem skolens størrelse og avdelingenes spredning rent geografisk som en faktor som vanskeliggjør samarbeid.

En og samme lærer forteller at han jobber med å utarbeide vurderingskriterier i nemnd i faget Sosialkunnskap, men at han i norskseksjonen ikke har samarbeidet om vurdering i det hele tatt.

Intervjuene våre sier ikke noe om hvem som har initiert arbeidet denne nemnda gjør i sosialkunnskap, eller om det er ei lokal nemnd eller om det er ei nemnd på tvers av flere skoler.

En annen lærer forteller også om at deres fagseksjon har vært flinke til å jobbe med å utarbeide kriterier:

*K: Jeg har vært litt heldig i Kommunikasjon og kultur, fordi der er det ikke lærebøker, og det har jo tvunget frem mere samarbeid. Så i regionen har vi som har vært nye i faget jobbet mye sammen og banket en del kriterier. Hva ser vi etter? Hva er en god presentasjon? Hvordan skal vi nedfelle dette her, og ja... Det har vært veldig, veldig trygghet i det, i og med at det har vært så nytt og fremmed.*

Denne læreren forteller om samarbeid med andre lærere i regionen. Hvem som har initiert dette arbeidet kommer heller ikke frem, men vi synes det er interessant at fraværet av lærebøker trekkes frem som en utløsende faktor for å få i gang et godt samarbeid om vurdering.

Oppsummert forteller rektor på Sletta om tvunget samarbeid og strukturer som burde legges til rette for samarbeid. Likevel sier han at samarbeidet ikke fungerer som ønsket. Lærerne forteller om mye godt samarbeid, men det kan virke som det mest fruktbare har foregått på andre arenaer enn de arenaene som rektor har initiert.

Det er tydelig at det foregår samarbeid med andre skoler i regionen, men verken rektor eller lærerne forteller noe om i hvilken utstrekning eller innefor hvilke rammer slikt samarbeid foregår. Lærerne forteller også om svært forskjellig grad av samarbeid om vurdering.

#### **4.2.4 Oppsummering av funn**

Når det gjelder tiltak ser vi at krav og retningslinjer fra skoleeier og myndigheter er tydelig formidlet til personalet på alle skoler. Alle skolene har også startet med å utarbeide vurderingskriterier i faggrupper lokalt på skolene. To skoler innfører digitale verktøy som støtte i arbeidet med vurdering. En skole har deltatt i et nasjonalt prosjekt og en annen har flere lokale prosjekter knyttet til vurdering. Lærernes oppfatning av og holdninger til arbeidet, er delt.

Alle rektorene har delegert ansvaret for å utvikle skolens vurderingskultur til avdelingsledere og/eller fagskesjoner. De er opptatt av å innfri krav ovenfra, og stiller selv krav nedover i organisasjonen. En rektor deltar aktivt i arbeidet, mens de tre andre virker distansert til det konkrete arbeidet.

Erfaringsdeling rundt vurdering synes primært å foregå i faggrupper. Det finnes arenaer for samarbeid med andre skoler i to av fylkeskommunene, men disse rapporteres å være lite aktive. Alle skolene uttrykker generell misnøye med sin delingskultur. De etterlyser mer erfaringsdeling på andre arenaer og bedre kvalitet på arbeidet som gjøres i eksisterende arenaer.

I tabell 4-1 oppsummerer vi funnene på skolene mot forskningsspørsmålene våre:

Tabell 4-1 Oppsummering av funn

	Tiltak	Rektors rolle	Kompetansedeling
Berget	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltok i <i>Bedre vurderingspraksis</i></li> <li>- Faggrupper utarbeider kriterier</li> <li>- Lærerne er positive til lokalt arbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor er adm. leder</li> <li>- Delegerer mye ansvar til avdelingsledere og ressurspersoner</li> <li>- Opptatt av å innfri styring ovenfra</li> <li>- Viser stor tillit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeid i faglag</li> <li>- Det finnes fylkeskommunale samarbeidsarenaer, men de brukes lite</li> <li>- Lite samarbeid på tvers av fag</li> </ul>
Elveland	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faggruppeledere ansvarliggjøres, faggrupper utarbeider kriterier</li> <li>- Lærerne er positive, men etterlyser felles praksis</li> <li>- Det skal innføres et digitalt administrativt verktøy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor er aktiv, ref. fylkeskommunalt vurderingshefte</li> <li>- Opptatt av elevenes deltagelse og læring</li> <li>- Skal delegerer konkrete oppgaver til fagledere</li> <li>- Leder top-down</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor er ikke veldig opptatt av erfaringsdeling</li> <li>- Lærerne fornøyd med lokalt samarbeid, men etterlyser samarbeid på tvers av skolene</li> <li>- Det finnes fylkeskommunale samarbeidsarenaer, men de fungerer ikke så godt og vurdering er ikke på agendaen</li> </ul>
Fjorden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor forteller om konkrete lokale prosjekter</li> <li>- Lærerne mener disse prosjektene ikke er implementert i hverdagen</li> <li>- Skolearena er innført for dokumentasjon</li> <li>- Det jobbes med kvaliteten på innholdet i vurderingene</li> <li>- Lærerne er negative til arbeid med kjennetegn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor er sjefen!</li> <li>- Delegerer arbeid til avdelingsledere og ressurspersoner</li> <li>- Skal opprette fagkoordinatorstillinger</li> <li>- Rektor sier han har god oversikt over arbeidet som gjøres, men lærerintervjuene sår tvil om dette</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærere og rektorer enige om at delingskulturen på skolen er for dårlig</li> <li>- Vurdering som tema for erfaringsdeling er fraværende i våre intervjuer</li> </ul>
Sletta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ledelsen har skolert seg i vurdering</li> <li>- Det er sagt mye om vurdering i fellestid</li> <li>- Ledelsen krever at det jobbes med vurdering og sier de skal enes om felles praksis etter hvert, men per nå er det opp til fagseksjonene/avdelingene å velge hvordan de jobber med det.</li> <li>- Lærerne jobber forskjellig med dette, og etterlyser nasjonale føringer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor stiller krav, men har lite kunnskap om hva som gjøres</li> <li>- Delegerer til avdelingsledere</li> <li>- Opptatt av styring ovenfra, men tilpasser det til lokale behov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor har innført ”tvunget samarbeid” og laget møtестrukturer som burde legge til rette for samarbeid.</li> <li>- Lite erfaringsdeling på tvers av fag og nivåer</li> <li>- Svært variabelt hvor godt fagseksjonene samarbeider om vurdering</li> </ul>

## 5. Drøfting av funn

### 5.1 Kriterier eller kjennetegn – spiller det noen rolle?

På alle våre fire skoler har det vært jobbet med å utarbeide *kriterier*. Begrepet *kjennetegn* tas ikke i bruk hos andre skoler enn Fjorden. Her brukes begrepet stort sett i negativt ladede utsagn, som dette:

*L: Du kan formulere kjennetegn til du blir blå i ansiktet, men det er ord og ord må tolkes.*

Den samme læreren sier også at han har droppet å jobbe med kjennetegn og mener det er like tåpelig som signalene om prosjektarbeid var i 1994.

På direktoratets nettsted for prosjektet *Vurdering for læring* står begrepene definert slik:

- *Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelser av hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivå sett i forhold til mål/kompetansemål.*
- *Et kriterium er beskrivelse av hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave.*

Vi forstår utdanningsdirektoratets definisjoner som at kjennetegn er relative beskrivelser som vil måtte være gjenstand for en subjektiv vurdering, mens kriterier er mer absolutte kravspesifikasjoner som mer objektivt kan måles. Distinksjonen mellom begrepene er ikke ubetydelig med tanke på hvilken funksjon vurderingen skal ha, eller hvilken rolle læreren skal ha. Vurdering etter kjennetegn krever en erfaren pedagog med innsikt, evne og tilstrekkelig tro på egne vurderingsevner til å bruke pedagogisk skjønn i vurderingene slik at læring fremmes og kompetanse oppnås. Dette heller mot det Franke-Wickberg kaller intuitiv vurdering, mens mer objektiv vurdering etter kriterier er et mindre utfordrende arbeid som stiller mindre krav til den som utfører vurderingen og heller mot produksjonsrettet vurdering.

Vi har tidligere sagt at skillene mellom formativ og summativ vurdering ikke er absolutte, og med dette perspektivet i minne tenker vi at selv om vi ser på kjennetegn som best egnet til formativ vurdering og kriterier som best egnet til

summativ vurdering, så er ikke skillene mellom kjennetegn og kriterier absolutte heller.

I våre intervjuer er det ingenting som tyder på at våre distinksjoner mellom kjennetegn og kriterium deles av våre informanter. Utdanningsdirektoratets definisjoner som vi viser til foran, er lagt ut etter at intervjuene ble gjennomført, men definisjonene samsvarer med bruken av begrepene i *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*, som hadde vært tilgjengelig for skolene en stund, da intervjuene ble gjennomført. Distinksjonen mellom begrepene virker ikke å ha nådd ut i skolene. Verken til skolelederne eller lærerne.

Vi kan selvsagt problematisere hvem som har definisjonsmakt i forhold til hvordan disse begrepene skal brukes og forstås, men når Utdanningsdirektoratet bruker definisjonene over i sin satsing, mener vi at dette er definisjoner skolene kan ta i bruk og jobbe ut fra.

Vi kan også problematisere om distinksjonen mellom begrepene er nødvendig. I vårt perspektiv er det interessante om elevene tydelig vet hvor de skal eller ei, hvordan lærerne formidler dette til elevene og i hvilken grad rektor er med på å skape en kultur for slik bevisstgjøring av elevene. Ergo er det ikke vesentlig for vårt fokus om det ene eller det andre begrepet brukes. Vi synes likevel det er interessant at begrepet *kjennetegn* ikke brukes i det hele tatt på tre av skolene. Fra egen praksis har vi erfart at nettopp diskusjoner rundt forskjellen på kjennetegn og kriterier, har vært interessante og utviklende diskusjoner. De har bidratt til å kna begrepene kompetanse, kunnskap og ferdigheter i tillegg til kjennetegn og kriterier.

Mangelen på bruk av begrepet *kjennetegn* kan oppfattes generelt som et svakt utviklet profesjonsspråk i skolen. På den annen side er skolens stammespråk kanskje så dypt forankra i skolene at nye begrep ikke får plass med det første.

Mangelen kan også forstås som at styrende myndigheter har formidlet at kjennetegn er noe annet enn kriterier på en for dårlig måte. Flere av våre respondenter bruker begrepet kriterier om det som i følge Utdanningsdirektoratets definisjoner burde

vært omtalt som kjennetegn. Er ordet kjennetegn altså bare å oppfatte som et annet ord for kriterier hos de som skal bruke dette i praksis?

Denne variable språkbruken er også tema i FIRE-prosjektets tredje del-rapport, og der refereres det til Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*, som påpeker at ”å utvikle et tolkningsfellesskap rundt vurdering kanskje er den beste garanti for at vurderingen skal bli profesjonell, tydelig, rettferdig og i tråd med forskriften”.(Ottesen & Møller, 2010, s. 101)

Om vi ser dette siste sitatet i lys av Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral ser vi at å arbeide med å uttrykke personlige oppfatninger av begreper eksplisitt i et fellesskap og kombinere dette med andres oppfatninger kan være et godt ledergrep for å utvikle et tolkningsfellesskap.

Relaterer vi språkbruken til Fullans lederegenskap *moralsk formål* og Nonaka og Takeuchis vilkår for kunnskapsutvikling *intensjon*, kan mangelen på bruk av begrepet kjennetegn, og en forvirrende bruk av begrepet kriterier, tyde på at formålet med vurderingen kan være utydelig på våre skoler og for våre rektorer. Hvorfor skal man lage kjennetegn? Hvordan bidrar de til å øke elevens læring? Og ikke minst, hvilken del av læringen bidrar de til å øke? Den spesifikke fagkunnskapen eller mer gjennomgripende kompetanser som gjør elevene i stand til å bruke og tilegne seg kunnskap i det lange løp?

Dette er interessante spørsmål om elevvurdering. Intervjuobjektene våre forteller svært lite om intensjonen bak det vurderingsarbeidet som drives ut mot elevene. Når de tydeligst uttalte målene knyttet til ny vurderingspraksis er relatert til at forskriften krever det og/eller at skoleeier stiller krav til den, er det grunn til å stille spørsmål ved om tiltakene som er gjort på skolene blir for instrumentelle og teoretiske. Selvsagt kan bevissthet om vurderingens formål komme i etterkant eller bli til mens man går. Sett i lys av Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral, kan signalene fra styrende myndigheter forstås som ekstern eksplisitt kunnskap. Å kombinere denne kunnskapen med eksplisitt kunnskap om eksisterende vurderingspraksis på skolen, kan være en viktig prosess i utviklingen av ny

kunnskap i organisasjonen. Ut fra våre intervjuer kan vi imidlertid ikke se at noen av skolene har forsøkt å gjøre den tause, eller implisitte, kunnskapen om tidligere vurderingspraksis eksplisitt. Det kan virke som de fleste skolene har gått rett på arbeidet med å skape noe nytt uten å reflektere noe særlig over hva utgangspunktet er.

Lærerne på Berget forteller om en utstrakt bruk av kriterier og det kan virke som om dette er implementert ganske godt i organisasjonen. Dette ser vi som et resultat av skolens deltakelse i prosjektet Bedre vurderingspraksis. Det er også verdt å nevne at lærerne på Berget er de som i størst grad uttrykker at de mener deres fokus på vurdering har hatt positiv innvirken på elevenes læring.

Oppsummert ser vi at om det er det ene eller det andre begrepet som brukes ikke er det viktigste. Det viktigste er at skolen har en tilnærmet felles fortolkning av begrepene og en felles forståelse av formålet med arbeidet de utfører.

Dette er interessant å se i lys av Nonaka og Takeuchis vilkår *variasjon*, *redundans* og *intensjon* og det Fullan sier om å *skape sammenheng*. Der Nonaka og Takeuchi er opptatt av en så bred kunnskap om organisasjonen som mulig og en felles oppfattelse av målet og veien mot målet, er Fullan opptatt av at full konsensus verken er mulig eller ønskelig. For stor likevekt i organisasjonen kan føre til stagnasjon. Fullan fremmer også et syn om at endringer kan forstås og til en viss grad ledes, men ikke kontrolleres. Et godt ledergrep kan slik sett synes å være å legge til rette for at diskusjonen rundt fortolkning av hvordan og hvorfor man utfører sin vurderingspraksis holdes i live uten å forvente å kunne kontrollere utfallet.

## 5.2 Utarbeiding av kriterier – bevisstgjøring eller tidstyv?

Som vi har sett i avsnittet over er fortolkning av begreper som brukes om egen praksis en viktig faktor i å sikre profesjonalitet. Våre informanter bruker stort sett begrepet kriterier, så da bruker vi også dette begrepet i dette avsnittet.



Vi har i kapittel 4 sett at lærerne i våre intervjuer er delte i synet på bruk av kriterier i vurderingsarbeidet. Spennet strekker seg fra lærere som rapporterer at de mener elevenes læringsutbytte økes til en lærer som mener det er totalt bortkastet tid.

Hvordan kan vi forstå denne forskjellen?

Den forskjellen som synes å være mest i dagen, er i hvilken grad informantene har jobbet med å utvikle kriterier. Lærere med slik erfaring er mer positive enn de som fortsatt ser dette som noe nytt.

Nonaka og Takeuchi nevner *kaos* som et vilkår for kunnskapsutvikling. Det finnes to gode eksempler på at kaos får konstruktive følger i vårt materiale. Det første er på Sletta, der en lærer sier at han gjennom faggruppa til Kommunikasjon og kultur har vært nødt til å samarbeide mye med de andre i faggruppa om kriterier, ettersom det ikke finnes lærebøker. Han beskriver dette samarbeidet i positive ordelag.

Dette får en til å undre om lærebøkene i andre fag inneholder et godt sett med kjennetegn som gjør dette arbeidet overflødig i disse fagene? Trolig handler det om at faget er nytt, og faggruppa derfor ikke har en eksisterende kultur for hvordan de underviser og vurderer i faget. Dermed må de skape en kultur fra bunnen av. Dette har også bidratt til at det har vært jobbet godt med kriterier.

Denne lærerens positive fortelling står i kontrast til et av poengene i FIRE-prosjektets andre del-rapport. Ved innføringen av Kunnskapsløftet førte mangel på lærebøker i mange fag, til frustrasjon hos mange lærere (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 133). Her fremmet ikke *kaoset* gode prosesser alle steder og i alle fag.

Det andre eksempelet på *kaos* er Elveland skole som har slitt med stort frafall og lav tilsøking. Skolen har altså måttet jobbe hardt for å bygge seg et positivt omdømme for å tiltrekke seg søkere, og de har vært nødt til å fokusere på å holde søkerne på skolen når de først kommer dit. Lærerne på Elveland synes å fokusere på hva elevene kan, hva de skal kunne og hvordan de skal få dem dit. Det kan virke som om lærerne har et tydelig fokus på det vi tidligere i oppgaven omtaler som Black og Williams nøkkelstrategier for læring. Ikke bare er arbeidet med kriterier godt

implementert på skolen, men det kan også virke som om lærerne forsøker å aktivisere elevene som eiere av egen læringsprosess innenfor tydelige rammer.

I lys av det Fullan kaller en implementasjonsdip, kan alt arbeidet med kriterier, så lenge det er nytt og fremmed, oppfattes som tidstyv. Over tid vil det derimot kunne bidra til en bevisstgjøring rundt skolens vurderingspraksis, som igjen kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte.

Det kan kanskje også være på sin plass å stille spørsmål til om fraværet av kaos på de andre skolene kan være medvirkende faktorer til at arbeidet ikke er kommet så langt? Det de gjør virker jo - hvorfor endre det?

### 5.3 Spenning mellom sentral styring og lokal autonomi

Å bruke kriterier for å beskrive hvordan et arbeid bør utføres, er nok ikke et nytt fenomen med kunnskapsløftet, men er satt mer i system. *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* (Utdanningsdirektoratet, 2011) er tydelig på at elevene må kjenne til hva de skal lære, og hva som legges til grunn for vurderingene som blir gjort. Arbeidet med å utarbeide slike beskrivelser ble altså et lokalt ansvar uten eksempler til å begynne med. De konkrete eksemplene har kommet i en rekke fag senere.

Det er altså lagt opp til stor *autonomi* ute på skolene i dette arbeidet. Dette er et av Nonaka og Takeuchis vilkår for kunnskapsutvikling, så da er vel dette positivt med tanke på kunnskapsutvikling?

Det virker som om styringer fra nasjonalt hold, og fra skoleeier der slike finnes, er godt formidlet til personalet på alle våre skoler, men hvordan det arbeides med å få inn gode rutiner for god formativ vurdering, er variabelt.

Rektorene og lærerne har et uavklart forhold til hva skolene skal bidra med lokalt, og flere har lagt arbeidet noe på is mens de venter på tydeligere signaler fra styrende myndigheter. Nasjonale kjennetegn i noen fag har blitt mottatt positivt, men i stedet for å inspirere til lokalt arbeid med å utarbeide kjennetegn i andre fag, kan det virke

---

som mange i stedet har latt seg frustrere over at det ikke finnes nasjonale kjennetegn i deres fag.

Vi kan se at omfanget av det lokale arbeidet med å endre vurderingskulturen har vært svært varierende. Det kan virke som lærere som har et tydelig mandat fra sin rektor om at de skal utarbeide kjennetegn, enten som følge av å delta i et nasjonalt prosjekt, en lokal nemnd, eller om det er et oppdrag for faggruppene, har jobbet godt med dette.

Faggrupper og lærere som derimot ikke har fått noe mer konkret oppdrag enn å lage vurderingskjennetegn selv, som en del av deres praksis, virker å ha gjort mindre. Det kan altså virke som om autonomi som vilkår for kunnskapsutvikling er avhengig av tydelige rammer. Dette kan forstås som et paradoks. Dess tydeligere oppdrag lærerne har, eller dess tydeligere intensjoner, dess bedre arbeid med å utarbeide kjennetegn.

Nonaka og Takeuchi trekker også frem *intensjon* som et vilkår for kunnskapsutvikling. Som nevnt over virker intensjon å være et vesentlig vilkår for at autonomi skal fungere. For vage rammer eller for utydelig intensjon ser ut til å hemme selvstendig arbeid. Fraværet av en intensjon med vurderingsarbeidet er påfallende. Lærerne på Elveland og Berget har noen bevisste tanker rundt hvorfor kjennetegnene er viktig. På Fjorden og Sletta gir lærerne i hovedsak et inntrykk av å jobbe med kjennetegn fordi de må.

En måte å forstå paradokset mellom rammer og autonomi kan være at arbeid med å utarbeide vurderingskriterier forutsetter høy pedagogisk kompetanse, i tillegg til faglig kompetanse. Vi stiller oss spørsmål ved om kulturen i videregående skole er så fagsentrert, at den pedagogiske kompetansen står lavt i kurs.

Mange av reformene som har kommet, har basert seg på at det ligger en moralsk forpliktelse hos lærere til å være entusiastiske og endringsvillige. Skolene har så satt i gang med reformer som de verken har institusjonell eller individuell kompetanse til å håndtere (Fullan i Fevolden & Lillejord, 2005, s. 136). Kanskje er det spesielt

den pedagogiske kompetansen som svikter? Og har rektor tilstrekkelig fokus på å være en pedagogisk leder?<sup>6</sup>

I dette perspektivet kan våre funn tyde på at de entusiastiske og endringsvillige ”forskerne” i lærerne ikke er tilstrekkelig aktivisert, og at deres ønske om å endre praksis ikke nødvendigvis er i tråd med ansvaret som lå i lokalt arbeid med læreplanen fra starten av. Dette kan forstås som at styringssignalene fra myndighetene har vært for uklare, slik at den lokale autonomien ikke har hatt tilstrekkelig med rammer til at lærerne har forstått sitt mandat. En alternativ tolkning kan være at det pedagogiske blikket på dette arbeidet smuldrer opp og blir for lite konsistent, når rektorene, som våre funn viser, er mest opptatt av å være organisatoriske ledere, og deres rolle som pedagogiske ledere og pådrivere av det pedagogiske utviklingsarbeidet, delegeres til andre. En tredje tolkning kan være at Fullan har rett i at lærere ikke er så utviklingsorienterte som myndighetene forventer. En norsk lærer har, før han er formelt kvalifisert, tilbrakt minst 16 år på skole, og dette kan utgjøre over 2/3 av en ung lærers liv. Hverdagen har i disse 16 årene hatt tilnærmet like rammer når det gjelder tidsbruk, organisering, fysisk rom og hensikt. Hva er da tryggere enn å søke tilbake til de samme rammene i sin profesjon?

Ut fra dette kan lærere forstås som trygghetssøkende av natur. Dette er i så fall en stereotyp, normativ beskrivelse av lærere, men det er likevel en interessant tanke å ha med seg når man som skoleleder skal aktivere lærernes utforskertrang i et utviklingsarbeid. Det kan underbygge at autonomi er avhengig av intensjon, altså at lærere ikke bare trenger klare rammer for å drive selvstendig utviklingsarbeid som utvikler en vurderingskultur som fremmer læring; rammene må også oppfattes som trygge.

---

<sup>6</sup> St. mld. 31 (2007-8) *Kvalitet i skolen* sier at ”Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 10)

## 5.4 Løst koblet eller selvkorrigerende kultur?

Videregående skole har i langt større grad enn grunnskolen rene faglærere. De er ofte høyt utdannet og dyktige i sitt fag, men evner de å se helheten i elevenes opplæring? Faggruppene er muligens en fornuftig arena for utvikling av vurderingskulturen innen faget, men gir det en lik kultur i hele organisasjonen?

I vårt materiale kan det virke som om arbeid i fellesrom og på avdelinger fokuserer på det formelle ved vurderingsarbeidet som skal gjøres, mens det i all hovedsak er i faggruppene det konkrete, praktiske arbeidet foregår. Igjen kommer vi tilbake til denne læreren på Sletta som sitter i nemnd og utvikler kriterier i ett fag, og gir uttrykk for å trives med dette arbeidet, mens han venter på fasit fra Utdanningsdirektoratet i et annet fag. Kunne rektor initiert kunnskapsdeling på tvers av faggruppene på en måte som sikrer at vurderingskulturen og kunnskap om og erfaringer med elevvurdering spres i hele organisasjonen?

To av Nonaka og Takeuchis vilkår for kunnskapsutvikling er tett koblet slik vi ser det. Dette er *nødvendig variasjon* og *redundans*. Nødvendig variasjon handler om at de ansatte bør ha tilgang til all informasjon i organisasjonen, og gjerne ha ansvarsområder som favner bredt. I videregående skole kan det oversettes til at lærere burde undervise i flere fag. Dette gir noen utfordringer med tanke på å sikre nødvendig fagkompetanse.

En annen mulighet i skolen er å se for seg at alle lærere deltar i utviklingsarbeid i prosjektgrupper på tvers av faggruppene.

Redundans handler mye om det samme som informasjonsflyten beskrevet over. Lærere trenger å vite hva som skjer i alle ledd i organisasjonen. Og de trenger å få informasjon de umiddelbart ikke har behov for. Lærerne som jobber med å utarbeide kjennetegn i et fag skaper trolig kjennetegn som ikke direkte kan overføres til alle andre fag, men at det finnes elementer i det som kan bearbeides til å bli gode kjennetegn i et annet fag er vi helt sikre på. Enda viktigere; hvordan

jobbe med å få elevene aktivt med i arbeidet? Det man gjør i et fag vil sikkert være nyttig kunnskap for andre faggrupper.

Ettersom det meste av det konkrete arbeidet med vurdering på våre skoler har foregått i faggrupper, er det også grunn til å stille spørsmål ved om faggruppene blir for små og homogene fellesskap til at arbeidet med vurdering i faggruppene fremmer en felles fortolkning i hele organisasjonen. I ytterste konsekvens kan vi kanskje se for oss en politisering av organisasjonen der den enkelte fagseksjon kjemper for å opprettholde sin fortolkning fremfor å la seg påvirke av andre fagseksjoner.

Fullan snakker om relasjonsbygging som en av sine lederkomponenter. Han mener at det er viktig å bygge sterke relasjoner i organisasjonen, men at det ikke er nok. Særlig er det viktig å være oppmerksom på at sterke relasjoner som forsterker negativ praksis kan være et problem.

På Sletta beskriver rektor at enkelte fagseksjoner har vanskelig for å samarbeide, at det ikke er noen god delingskultur og at de ikke er videre begeistret for innsyn i deres arbeid. Han nevner norskseksjonen som et eksempel. Dette gir oss et interessant perspektiv på læreren vi tidligere har omtalt som utarbeider kriterier i nemnd i sosialkunnskap, men som sitter på gjerdet og venter på nasjonale kjennetegn i norsk. Dersom det er slik at relasjonene mellom lærerne i norskseksjonen er dårlige eller forsterker kravet om at utarbeiding av kjennetegn er et nasjonalt ansvar, er det kanskje ikke så rart at vår lærer ikke får gjort noe i denne fagseksjonen?

Akkurat i dette siste eksemplet er det også verdt å nevne at Norsk ansees som et av de største og viktigste fagene i skolen, med sentralt gitt eksamen, mens Sosialkunnskap er et mindre programfag. Det er ikke urimelig å se for seg at norskfagets vekt og sentralt gitt eksamen virker hemmende for norskseksjonen, mens det er lettere å ta tak i faget Sosialkunnskap på egenhånd. Sosialkunnskap er også et nyere fag uten like sterke tradisjoner som Norsk.

I et institusjonelt perspektiv kan vi også tenke oss at det allerede foreligger en løst koblet vurderingskultur, der koblingene mellom forskjellige fagseksjoner, mellom ledelse og lærere, mellom styringssignaler og klasseromspraksis og mellom dokumentasjon og læring er løse. En slik løst koblet kultur står i kontrast til Senges definisjon på lærende organisasjoner som selvregulerende kulturer.

## 5.5 Underveisvurdering – utvikling eller kontroll?

Definisjonen av vurdering som ligger til grunn i vår undersøkelse impliserer at utvikling og forbedring står sterkt, og vi er dermed opptatt av at underveisvurderingen har disse elementene i seg. På våre fire skoler fortelles det om at det jobbes mye med å utvikle vurderingskriterier. Dette arbeidet gjøres først og fremst innenfor de ulike fagseksjonene, men noen av skolene er også med på ulike prosjekter enten i regi av fylkeskommunen eller Utdanningsdirektoratet. I vårt datamateriale har vi funnet få uttalelser som forteller oss noe om hva som er formålet for å utvikle disse kriteriene, og vi stiller spørsmål ved om det er utvikling hos elevene eller kontroll av elevene som står i sentrum for underveisvurderingen. Det er også interessant å se at informantene ikke snakker om hvilken funksjon denne underveisvurderingen har og skal ha. Dette kan skyldes at intervjuer ikke eksplisitt bruker begrepet formativ vurdering eller spør etter vurderingens funksjon. En annen årsak kan være at det tas for gitt at det er utvikling som ligger i bunnen og at informantene har dette klart for seg. Likevel savner vi en klargjøring av disse begrepene i vårt datamateriale.

På Berget skole forteller rektor om at de mener å kunne spore positiv effekt på elevenes læringsutbytte som en følge av arbeidet med å lage vurderingskriterier. Han synes å være bevisst på at underveisvurderingen skal fremme elevenes utvikling, og at arbeidet med vurderingskriterier bidrar til akkurat det ved å øke kvaliteten på undervisningen. Vi finner liknende holdninger hos to av lærerne på Elveland skole, men de sier ikke noe om registrert effekt på læringsutbyttet.

Dette står i kontrast til en lærer på Fjorden skole som sier han har glad han droppet å jobbe med kjennetegn helt fra starten av. Det ser ut til at denne læreren ikke ser hvilken funksjon underveisvurdering har, og en tolkning kan være at han er mer opptatt av å bruke vurdering som kontroll heller enn å fremme elevenes utvikling. En annen tolkning kan være at læreren utelukkende snakker om selve arbeidet med å utvikle vurderingskriterier og ikke ser hensikten med det.

Gjennomgående på alle skolene etterlyses det felles kjennetegn for å sikre en mest mulig rettferdig vurdering av elevene. Vi undrer på om det voldsomme arbeidet som er satt i gang på de ulike skolene rundt utarbeidelse av vurderingskriterier tjener elevenes læring, eller bare er for å etterkomme de statlige kravene om lokalt arbeid med læreplaner? Vi har sett at Haug (1991) har laget en modell hvor han beskriver forholdene rundt styringsproblemene i landet. Han peker på at når det er usikkerhet om målene og kunnskapen er usikker, settes det i gang tiltak som desentralisering og økt målstyring. Kan arbeidet med å utarbeide vurderingskriterier være et resultat av et slikt styringsproblem? Eller handler det om å vise at man har kontroll? Altså at fokus på vurderingskriterier symboliserer at man er handlekraftig, uten at det nødvendigvis får konsekvenser i praksis.

Vi har sett at vurdering kan ha ulike funksjoner. I arbeid med vurdering vil det være viktig å klargjøre på forhånd hvilken funksjon underveisvurderingen skal ha. At underveisvurdering skal ha en utviklingsfunksjon behøver ikke å stå i motsetning til at underveisvurdering også kan brukes til kontroll. Den samme vurderingen kan ha som funksjon å gi elevene en retning for videre arbeid, men også si noe om hvor de står i faget.

I kapittel 5.7 drøfter vi vurdering som meta-rutine, og argumenterer for at vurdering er en velegnet prosedyre for å håndtere komplekse problemer. Slik sett kan vurderingens funksjon også ses på som en meta-rutine.



## 5.6 Underveisvurdering etter kjennetegn – en selvmotsigelse?

Videregående skole kvalifiserer elevene til høyere utdanning eller et bestemt yrke. Vurdering har derfor også kontroll og sortering som funksjon. Denne vurderingskulturen har hatt en tendens til å være privat praksis for de ulike lærerne og de ulike fagene. Dette kan vi også se bekreftet av noen av våre informanter på de ulike skolene. Rektor på Berget skole har registrert det samme og forteller at de i tillegg til deltakelse i *Bedre vurderingspraksis* jobber parallelt med vurdering på skolen, slik at dette favner alle.

En måte å forstå dette på er at det har vært tradisjon for bruk av intuitive modeller for vurdering i videregående skoler. Altså at lærerne med sin kunnskap om faget vurderer ut fra sine premisser. Faren ved denne modellen er nettopp at vurderingene kan bli for private og tilfeldige. Ettersom vurderingen også har en kontroll- og sorteringsfunksjon, kan vi også plassere vurderingskulturen i videregående skole innenfor den produksjonsrettede modellen for vurdering.

Som vi har sett skal underveisvurdering ha utvikling som mål. Hvis vi ser på de ulike modellene for vurdering fra kapittel 3, er det grunn til å spørre om underveisvurdering ut fra vurderingskriterer er en selvmotsigelse i så måte. Vi har antydnet at det i forskriften kan ligge en produksjonsrettet tankegang i forhold til vurdering. En produksjonsrettet vurdering innebærer å se på grad av måloppnåelse ut fra bestemte mål, og forutsetter at planen gjennomføres slik den er tenkt. På bakgrunn av resultatene kan man så foreslå utviklingstiltak. Faren ved denne modellen, slik vi ser det, er at når man vurderer noe basert på helt konkrete mål, kan man risikere å miste de utilsiktede resultatene av syne. I forhold til underveisvurdering kan det kanskje være hensiktsmessig også å bruke målfrie modeller, nettopp for ikke å gå glipp av disse utilsiktede resultatene. Når målet med underveisvurdering er å fremme elevenes utvikling, vil det å se på de egentlige effektene av undervisningen være sentralt for å kunne foreslå videre utviklingstiltak.

Derfor kan kanskje det store fokuset på utvikling av vurderingskriterier gjøre at man går glipp av måloppnåelse som ikke omfattes av de fastlagte kriteriene.

Black og William (1998) hevder at godt formulert formativ vurdering gir alle elever positive tilbakemeldinger om hva de mestrer, og at alle vil motta noen punkter å jobbe videre med, uten at det gis grunnlag for sammenlikning med andre. Når det fokuseres på karakterer, gullstjerner eller annen ytre motivasjon, kan det føre til strategisk atferd hos elevene, slik at de leter etter måter for å oppnå gevinsten fremfor å lære. Elever som har valg, unngår gjerne vanskelig oppgaver. Elever som møter utfordringer, kan fort skylle på defekter ved seg selv som de ikke kan gjøre noe med og dermed unngå å bruke energi på læring som kan føre til skuffelse, og de finner andre måter å øke sin selvtillit på.

Egne erfaringer viser at graderte kjennetegn, der måloppnåelse er beskrevet på flere nivåer, kan ha samme effekt på elevene som karakterer og gullstjerner. Elever fokuserer på ”rett svar” for å innfri formuleringene i kjennetegnene fremfor å fokusere på egen utvikling. Elever som er vant til å få tilbakemeldinger om at de viser liten eller middels grad av måloppnåelse velger bort å strekke seg etter beskrivelsene av høy måloppnåelse.

I lys av dette stiller vi oss kritiske til at arbeid med kjennetegn er så tett koblet til underveisvurdering, og langt på vei kan virke som ”løsningen” på hvordan underveisvurdering skal gjennomføres. Er kjennetegn videregående skoles gullstjerner? På den annen side, er det mulig kun å basere seg på indre motivasjon for læring?

Som vi nevner over er faren ved intuitiv vurdering at den blir for privat og ulik. Men, fag har egenart, elever er individer og læreplanene gir rom for lokale tolkinger. I en læringsprosess er det derfor også behov for tilpasset, intuitiv underveisvurdering, slik vi ser det. For å sikre en vurderingspraksis som oppfattes som profesjonell og rettfærdig, er det viktig at rektor tar tak i vurderingspraksis på skolen og legger til rette for å utvikle lærernes vurderingskompetanse. Arbeid med

---

kjennetegn er utvilsomt et godt verktøy i så måte, men vi ønsker samtidig å advare mot at slikt arbeid kan gjøre vurderingen og opplæringen for produksjonsrettet.

## 5.7 Vurdering som meta-rutine

I det moderne kunnskapssamfunnet hvor alt er i konstant forandring, oversvømmes vi med ulike evalueringer og vurderinger. Det foretas målinger ustanselig, og skolene er ikke noe unntak. Skolene skal vurderes på blant annet nasjonale prøver, PISA, elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen, lærerundersøkelsen, lederundersøkelsen, kvalitetsundersøkelsen.

Vurdering er et resultat av rasjonalismen og bygger på tanken om at systematisk viten kan brukes til rasjonelle forbedringer. Relasjonen mellom disse er likevel paradoksalt fordi vurderinger fremskaffer mange feedback-løkker på ulike nivåer i samfunnet med tanke på forbedringer, men man vet at planlagt menneskelig aktivitet ofte slår feil. Der man tidligere var opptatt av planlegging og en proaktiv styringsform, er man nå opptatt av begreper som kvalitetssikring og evaluering. Man har vendt seg til et retrospektivt styringsforsøk som vurdering er, fordi troen på å styre proaktivt har blitt betydelig svekket, og man er ikke sikker på at man lykkes på forhånd (Dahler-Larsen, 2005, s. 61-62).

Det har blitt en norm at vi konstant skal kikke oss over skulderen og være villig til å forandre og utvikle oss. Forskere utvikler vurderingsmodeller på ulike områder, og forskjellige aktører utvikler vurderingsverktøy. Organisasjoner og skoler forteller ofte at de foretar vurderinger og evalueringer. Alt dette kan være med på å sette denne normen. Når noen også forteller at de oppnår gode resultater på ulike evalueringer, kan det gjøre at andre også ønsker å gjøre det samme. Man ønsker altså å leve opp til samfunnets normer (Dahler-Larsen, 2005, s. 73-74).

Vurdering er en prosedyre som kan brukes til å overføre komplekse problemer til noe som er håndterbart. I situasjoner hvor det er uenighet om verdier og standarder, er vurderinger velegnet, og det er kanskje det som er tilfellet når utdanningsmyndighetene overlater til den enkelte skole å bearbeide kompetansemål

og utarbeide vurderingskriterier. Skolen er et komplekst og sammensatt normativt miljø, og det å sette i gang vurderinger er kanskje den minst krevende organisatoriske fremgangsmåten man kan sette i gang (Dahler-Larsen, 2005, s. 74-75). I tabell 3-1 har vi sett at slike styringsproblemer kan føre til desentralisering og målstyring. En kan altså se på vurdering som en meta-rutine fordi det vil være vanskeligere for myndighetene å være helt enige om spesifikke beslutninger eller grunnleggende verdier enn å beslutte at det skal utføres vurderinger og evalueringer på ulike nivåer i skolen. Vi siterer Dahler-Larsen for å understreke vårt poeng:

*Den organisation, der evaluerer, har allerede i valget af denne meta-rutine bragt sig i rituell samklang med fundamentale kulturelle mønstre i den omgivende samfundsform, og måske er dette motiv den allerviktigste begrundelse for evaluering (Dahler-Larsen, 2005, s. 78).*

Hva gjør så all denne evalueringen med skolen? I forrige del advarte vi mot at bruk av kjennetegn kan gjøre vurdering og opplæring for produksjonsrettet. Vi tenker også at all evalueringen av og i skolen kan bidra til det samme. ”Teach to the test” er et ikke ukjent begrep i norsk skole. Det er et begrep som ikke høster voldsom anerkjennelse hos de lærere og skoleledere vi omgås, men vi har likevel sett at prinsippet ligger til grunn for mye av den opplæringen som har foregått på de skolene vi har jobbet.

Flere av rektorene i vår studie viser til brukerundersøkelser og eksamensresultater som indikatorer på hva skolen får til. Rektor på Sletta har et nyansert syn på fylkeskommunenes bruk av eksamenskarakter i deres målstyring, og sier at han ikke er opptatt av rangering. Likevel blir rangering av skolene i fylkeskommunen et tema, uansett om rektor på Sletta vil det eller ei. Det skal kun noen få klikk til før vi har rangert våre fire skoler på Skoleporten. Det i seg selv er ikke interessant for oss, men at muligheten finnes så lett tilgjengelig mener vi det er nødvendig for skoleledere å reflektere over.

Forskriftendringen i 2009 der undervisvurdering får et eget avsnitt, kan sees i sammenheng med evalueringssbølgen som fulgte etter at OECD i 1989 stilte spørsmål ved hvordan norske myndigheter kunne vite at skolen var god. Det

---

nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har kanskje bidratt til at fokuset på den summative delen av vurderingen, med måling av skolene som hensikt, har blitt for stor. Forskriftsendringen, hvor det formative aspektet av vurderingen er gitt mer plass, kan slik sett tolkes som en motvekt til den summative og rangerende evalueringssbølgen.

## 5.8 Rektor som endringsleder

Fullan er tydelig på at endring ikke kan kontrolleres, og bare til en viss grad ledes. I et slikt perspektiv kan man stille spørsmål ved om de endringene vi kan se på våre skoler skyldes rektors ledelse, og i så fall hvordan rektors ledelse kan ha påvirket arbeidet med vurdering.

Alle våre fire rektorer har god oversikt over signaler fra styrende myndigheter og virker å ha en god forståelse av hvilke rammer som gjelder for underveisvurdering. De har også formidlet dette til lærerne på skolen, men vi ser at lærerne på skolene i svært forskjellig grad har oppfattet hensikten med underveisvurdering.

Disse forskjellene kan forstås på flere måter. Kanskje kan det skyldes variasjoner i rektors evner til å formidle innholdet i forskriften, veiledninger og forskning slik at lærerne opplever styringssignalene som meningsfulle? I jungelen av signaler om praksis i skolen ser vi rektors translatørkompetanse som et viktig verktøy i å lede en endringsprosess. Med translatørkompetanse mener vi rektors evne til å omsette byråkratisk og politisk språk i styringsdokumenter til noe mer praksisnært for lærerne. Hva skal vektlegges og hvordan skal styringssignaler forstås?

Black og William skriver i sin rapport *Inside the Black Box* at lærere ikke tar til seg ideer som høres attraktive ut, uansett hvor godt de er begrunnet i forskning, så lenge de presenteres som generelle prinsipper som læreren selv må oversette til klasseromspraksis. De trenger et utvalg av levende eksempler på implementert teori (Black & William, 1998).

Dette gir en lederutfordring når styringssignalene er så abstrakte som de har vært rundt underveisvurdering. Det har kommet flere mer praksisnære eksempler etter hvert, men rektor har fortsatt en oppgave med å få lærerne til å omsette generelle prinsipper til praksis på en god måte.

En leder skal i følge Fullan ha et moralsk formål med sitt arbeid. En egosentrisk motivert leder er kanskje mest opptatt av å innfri krav fra skoleeier og fremstå som en leder som kan dokumentere at han utfører sine oppgaver godt, mens en mer altruistisk motivert leder kanskje er mer opptatt hvordan skolen utvikler seg som en organisasjon som fremmer elevenes læring. Dette er ikke nødvendigvis motstridende motiver, men ledernes motiver er med på å definere ledernes karakter. Slik vi forstår Fullan vil det være nærliggende å tro at lederens karakter spiller en avgjørende rolle for i hvilken grad lærerne følger sin leder. Dette kan igjen påvirke hvordan rektors translasjoner av styringsdokumenter mottas i personalet.

I dette perspektivet er vårt funn på Fjorden interessant. Rektor forteller om en rekke prosjekter som er godt i gang, mens lærerne er delt i synet på hvor implementert dette er i lærernes hverdag. Hvordan kan lærernes delte syn på dette forstås? Har det sammenheng med i hvilken grad de følger sin leder? En mulig tolkning er at fortolkningen av styringssignalene rundt underveisvurdering ikke er gjennomført grundig nok i personalet, slik at de ikke har en felles oppfatning av prosjektenes formål eller hensikt. Alternativt kan det skyldes at det finnes motstand til gjennomføringen av prosjektene i personalet. Om dette skyldes forskjell i pedagogisk syn på vurdering, prioriteringer med tanke på tidsbruk eller noe annet kan vi bare spekulere i, men at det finnes motstand mot vurderingsprosjektene på Fjorden synes tydelig for oss. I lys av Fullans tanker om at komplett konsensus kan føre til stagnasjon kan denne motstanden være konstruktiv så lenge rektor er i stand til å redefinere den til en kilde for læring. Hvorvidt dette skjer, har vi ikke holdepunkter for i intervjuene.

En annen måte å forstå forskjellene i lærernes oppfatning av hensikten med underveisvurdering kan være å se på tidsaspektet og ”trykket” skolen har hatt på

dette. Som vi nevner over sier Fullan at endring ikke kan kontrolleres, og bare til en viss grad ledes, men den kan forstås.

Endring er en kompleks prosess som tar tid. Dette poenget virker det som flere av rektorene har tatt, men om man kun tar tiden til hjelp skjer ingenting. Spesielt på Fjorden, men også på Sletta, kan det virke som rektor lar tiden gå uten at det stilles tydelige nok krav til handling. Det kan virke som trykket er for lavt på utvikling på dette området.

På Berget, som deltok i *Bedre vurderingspraksis*, har tiden vært fylt med meningsfull handling, og skolen er kommet mye lengre. På Elveland har rektors føringer vært tydelige, og også her synes dette å ha fått resultater. Felles for Elveland og Berget er at de gjennom krav fra rektor eller deltakelse i et eksternt prosjekt har drevet arbeidet fremover slik at styringssignaler med tid har blitt omgjort til implementert praksis.

Det kan være forskjeller i når rektor satte fokus på vurderingspraksis på sin skole, men ettersom alle skoler har hatt like lang tid på seg til å endre sin praksis i tråd med styringssignaler, er det liten tvil om at skolenes trykk (herunder oppstart) på endring av vurdering, initiert av rektor (enten på eget initiativ eller etter påtrykk fra skoleeier), har innvirkning på hvor langt skolen har kommet. Vi tolker dette som at en strategi som går ut på kaste seg rundt og jobbe med signaler fra myndighetene så snart de kommer, fremfor å vente på at andre skal bearbeide signalene, kan gi raskere resultater.

Om det på sikt gir bedre resultater er det vanskelig å si noe om, og dette kan være et interessant felt å forske videre på om noen år. Fungerer vurderingspraksisen best på skolene som tok tak i endringsprosessen med en gang, eller fungerer det best på skolene som ventet på erfaringene, resultatene og samordningen av andres ”prøving og feiling”?

Når vi skal vurdere skolenes ”trykk” på arbeidet med vurdering er det også viktig å ta i betraktning at skolens historie og kultur spiller en rolle. Fjorden og Sletta er

nylig sammenslåtte enheter, og har derfor en rekke utfordringer i forbindelse med sammenslåingen og samkjøringen av to forskjellige kulturer. Arbeidet med vurdering og utviklingen av en vurderingskultur må derfor forstås i sammenheng med den konteksten arbeidet foregår i. Derfor er det kanskje ikke tilfeldig at det er på disse to skolene vi ser at rektor har latt tiden gå uten tydelige nok krav til handling.

Slik status i skolene er nå, burde vi kunne ha dekning for å si at lederne som har valgt en strategi med å kaste seg ut i det, synes å ha utviklet bedre kulturer for vurdering, som i større grad fremmer elevenes læring, enn de som har sittet på gjerdet og ventet. Vi antar at disse skolene vil ligge foran også i 2015 eller 2020, men det får altså bli et annet forskningsprosjekt.



## 6. Oppsummering

I arbeidet med denne oppgaven har vi hatt tilgang til intervjuer av rektorer og lærere på fire videregående skoler i fire forskjellige fylker i Norge. Vi har vært tilknyttet FIRE-prosjektet som har evaluert Kunnskapsløftet som styringsreform. Prosjektet har sett bredt på innføringen av Kunnskapsløftet, mens vi spesifikt har sett på rektors rolle i arbeidet med undervisvurdering. Vår hovedproblemstilling har vært

*Hvilke tiltak har rektor iverksatt for å utvikle en kultur for undervisvurdering som fremmer elevens faglige utvikling?*

For å belyse dette har vi hatt tre forskningsspørsmål:

- Hvilke tiltak iverksettes når det gjelder undervisvurdering?
- Hvordan forstår rektor sin rolle og funksjon i dette arbeidet?
- Hvordan deles erfaringer med elevvurdering på skolene?

Våre funn bygger på datamateriale fra de videregående skolene i FIRE-prosjektet, og kan gi oss en pekepinn på hvordan det står til med vurderingsarbeidet i denne typen skoler. I løpet av 2011 samles det inn et omfattende kvantitativt materiale i regi av FIRE, som kunne gi oss et mer variert og nyansert bilde av dette. Vårt materiale er altså begrenset og gir oss et tverrsnitt av situasjonen slik den var i 2010, som er basert på informantenes opplevelse av og fortellinger om hvordan de oppfattet vurderingsarbeidet på det tidspunktet.

Som teoretisk ramme har vi satt elevvurdering inn i en historisk sammenheng før vi har sett nærmere på det nåværende trykket på vurdering for læring, ikke minst fra Utdanningsdirektoratets side. For å forstå rektors rolle i arbeidet med å endre skolens vurderingskultur har vi trukket inn Michael Fullans rammeverk for endringsledelse og Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral og grunnleggende vilkår for kunnskapsutvikling i organisasjoner. For å belyse organisasjonslæring i et bredere perspektiv har vi også trukket inn Dahler-Larsens fire organisasjonsteoretiske modeller. Særlig den institusjonelle organisasjon gir oss

gode perspektiver på den lærende organisasjon. Å se på vurdering som institusjonell praksis bidrar til å forstå utviklingen av vurderingskulturen på skolene.

## 6.1 Hovedfunn

De fire skolene og de fire rektorene er forskjellige og vi forstår rektorenes fortellinger i lys av våre teoretiske rammer. Vi tar forbehold om at datamaterialet fra de fire videregående skolene er beskjedent, og vi kan ikke generalisere våre funn til å gjelde alle videregående skoler. Våre funn kan imidlertid eksemplifisere og gi et bilde av situasjonen omkring vurdering på slike skoler.

Vi har funnet at vurderingspraksis på alle våre skoler primært kommer til syne gjennom arbeidet med å utarbeide vurderingskjennetegn, eller kriterier som er begrepet skolene selv bruker. Vi har problematisert denne begrepsbruken og sett på hvordan dette arbeidet kan påvirke vurderingskulturen på skolen.

Tre av de fire rektorene gir inntrykk av at arbeidet med vurderingskulturen på skolene ikke er noen primæroppgave for dem som rektorer. Arbeidet er delegert til avdelingsledere og fagseksjonene på skolen, og rektor er mest opptatt av å sikre at praksis på skolen er i tråd med styringsdokumenter fra skoleeier og/eller staten. Disse rektorene virker mindre opptatt av kvalitetssikring av vurderingsarbeidet. Dette gjelder også rektor på den ene skolen som har deltatt i utdanningsdirektoratets prosjekt *Bedre vurderingspraksis*.

Den fjerde rektoren er langt mer aktivt med i arbeidet og er prosjektleder i et fylkeskommunalt prosjekt som skal utarbeide et hefte om elevvurdering. Dette er også den rektoren som tydeligst styrer sine ansatte gjennom konkrete arbeidsoppgaver fremfor å delegere generelt ansvar.

Gjennomgående virker alle rektorene som lojale tjenestemenn som sørger for at kravene fra myndighetene blir formidlet til personalet på skolen. Slik sett kan rektorene oppfattes som mellomledere som har sin plass i styringslinja mellom utdanningsmyndighet og skoleeier på toppen, og lærerne nederst i linja.

I forhold til erfaringsdeling virker det som om både rektorene og lærerne er enige om at dette er et område som ofte blir nedprioritert. Faggruppene fremstår som den viktigste arenaen for erfaringsdeling og flere lærere etterlyser deling på tvers av faggrupper og med andre skoler i fylket. Med tanke på kompetansedeling er det heller ingen rutiner hos noen av skolene om at lærere som har vært på kurs eller videreutdanning, skal formidle dette videre til resten av personalet. Lærerne sier at de deler likevel, men dette er ikke satt i noe system. Det virker tilfeldig og det når ikke ut til alle lærerne.

## 6.2 Utvikling av kultur for underveisvurdering

Vi kan konkludere med at det er satt i gang ulike tiltak for å lage en kultur for underveisvurdering for å fremme elevenes faglige utvikling, men i hvilken grad rektor har lagt til rette for dette, er variabelt. På alle skolene foregår det arbeid med utvikling av vurderingskriterier. På alle skolene har også rektor vært en del av dette arbeidet i større eller mindre grad. Ingen av rektorene virker imidlertid å være helt ”hands-on” i dette arbeidet, og det kan tyde på at rektors rolle er på et overordnet administrativt plan, ikke som initiativtaker og pådriver i utviklingsarbeidet. Videre kan vi konkludere med at delingskulturen på skolene i vår studie er dårlig utviklet, og bekrefter vår antagelse om at det er mye implisitt kunnskap i personalet på videregående skoler.

Underveisvurdering er forankret i forskrift til opplæringslova, og slik sett er det opplagt at det er rektors ansvar å se til at underveisvurderingen gjennomføres. Vi mener å ha gjort funn som viser at avstanden mellom rektors styring og kontroll av at underveisvurderingen gjennomføres, og den praksis som faktisk foregår mellom lærerne og elevene, er svært stor. Ingen av våre rektorer forteller om at de selv har deltatt i konkret arbeid med å gi underveisvurdering til elevene. Ingen forteller om tilstrekkelig enhetlige strukturer og normer for hvordan underveisvurdering skal bidra til å fremme læring for elevene på deres skole.

Vi har problematisert verdien av pedagogisk kompetanse i videregående skole. Kanskje gjør størrelsen på de fleste videregående skoler i Norge, og organiseringen med flere avdelingsledere, at tanken om rektor som pedagogisk leder er en utopi? Kanskje er oppgavene som hviler på en rektor i videregående skole så komplekse og omfattende at et slikt arbeid som å utvikle skolens vurderingskultur *må* delegeres til noen andre? Og da er underveisvurdering i praksis ikke lenger rektors ansvar alene.

### 6.3 Implikasjoner for ledelse

Vi har sett på rektors rolle i arbeidet med underveisvurdering på fire videregående skoler, og har tegnet et bilde av skolenes arbeid med dette samt sett på kultur for kompetansedeling og -utvikling. Vårt materiale er begrenset, og vi tar forbehold om at empirien ikke fanger opp alt arbeidet som gjøres rundt om på skolene, og at det er et fåtall stemmer som høres i denne sammenhengen. Vi kan derfor ikke generalisere, men vår undersøkelse gir en pekepinn på hvordan arbeidet med underveisvurdering foregår, og vi vil peke på noen implikasjoner dette kan ha for ledelse i videregående skole.

En mulig implikasjon for ledelse kan være å se på ledelse som noe som er relasjonelt og distribuert. En kan anta at kunnskapen som trengs for å forbedre praksis er fordelt mellom aktørene i skolen, og rektor må forsøke å skape gode samhandlingsprosesser og fordele ansvar ut på flere i organisasjonen (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 141-143). Slik sett kan vi se at rektorene på Elveland og Fjorden er på rett vei i forhold til dette når de ønsker å gi mer pedagogisk ansvar til flere, for eksempel fagkoordinatorer. Samtidig er det, som vi påpeker i 5.3, viktig at rektor fortsatt er en tydelig pedagogisk leder og ikke melder seg ut av utviklingsarbeidet, selv om ansvar distribueres.

Som vi har antydnet i 6.2 kan en slik forskyving av ansvar bidra til at avstanden mellom rektor og skolens praksis blir i overkant stor. Basert på forskriftsendringen og forskningen til bl.a. Black & William og Hattie, mener vi at underveisvurdering er en så vesentlig faktor i opplæringen, at arbeidet med å utvikle skolens

vurderingskultur burde være en høyt prioritert oppgave for skolens ledelse. Finnes det andre oppgaver rektor kan delegere for å frigjøre tid til å være en mer aktiv aktør i arbeidet med undervisvurdering?

Fullan hevder at man ikke kan kontrollere endring. Dette er i tråd med Fevolden og Lillejord (2005) som hevder at lederen ikke kan kontrollere undervisning og læring, men han kan støtte undervisnings- og læringsprosesser. De er også helt på linje med Nonaka og Takeuchi, når de peker på at det er viktig for lederen å utvikle en felles kunnskapsbase og lære mer om undervisning og læring. Dette kan også overføres til arbeidet med undervisvurdering og utarbeiding av vurderingskriterier (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 142). Som en konsekvens av dette vil det være en utfordring for rektor og ledelsen ved skolen å legge til rette for gode prosesser for arbeid med undervisvurdering, og få med seg hele personalet til å trekke i samme retning

I 5.2 drøftet vi Nonaka og Takeuchis ene vilkår for kunnskapsutvikling, nemlig *kaos*. I den sammenheng kan man spørre seg om det er mulig for rektor å bidra til å skape et slikt kreativt kaos som fremmer kunnskapsutvikling. En skole med en stabil og forutsigbar hverdag, der den ene uka er lik den neste, kan synes som dårlig arena for utvikling av kunnskap og endring av skolens vurderingskultur.

Vi har også drøftet viktigheten av å ha et klart formål eller en intensjon for utviklingsarbeidet som skal gjøres. I 5.5 fant vi at det på noen av skolen var uklart hva som er formålet med undervisvurdering, eller at det bare har nådd ut til de som aktivt har vært med i arbeidet med utarbeiding av kriterier. En annen implikasjon for ledelse kan derfor være å fokusere på å formulere intensjonen eller formålet med et utviklingsarbeid så klart som mulig, slik at personalet ser nytteverdien av å arbeide med det.

Samfunnet er i stor grad preget av en evalueringsbølge som innebærer at skolene blir evaluert på mange områder. Konsekvensene av dette er at rektor får mye informasjon om skolen og hvordan de ulike informantene oppfatter den. Det kan være utfordrende både for rektor og personalet å forholde seg til disse målingene til

enhver tid, men det er også viktig at man tar tak i resultatene slik at man ikke foretar vurderinger bare for vurderingens skyld.

Vi har sett at arbeidet med å utvikle en kultur for underveivurdering som fremmer elevenes læring, er i gang på våre skoler. Rektors rolle i arbeidet er forskjellig, og spenner fra en rektor som stiller krav om handling, men lar innholdet defineres i faggruppene, til en rektor som leder et fylkeskommunalt prosjekt om vurdering. Hvor langt skolene har kommet varierer og har, slik vi ser det, sammenheng med når skolene satte i gang arbeidet med vurdering, i hvilket omfang de har fokusert på feltet, hvilken rolle rektor har tatt og skolenes kultur for deling av kunnskap.

## 6.4 Videre forskning

I 5.8 har vi pekt på at tidspunkt for oppstart av et utviklingsarbeid i forbindelse med reformer, sammen med trykket på arbeidet, kan være interessant å forske videre på.

Vi har sett at de av våre informanter som har jobbet mest med vurdering er mest positive til slikt utviklingsarbeid. Vi har ingen funn i vårt materiale som peker på forskjell på om lærere som har jobbet lenge i skolen er mer eller mindre endringsvillige enn ferskere lærere. Vi vil likevel anta at lærere som har innarbeidet en vurderingspraksis og som er del av en kultur med sterke tradisjoner, vil bruke lenger tid på å endre sin praksis enn nyutdannede lærere. Eller er det slik at erfarne lærere, som har vært med på innføringen av andre reformer, raskere omstiller seg til nye krav? Dette kan det også være interessant å forske videre på.

## Kildeliste

- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa International*, 80(2), s. 139-148.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), s. 5-31.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Den rituelle refleksjon: om evaluering i organisasjoner*. Odense: Odense universitetforlag.
- Eisner, E. W. (1996). Pedagogikk-kritikk. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. (s. 205-229). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Franke-Wikberg, S., & Lundgren, U. P. (1990). *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (1991). Evaluering - vitenskap eller politikk? I T. Ålvik (Red.), *Skolebasert vurdering: en artikkelsamling* (s. 73-90). Oslo: Ad Notam.
- Haug, P. (2002). Skolebasert vurdering: opphav og utvikling. I P. Haug & L. Monsen (Red.), *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer* (s. 13-34). Oslo: Abstrakt forl.
- Hustad, W. (1998). *Lærende organisasjoner: organisering for kunnskapsutvikling*. Samlaget, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding 31 (2007-8). Kvalitet i skolen*. Oslo.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bær å bære?: underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, nr. 42/2009. Oslo: NIFU STEP.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nylehn, B. (1997). *Organisasjonsteori: kritisk analyse av utvalgte emner*. Oslo: Kolle forlag.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Del-rapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*, nr. 37/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa* Lastet ned 1. mai 2011, fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* Lastet ned 4. april 2011, fra <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58425>
- Ålvik, T. (1991). *Skolebasert vurdering: en innføring*. Oslo: Ad notam.



## Vedlegg I – Bruk av HyperRESEARCH

HyperRESEARCH er et digitalt verktøy som lar deg jobbe systematisk med store tekstmengder. Verktøyet har langt flere muligheter enn de vi har brukt, men her presenterer vi kort noe av det vi har brukt programmet til.

Vi har overført alle transkripsjonene våre til HyperRESEARCH og laget et sett med koder. Etter hvert som vi leste gjennom teksten markerte vi tekst og merket dette med en eller flere av kodene vi hadde definert. De forhåndsdefinerte kodene viste seg å ikke være helt dekkende, så vi la også til flere koder underveis.

En kodet tekst kan se slik ut:

Miljøer	I: Hvordan vet du det at lærerne er flinke til det?
Kriterier	
Den resultatorienterte	R: Nei, det baserer jeg meg på...jeg vet jo ikke...men det baserer jeg meg på to ting da. Det ene er jo at vi skåret bra på sist elevundersøkelse på undervisningsvurdering. Punkt to er jo at jeg har tatt det med elevrådsstyret da. Så de forteller det at de...den delen av vurderingsarbeidet i hvert fall er veldig bra.
Eksternalisering	I: Og hvordan har det skjedd?
Den handlingsorienterte	R: Nei, det har nok skjedd gjennom tidligere praksis. Og så har vi gått gjennom...brukt noen rektorstimer og så videre på vurdering da. Begynte med å gå gjennom...som endret forskrift. Hva som er nytt i sommer og så har vi gått gjennom kvalitetssystemet og lagt system for halvårsvurdering og så videre og så videre. Så det er...akkurat der er rutine ganske bra. Det ligger inne på It's learning.
Moralsk formål	I: Så dere kobler det mot...for eksempel mapper i It's learning. Eller hvordan...?
Den handlingsorienterte	R: Altså vi kobler det mot...mot altså det skal være veldig klarhet på hva som...forløpig har det vært noe top-down, men det ser ut som det er bra grunnlag der fra tidligere og dømme ut fra elevundersøkelsene blant annet. Det ligger inne på It's learning som veldig som detaljert beskrevet sånn fra starten fra skoleåret med gjennomgåelse av mål og det med formulering av kriterier og egenvurdering. Og hva som skal skje med halvårsvurderingen og forskjellig sånt.
Moralsk formål	I: Jeg husker da vi var her sist. Så var det en av lærerne som vi intervjuet som sa noe sånt som - Oi, elevvurdering. Ja, det lå visst noe i hyllo mi. Da sier du...så det du sier nå sier du egentlig at fra 2007 til nå så har det skjedd en god del på den siden. Også før du kom?
Den handlingsorienterte	R: Det har det nok sånn med praksis, men det som er sånn generelt fra skolen er at det...i og med at det har vært tre år da med...la oss si...så har det vært et slags vakuum når det gjelder rutiner. Fra da en så kalt blåbok som lå på...som nå ligger på adm. felles. Som da selvfølgelig ikke er tilgjengelig for personalet...til at vi setter i gang en skikkelig dugnad nå Intensiv opprettelse av de rutiner som mangler og så videre. Lage en god struktur på det, men mitt inntrykk er at lærerne stort sett...har uansett håndtert det ganske bra da når det gjelder vurdering også dømme ut fra hva elevene sier.
Intensjon	I: Ja. En annen del av kunnskapsløftet er jo kompetanseutviklingen. Som da vi var her sist så pekte vi på at det var egentlig bare ledelsen som hadde hatt noen muligheter til å kompetanseutvikle seg. Hvordan ser du det nå?
Kunnskapsutv. og -deling	R: Der igjen. Jeg har null historikk på det da. Det er vel kanskje [O] hva skal jeg si. Det virker jo ikke helt sånn på meg da at det har vært det. Det har jo selvfølgelig også andre som har utviklet seg. Jeg føler at per i dag at vi som...at det ikke er målrettet nok. Kanskje at vi ikke har god nok kontroll på det. Det som jeg tenker da og som hadde vært OK. Det hadde vært å knytte det...knytte det direkte opp mot for eksempel kvalitetsbeskrivelsen da.
Eksternalisering	I: Ja. Har dere noen som er på dette varig systemet for videreutdanning som...?
Hvordan deles...	R: Altså kompetanse for kvalitet. Der har vi...der hadde vi jo tre stykker nå i forrige eller inneværende skoleår og så har vi søkt om fire nå da. Så (?) vi se på rådgivning og...rådgivning/karriereveiledning så har det vært norsk, også er det prosjekt til fordypning som er ønsket nå i tillegg. To av de på rådgivning går videre. Så er det prosjekt til fordypning som er det tredje og det fjerde er vel ...mat, helse og ernæring...ett eller annet sånt. Det er fire som har søkt nå da. Så vi vet ikke hvor mange vi får med, men det er videresendt til
Intensjon	

Videre er det en rekke rapporteringsmuligheter i HyperRESEARCH, og den vi brukte mest var å samle alle sitatene som var merket med samme kode. Enten for en enkelt skole, for alle skolene samlet, bare rektorer eller bare lærere. Et utdrag fra en slik rapport:

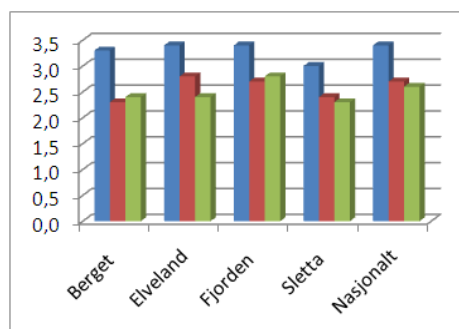


## Vedlegg II - Elevundersøkelsen

Vi har intervjuer med rektor og lærere som vårt viktigste datamateriale. I noen av intervjuene refereres det til elevundersøkelsen. For å utfylle rektor og lærernes syn på det som skjer ute på skolene har vi derfor sett på tre spørsmål fra elevundersøkelsen i et forsøk på å høre elevenes stemmer. Dette er ikke en kvantitativ oppgave. Tallene presenteres derfor kort uten flere metodiske refleksjoner rundt verdiene. Dette er kun ment som en liten pekepinn og et innblikk i elevenes oppfattelse av det rektor og lærerne også har fortalt om.

Her er skolenes skår på disse spørsmålene i frekvenstabell og presentert grafisk

Spørsmål	Berget	Elveland	Fjorden	Sletta	Nasjonalt
Forteller lærerne hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,3	3,4	3,4	3,0	3,4
Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	2,3	2,8	2,7	2,4	2,7
Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes?	2,4	2,4	2,8	2,3	2,6



Alle spørsmålene har 5 svaralternativer, og hvert alternativ er gitt verdien 1-5 i presentasjonen på Skoleporten. Det mest positive svaret er gitt verdien 5 og det mest negative verdien 1. Det er ikke rom for å problematisere for mye rundt elevundersøkelsen i vår oppgave, men vi nevner likevel at alle svaralternativer er ordinale verdier, som i presentasjonen kan fremstå som intervaller. Dette er ikke helt uproblematisk og verdt å være bevisst når tallene tolkes.

Av frekvenstabellen og grafen over kan vi lese:

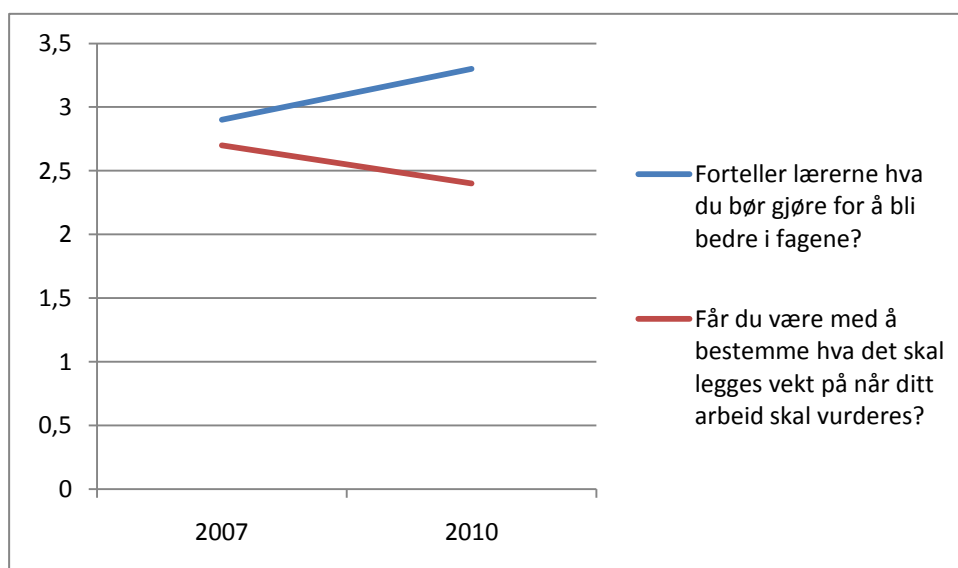
Alle skolene skårer i tråd med nasjonalt snitt høyest på det første spørsmålet. Sletta ligger tydelig bak de andre, mens de tre andre skolene ligger omtrent på nasjonalt snitt.

På spørsmålet om frekvensen på fremovermeldinger er Elveland og Fjorden omtrent på nasjonalt snitt, mens Berget og Sletta begge ligger et stykke under.

På det siste spørsmålet om elevenes delaktighet i vurderingsarbeidet ligger Fjorden over nasjonalt snitt, mens de tre andre skolene ligger under nasjonalt snitt, og betydelig under Fjorden.

Vi har også sett på utviklingen på de tre skolene fra første intervjurunde i 2007 til 2010. I denne sammenlikningen ser vi at skolene har liten utvikling i denne perioden. Tallene presenteres derfor ikke her, men finnes på Skoleporten. Det er likevel et funn i denne sammenlikningen vi finner verdt å nevne: Berget hever seg tydelig på de to første spørsmålene, men har en tilbakegang på det siste. Vi tenker at dette har sammenheng med at skolen har deltatt i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, men at når fokus på å utvikle lærernes vurderingspraksis pågår så mistes noe av fokuset på elevenes delaktighet.

Bergets resultater på to av spørsmålene i elevundersøkelsen i 2007 og 2010:



---

## Vedlegg III – Kort om arbeidsfordelingen

Det er et formelt krav at arbeidsfordelingen beskrives når flere skriver masteroppgave sammen. Kort fortalt har vi gjort det samme begge to.

Vi har jobbet sammen, først som arbeidspår og deretter i basisgruppe, gjennom hele studiet og dette er den 10. oppgaven vi skriver sammen. Vi kjenner hverandre derfor godt og er gjensidig opptatt av at samarbeidet skal være fruktbart for begge. Slik har det også vært med denne oppgaven.

Som vi nevner i forordet er det en styrke å være to ved at den ene drar den andre i gang når trykket svekkes. Slik har vi klart å holde koken nokså jevnt oppe gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven. Kort om fasene:

Før vi startet på UTLED 4090 skrev vi en beskrivelse av hva vi ønsket å skrive masteroppgave om som et studiekraft på trinn 3. Dette skrev vi stort sett sittende ved siden av hverandre, bøyde over samme PC.

Da vi samlet inn data var det av praktiske årsaker kun Hans-Marius som besøkte skolen vi samlet inn data fra, men intervjuene ble tatt opp på bånd og Hege tok sin del av jobben med å transkribere sin halvpart.

I analysen leste først begge to gjennom alle åtte intervjuene før vi fordelte skolene slik at vi fokuserte på to skoler og fire intervjuer hver, og skrev notater om hva vi oppfattet som hovedfortellingen i det vi hadde lest og hva vi anså som de viktigste funnene. Deretter la vi intervjuene inn i HyperRESEARCH, byttet skoler, og kodet intervjuene. Dermed kom begge nært innpå empirien til alle skolene.

Sammenfatningen av den kodinga gjorde vi både sammen og hver for oss, på samme måte som resten av skrivinga som beskrives under.

Om vi ikke har lest nøyaktig den samme litteraturen gjennom studiene har begge lest like mye. Og, for å bruke et begrep vi har brukt tidligere i oppgaven, det er stor

redundans i hva vi har lest. Vi har også hatt en rekke samtaler om litteraturen vi har lest og gjennom det valgt de kildene vi velger å bruke i denne oppgaven.

Selve skriveprosessen har både foregått sittende ved siden av hverandre over samme PC og hver for oss. Vi har hatt jevnlig møter, og spesielt i mars, april og mai har vi hatt en jobbsituasjon som har tillatt oss å treffes fysisk 3-4 dager hver uke. Det meste av denne tiden har vi tilbrakt sammen på Asker bibliotek. Enten på lesesalen hvor vi har lest og skrevet hver for oss, eller i selve biblioteket der vi har diskutert det vi har lest og skrevet, bearbeidet teksten sammen og lagt planer for hva hver av oss skulle fokusere på i neste arbeidsøkt. Selv om vi kunne avtale at i neste arbeidsøkt skulle den ene skrive på et kapittel mens den andre fokuserte på annet, har begge bidratt jevnt i alle delene av oppgaven.

Så, for å oppsummere denne beskrivelsen av vår arbeidsfordeling siterer vi vårt eget forord til denne oppgaven:

*Dette er en lagseier, og vi eier oppgaven fullt ut begge to.*