

Undervisningsvurdering som lederverktøy

*En kvalitativ studie om hvordan skoleledere
kan anvende undervisningsvurdering
med sikte på økt kvalitet i undervisningen*

Anne Liv Bjerkreim



Masteroppgave i utdanningsledelse ved institutt for
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15.05.2018

Undervisningsvurdering som ledelsesverktøy

*En kvalitativ studie om hvordan skoleledere kan anvende
undervisningsvurdering med sikte på økt kvalitet i undervisningen*

Anne Liv Bjerkreim

Masteroppgave i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018

© Anne Liv Bjerkreim

2018

Undervisningsvurdering

Anne Liv Bjerkreim

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

Trykk: Allkopi NetPrint, Høvik

Sammendrag

Undervisningsvurderingen er en av mange undersøkelser vi gjennomgår i skolen og som Knut Roald (2012) er jeg opptatt av at vi benytter resultatene fra undersøkelser på en god måte slik at det blir en nyttig ressurs. Målet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan lærere og ledere jobber med resultatene fra undervisningsvurderingen med tanke på økt kvalitet på undervisningen.

Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode til innsamling av data og bruker Maxwell sin interaktive modell for et kvalitativt forskningsdesign. (Maxwell 2013). Data innsamling er hentet fra intervju med tre lærere og to ledere ved en videregående skole, som alle har arbeidet lenge ved skolen. Fokuset har vært å innhente informantenes egne opplevelser om gjennomføring og oppfølging av undervisningsvurderingen og hvilke tanker informantene har om endringer som kan gjøres for at undervisningsvurderingen skal kunne bidra til økt kvalitet i undervisningen.

De analytiske perspektivene er delt inn i styringsperspektiv, relasjonelt perspektiv og kvalitetsutvikling med faglig bidrag fra forskere innen ledelse og vurdering.

Funnene jeg har kommet frem til viser i hovedtrekk at informantene er positive til undervisningsvurderingen og at alle ser betydningen av god relasjon og tillit spesielt i oppfølgingen av resultatene. Ingen av informantene nevner ordet kontroll i løpet av intervjuet. Noen av informantene ønsker å kunne bruke mer tid på å sammenligne undersøkelser som undervisningsvurderingen og elevundersøkelsen for å kunne ha mulighet til å øke kvaliteten ytterligere. Å ha mulighet til å kombinere gjennomgang av undervisningsvurdering med skolevandring ble også trukket fram som et ønske fra noen av informantene. Begrepet *kvalitetsarbeid* er ifølge Roald (2012) avgjørende for om mål- og resultatstyring fører til *kvalitetsutvikling*. Hvis leder og lærer får i gang gode refleksjoner rundt lærers praksis, som påvirker at lærer endrer praksis, kan dette kalles *kvalitetsarbeid* og fører til *kvalitetsutvikling*.

Forord

Som leder på en videregående skole har jeg lang erfaring med undervisningsvurdering. Jeg har også erfaring fra andre lærervurderinger både som lærer og leder.

Masterstudiet i utdanningsledelse startet med Rektorskolen. Dette har vært noen fantastisk lærerike år hvor jeg har fått en bredere kunnskap og forståelse for ledelse. Forelesningen med Knut Roald var veldig inspirerende og er bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven. I skolen har vi mange undersøkelser og det er viktig at vi benytter resultatene på en god måte slik at de blir nyttige ressurser blant annet i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen (Roald 2012)

Takk til alle gode forelesere, veileder Kristin Helstad og en tålmodig familie.

Og til slutt en stor takk til informantene som tok seg tid til å bli intervjuet.

Anne Liv Bjerkreim

Asker, mai 2018

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	- 1 -
1.1	Studiets formål og oppgavens avgrensning	- 1 -
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	- 4 -
1.3	Oppgavens struktur	- 5 -
2	Analytiske perspektiver	- 6 -
2.1	Styringsperspektiv	- 6 -
2.2	Relasjonsorientert perspektiv	- 9 -
2.3	Kvalitetsutvikling	- 11 -
3	Metodisk tilnærming	- 15 -
3.1	Mål	- 15 -
3.2	Konseptuelt rammeverk	- 16 -
3.3	Forskningsspørsmål	- 16 -
3.4	Metode	- 16 -
3.4.1	Utvalg av informanter	- 17 -
3.4.2	Datainnsamling	- 19 -
3.5	Validitet og reliabilitet	- 20 -
3.6	Forskerrollen og etiske betraktninger	- 21 -
4	Presentasjon av funn	- 23 -
4.1	Opplevelse av undervisningsvurdering	- 23 -
4.1.1	Hvordan opplever lærere gjennomføring av undervisningsvurderingen	- 23 -
4.1.2	Hvordan opplever avdelingsledere gjennomføring av undervisningsvurderingen	- 25 -
4.2	Oppfølging av resultater	- 26 -
4.2.1	Lærere sin opplevelse av hvordan resultatene blir fulgt opp	- 26 -
4.2.2	Avdelingsledere sin oppfattelse av hvordan resultatene blir fulgt opp	- 29 -
4.3	Forslag til endring	- 31 -
4.3.1	Lærere sine forslag til endringer i undervisningsvurderingen	- 31 -
4.3.2	Avdelingsledere sine forslag om endringer i undervisningsvurderingen	- 31 -
5	Analyse og drøfting	- 33 -
5.1	Opplevelse av undervisningsvurdering	- 33 -
5.2	Oppfølging av resultater	- 35 -

5.3	Forslag til endring.....	- 39 -
6	Konklusjon	- 42 -
7	Implikasjoner for ledelse og for videre forskning	- 44 -
	Litteraturliste	- 45 -
	Vedlegg 1: Intervjuguide for avdelingsledere	- 49 -
	Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere	- 50 -

1 Introduksjon

1.1 Studiets formål og oppgavens avgrensning

Formålet med denne mastergradsoppgaven er å få innsikt i hvordan lærere og ledere jobber med resultatene fra undervisningsvurderingen. Det er også et mål å få innsikt i om skoleleder kan bidra til økt kvalitet i undervisningen ved anvendelse av resultatene fra undervisningsvurderingen.

Elstad (2014) uttaler i artikkelen «lærervurdering en krevende øvelse» at lærervurdering er en utfordrende øvelse. Han skriver om hvordan vurderingen kan innrettes på skolene slik at den har gunstig virkning for skolen. Det snakkes om nasjonale retningslinjer for vurderingen, men dette er vanskelig siden lærere og ledere er så ulike. Det krever god samarbeids- og veiledningskompetanse slik at alle lærere kan dra nytte av refleksjon, tilbakemeldinger og fremover-meldinger. I artikkelen konkluderer Elstad (2014) med at det vil være krevende å iverksette nasjonale lærervurderinger i norsk skole. Blant annet siden nyutdannede lærere trenger god veiledning de første årene som lærer. «Alle lærere kan dra nytte av tilbakemeldinger når tilbakemeldingene er gode og når den som gir tilbakemelding framstår som profesjonell» skriver han og det er da nødvendig med krav til veilederens kvalitet for at veilederne skal kunne gi en profesjonell tilbakemelding.

Kunnskapssenterets rapport (publisert: 24.04.2014) vektlegger medvirkning som nødvendig for at lærervurdering skal lykkes. Videre anses skoleeiere og skoleledere som «nøkkelaktører». Dette betinger samarbeidsinnstillinger hos alle parter som omfattes av ordningen. Men det er en rekke fallgruver i spørsmålet om hvordan lærervurdering best skal iverksettes som ordning. Framtidig forskning vil kunne si noe om hvordan skoleeiere og skoler vil være i stand til å navigere i et krevende farvann.

Det gjennomføres flere vurderinger/ undersøkelser i skolen. Elever i videregående skole er blant annet med på undervisningsvurderingen hvor elevene sier noe om sin egen innsats i et bestemt fag og så vurderer den lærerens undervisning, veiledning, elevmedvirkning, vurdering og bruk av IKT i undervisningen. Siden dette er en slags personlig tilbakemelding til en lærer om hvordan elevene i klassen vurderer undervisningen er det viktig å bruke denne informasjonen på en best mulig måte slik at lærer opplever dette som en konstruktiv

tilbakemelding og elevene opplever at de blir tatt på alvor. Elevundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen er andre undersøkelser som gjennomføres i skolen og som viser tendenser til hvordan skole/ arbeidshverdagen er for elever og lærere. Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, sist endret 2.09.17) har spørsmål innen kategoriene trivsel, motivasjon, arbeidsforhold, læring, hjem-skole-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgivning. Medarbeiderundersøkelsen har spørsmål om blant annet ledelse og samarbeid, støtte fra lærere, arbeidsforhold, medvirkning, vurdering for læring. Formålet med lærer- og elev undersøkelsen er å finne ut hva lærere og elever mener om trivsel og læring på skole og at dette kan brukes for å utvikle et best mulig læringsmiljø. (Utdanningsdirektoratet 2015)

Undervisningsvurdering i den videregående skole ser ut til å ha kommet for å bli. I forskrift til opplæringsloven § 2-1 (2008) står det at skolen er ansvarlig for å gjennomføre vurdering for å se til at organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen når målene i kunnskapsløftets læreplanverk.

I St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) Kvalitet i skolen vises det blant annet til at elever i Norge presterer under gjennomsnittet i OECD-landene i ferdigheter som lesing, regning og naturfag. Regjeringen er bekymret for kvaliteten på grunnopplæringen når prestasjonen for 15 åringer i Norge har vært fallende i disse fagene siden 2000. Regjeringen viser at det skal være kvalitetsvurdering i kunnskapsløftet. Endringer skal gjøres for å øke kvaliteten i skolene, og påpeker blant annet utvikling av de nasjonale kvalitetssystemene for å på en bedre måte kunne vurdere utviklingen av elevers læringsutbytte.

St. Meld. Nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012) sier noe om at kunnskap gir muligheter slik at elevene skal få utfordringer og mestingsopplevelser som legger grunnlag for et godt liv, gode jobbmuligheter og aktiv deltagelse i samfunnet.

Det stilles store krav til kvalitet i den norske skole og med utgangspunkt i stortingsmeldingene har Akershus fylkeskommune utarbeidet en strategi for hvordan Akershus skal bli *Den Gode Akershuskolen* (2015).

Akershus fylkeskommune har fire hovedmål for opplæringen. (2015)

- Flest mulig elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift.
- Alle skal lære mer (høyest mulig kompetanseoppnåelse). Elevenes og lærlingenes grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i basisfag skal forbedres betydelig. Dette målområdet dekker i tråd med visjonen, også elever med tilrettelagt opplæring/lærekandidater.
- Alle skal ha et godt lærings- og arbeidsmiljø preget av ro og orden, fritt for mobbing og krenkelser
- Akershusskolen skal kontinuerlig forbedre kvalitetssikringen av undervisningen og den enkelte elevs faglige progresjon

I satsingen på økt kvalitet legger den gode akershusskolen blant annet vekt på 5 kjernepunkter for kompetanse for *Den profesjonelle læreren*:

- Kunne planlegge og gjennomføre en opplæring som sikrer læringsprogresjon for alle elever
- Ha nødvendig didaktisk og pedagogisk kompetanse til å møte alle typer elever
- Kunne bygge relasjoner med alle elever
- Kunne inngå i en åpen delingskultur
- Kunne reflektere over og forbedre egen undervisningspraksis

I satsingen på økt kvalitet legger den gode akershusskolen også vekt på 5 kjernepunkter for kompetanse for *Pedagogisk ledelse*:

- Gjenkjenne god pedagogisk praksis og kunne veilede lærere til å bli bedre
- Sette mål for utvikling av egen skole for å oppnå bedre resultater og et godt læringsmiljø
- Bruke ulike data for å definere behov for utvikling og iverksette effektive tiltak
- Prioritere ressursbruk i tråd med skolens forbedringsområder
- Inspirere til og tilrettelegge for et lærende fellesskap

Undervisningsvurdering er en av tiltakene og hjelpemidlene for å kunne utvikle lærere i retning mot den profesjonelle lærer. Undervisningsvurdering er en vurderingsform hvor

elever hovedsakelig vurderer undervisningen til den enkelte lærer blant annet i forhold til bruk av IKT, om undervisningen gir eleven lyst til å jobbe med faget, er lærer forberedt til timene og om lærer gir tilbakemelding som hjelper for videre læring. Elevene vurderer også eget engasjement. I undersøkelsen blir det også spurt om elevene får hjelp hjemmefra, om de klarer leksene på egenhånd. (Den gode Akershuskolen 2015)

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan skoleledere anvende undervisningsvurderingens resultater i samarbeid med lærere med sikte på økt kvalitet på undervisningen.

Det er viktig at vi som skoleledere tar undersøkelsen på alvor. Skoleledere må jobbe gjennom resultatene sammen med lærere slik at lærerne opplever resultatene som et utgangspunkt til å jobbe videre med i klassen for å øke kvaliteten på undervisningen/ veiledningen. Stålset (2009) skriver at «refleksjon kommer ifra ordet refleks og betyr kaste lys over». Lærere er ganske ensomme i klasserommet og med utgangspunkt i undervisningsvurderingen kan skoleledere sammen med lærere kaste lys på hva som skjer i undervisningen og på den måten forhåpentligvis sette i gang gode refleksjoner.

Knut Roald (2012) er opptatt av å ikke bare undersøke, men å bruke undersøker til noe nyttig. Vi vet mye om elever, lærere og andre systemer i skolen og det er viktig at vi utnytter denne ressursen.

På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærere og skoleledere gjennomføringen av undervisningsvurderingen?
- Hvordan opplever lærere og skoleledere oppfølgingen av undervisningsvurderingen?
- Hvilke endringer kan gjøres for at undervisningsvurderingen kan bidra til økt kvalitet i undervisningen

1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil videre i oppgaven redegjøre for tre teoretiske perspektiver. Deretter vil jeg gjennomgå valg av metode og beskrivelse av datasamlingen. Presentasjon av funn fra intervjuene vil bli beskrevet og deretter drøftet og analysert i lys av de valgte teoretiske perspektivene.

Avslutningsvis vil jeg presentere de viktigste funnene i en konklusjon og avslutte med hvilke implikasjoner dette kan ha for ledelse.

2 Analytiske perspektiver

2.1 Styringsperspektiv

Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006 og som Langfeldt (2008) skriver er målet med kunnskapsløftet å øke kvaliteten i skolen. Kunnskapsløftet skulle desentraliseres til kommunene og derfor ble det også iverksatt ulike tilsynssystemer for å undersøke om kommunene fulgte lover og regler. Det ble et større lokalt handlingsrom slik at kommunene kunne velge ulike arbeidsmåter for å nå målet om økt kvalitet i skolen. I St.meld.nr. 31 (Kunnskapsdepartementet 2008) Kvalitet i skolen presenteres kvalitet som elevers læringsutbytte og gjennomføring, samt elevers bakgrunn og utbytte av undervisningen. Den tar også opp inkludering og mestring som viktige indikatorer. Det utvikles tre indikatorer på mål for kvalitet i grunnopplæringen. Dette innebærer at alle som går ut av grunnskolen skal mestre grunnleggende ferdigheter, de skal alle være i stand til å fullføre videregående opplæring slik at de kan benytte seg av videre studier eller arbeidsliv. Det tredje målet er at alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring. (Dale, 2010)

Langfelt (2008 s. 114) henviser til at motivasjonen for å skape endring kom med innføring av et kvalitetssystemet som sier: «verktøy for den enkelte lærer, skole og skoleeier», og «at det derfor er viktig at skoleeier har et forsvarlig system for å følge opp resultatene fra de nasjonale kvalitetsvurderingene» (Ot.prop. nr. 55 2003) «Om lov og endringer i opplæringslova, og friskolelova, (s. 19). Det ble innført nasjonale kvalitetsvurderingssystemer hvor resultater fra nasjonale prøver bidro til å redegjøre for skolenes kvalitet. Ulike vurderinger som elevundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsene har kommet og i senere tid også undervisningsvurderingen som et resultat av ulike lærerevalueringer. På denne måten kan en få et bredere bilde i arbeidet med vurdering av kvalitet i skolene.

Begrepet *kvalitetsarbeid* er ifølge Roald (2012) avgjørende for om mål- og resultatstyring fører til *kvalitetsutvikling*. Hvis leder og lærer får i gang gode refleksjoner rundt lærers praksis som påvirker at lærer endrer praksis kan dette kalles *kvalitetsarbeid* som fører til *kvalitetsutvikling*. Roald (2012) påpeker også at det ikke automatisk skjer endring selv om en jobber med utvikling. Hvis kvalitetsvurdering skal fungere må lærere trekkes med i vurderingen både i planlegging, gjennomføring og evaluering. Hvis lærerne trekkes med i arbeidet vil endringen kunne komme inn i selve opplæringen i klasserommet og kunne

påvirke utfordringer som blant annet elevers basisferdigheter og tilpasset opplæring. Videre viser Roald (2012) til at skoler er opptatt av at kvalitetsvurdering skal stimulere lærere til å reflektere over egen praksis. Ved at lærere reflekterer over egen praksis gjerne i team vil dette kunne føre til utvikling av egen praksis. Skolene viser at de er opptatt av at kvalitetsvurdering skal resultere i ny innsikt og også være grunnlag for planlegging av etter- og videreutdanning for lærere.

Knut Roald (2012) skriver om hvordan vi som skoleeiere kan ta i bruk resultatene vi har fra karaktermålinger, undersøkelser og andre vurderinger slik at vi kan bedre kvaliteten på arbeidet vi utfører. Vi har mange resultater og vi vet hva vi ønsker (målet), det som er viktig at vi å jobbe med prosessen. Hvordan skal vi bruke disse resultatene til å oppnå bedre kvalitet? En god måte å forvalte resultatene til undervisningsvurderingen kan variere fra person til person og det stiller store krav til veilednings- og samarbeidskompetanse hos en leder. Hvordan resultatene blir behandlet og tatt i bruk er det viktigste med hele undersøkelsen. Vi kan undersøke så mye vi vil, men det er behandlingen av resultatene som må gjøres på en best mulig måte for at vi skal kunne dra nytte av det.

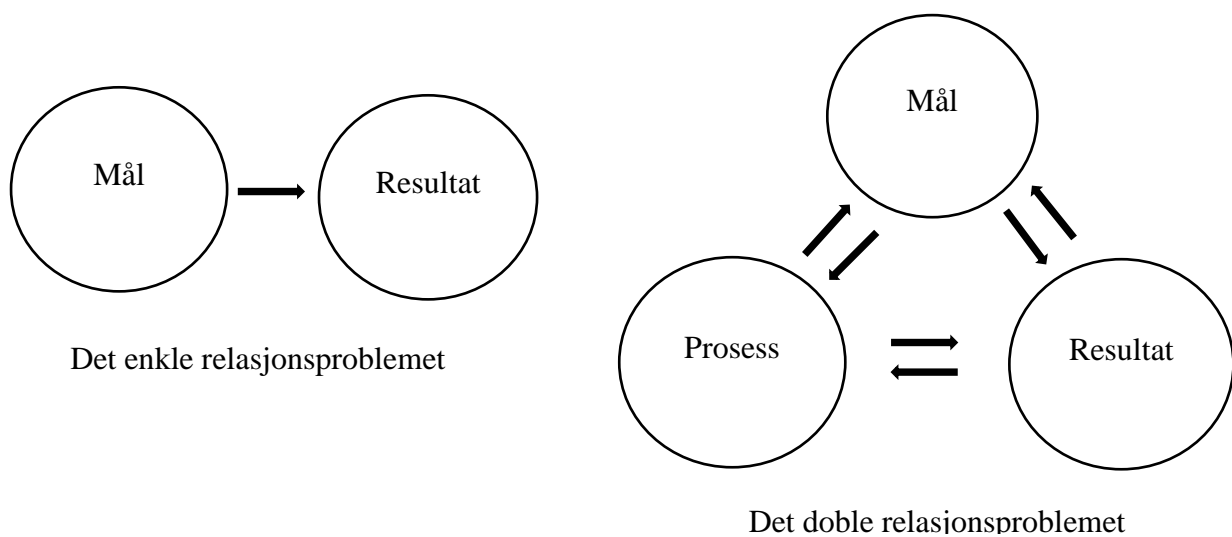
Som en konsekvens av vurderingssystemene som har kommet i skolen kan en i større grad stille lærere, skoleledere og skoleeiere ansvarlige for resultatene som oppnås i skolen. Denne ansvarliggjøringen er det først og fremst myndigheter og politikere som stiller med ønske om bedre resultater. (Møller & Ottesen, 2011). Colbjørnsen (Møller & Ottesen, 2011) påpeker at oppgaver knyttet til økt kvalitet er blitt desentralisert til kommuner og fylkeskommuner samtidig som staten styrer ved bruk av tilsyn og nasjonalt kvalitetssystem. På den ene siden har de ulike profesjonene i skolen stor myndighet og på den andre siden er skolen preget av byråkrati og regelstyring.

Gunnar Berg (2000) skiller mellom styring av skolen og styring i skolen. Styring av skolen handler om det formelle oppdraget skolen har, og defineres av mål, læreplaner, lover og regler. Styring i skolen er mer uformelt, og er mye knyttet opp mot den aktuelle skolekultur, historiske og kulturelle forhold. Styring av skolen definerer det ytre handlingsrommet, og styring i skolen det indre. Mellom disse finnes det et uutnyttet handlingsrom der mulighetene for skoleutvikling ligger. Skolekultur defineres som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og pedagogiske virksomheten ved den enkelte skole. Skoleutvikling handler om å finne det mulige handlingsrommet for skolevirksomhet på

elevenes og pedagogikkens vilkår. Informasjon om skolekulturen finner vi i dokumenter som timeplan, fag- og timefordeling og arbeidsplaner.

I forskrift til opplæringsloven § 2-1 (2008) står det at skolen er ansvarlig for å gjennomføre vurdering for å se til at organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen når målene i kunnskapsløftets læreplanverk.

Roald (2012 s. 25) stiller spørsmålet «Kvalitetsvurdering – kontroll eller utvikling?» Han henviser til Haug (2009) og viser til debatten om kvalitet som har påvirket utviklingen fra «Det enkle relasjonsproblemet» mot «Det doble relasjonsproblemet».



Ved bruk av Det doble relasjonsproblemet vil en tilegne seg en bredere forståelse. Før kvalitetsdebatten trådte i kraft i den norske skolen arbeidet alle mot målet for å nå et ønsket resultat slik som det enkle relasjonsproblemet illustrerer. Ved at en jobber med prosess og evaluerer og reflekterer over egen praksis får vi et bredere grunnlag for å utvikle relevante tiltak slik illustrasjonen av det doble relasjonsproblemet viser. Roald (2012 s.73) viser til sammenligning mellom det doble relasjonsproblemet og «Den didaktiske relasjonsmodellen, der det blir lagt vekt på å analysere læringssituasjoner». Når en jobber prosessuelt og analyserer læringssituasjoner er refleksjon en metode for endring og utvikling.

Røvik (2009) peker på god translatørkompetanse når en skal «overføre kunnskap og ideer mellom organisasjoner» (s.320). Innføring av undervisningsvurdering i skolen og hvordan denne har blitt tatt imot avhenger av informasjon, deltagelse og hvordan undersøkelsen tilpasses den lokale konteksten.

2.2 Relasjonsorientert perspektiv

Jorunn Møller (2004) siterer Tian Sørhaug (1996) sin presisering av begrepet ledelse som «Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra.» (s.48) For å understreke viktigheten av samarbeid og å ha gode relasjoner som leder velger jeg slik Jorunn Møller (2004) gjorde, å vise til tre ulike presiseringer av ledelsesbegrepet. Tian Sørheim (1996) omtaler den sosiale balansen mellom makt og tillit ved «*Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som leder både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra.*» Erik Johnsen (Johnsen 1994, i Busch og Vanebo 2000) definerer ledelse ved presisering av samspill som «*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill*» mens Leithwood og Riehl (2003) mener ledelse omhandler to roller: «*Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse.*»

Ved å se disse tre definisjonene i sammenheng viser det at ledelse er en vedvarende prosess hvor tillit og samspill med de ansatte spiller en viktig rolle i arbeidet for å kunne løse utfordringer sammen mot samme utviklingsmål. Kompleksiteten av den gode skoleledere forbedrer indirekte undervisning og læring gjennom den påvirkning de har på medarbeideres motivasjon, forpliktelse og arbeidsforhold (Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. og Hopkins, D. 2006) Denne kompleksiteten kan sees som en sammenheng mellom det å være en pedagogisk og administrativ leder i en dynamikk ved å få i gang lærings- og utviklingsprosesser samtidig som det er etablert gode rutiner for systemer og regelverk slik at skolen fungerer effektivt. (Fuglestad, O.L. og Lillejord, S., 1997)

Vedung, E. (2000) kaller evaluering en lite forstått strategi for offentlig styring og kontroll som skiller viktige og verdiløse Evaluering er en prosess som ser tilbake i tid for å bedre fremtiden. Kontroll er blitt brukt siden antikken når forskere ble innkalt til kongen for å avlegge rapport.

Tillit og kontroll har blitt diskutert mye når det gjelder undervisningsvurdering. Med reformbølgen New Public Management ble det lagt vekt på troen på ledelse for å øke effektivitet, desentralisere og profesjonalisere. Langfeldt omtaler tillit og kontroll som grunn dimensjoner i New Public Management. Videre skriver Langfeldt (2008 s. 149) «Ledelse består i å benytte styringsinformasjon til å skape tiltak som bygger tillit og kontroll»

en kan ikke utøve ledelse på en god måte uten at både tillit og kontroll utøves. Ved at en har tillit og gir forklaringer til ansatte for en nødvendig endring er dette noe som da med tillit kan lettere bli akseptert. For å skape denne tilliten er relasjon og egne tilnærminger til andre mennesker viktig. Får å få til denne kombinasjonen av tillit og kontroll er det viktig med refleksjon over situasjoner en kommer opp i. Langfeldt (2008) viser til at refleksjon står sentralt i arbeidet med å skape utvikling

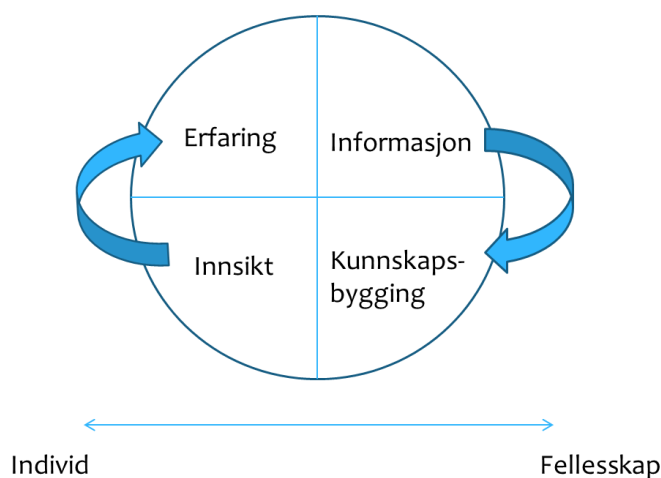
I Penn GSE Graduate School of education (31.10.17) vises det til Richard Ingersoll (2011) sin studie hvor han viser til økt læring blant elever når lærere spiller en større rolle i skoleledelse og form av egen undervisning. Dette er med på å bygge opp under at tillit og kontroll er avhengig av hverandre og veldig viktig i ledelse.

Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence (Hallinger P., Heck R.H., Murphy J. 16.09.13) har undersøkt implementering av tre ulike modeller for lærerevalueringer over et tiår. Evalueringen deres viser at den nye generasjonen av lærerevalueringer ikke holder de standardene de bør. I følge undersøkelser har de kommet frem til mangler både ved at evalueringene er preget av for optimistiske tolkninger av underliggende litteratur slik at de har oversett begrensningene. Litteratur viser liten støtte til at lærerevaluering viser forbedringsstrategier. Det er for lite bevis for at lærerevaluering fører til utvikling av lærere eller vekst i studentenes læringsutbytte. Evalueringene viser ikke til optimale tekniske og administrative krav i arbeide med å oversette annen akademisk forskning. Og til slutt viser de som administrerer undersøkelsene at de hverken kan bevise eller motbevise lønnsomheten i økt innsats til lærervurdering.

Møller (Møller og Ottesen 2011) beskriver viktigheten av gode relasjoner gjennom hele organisasjonen for å skape tillit. Det er viktig at relasjonen til medarbeidere, elever og foresatte er god for å skape denne tilliten som er viktig for å sammen kunne jobbe for best mulig kvalitet i skolen. Tillit er basert på at skoleleder har tilstrekkelig kunnskap og et moralsk grunnlag samtidig som relasjoner mellom leder og lærer har en asymmetrisk maktbalanse. (Møller og Ottesen 2011). Wenger (2004) definerer deltagelse som: «Å være eller ta del i et fællesskap med andre» og beskriver deltagelse som en aktiv prosess som skjer i relasjon med andre mennesker.

2.3 Kvalitetsutvikling

I forklaringen av relasjon velger jeg å bruke Wells lærings sirkel (Roald 2012 s.106) Informasjonen som leder og lærer sitter med etter undervisningsvurdering, Kunnskapsbyggingen som skjer i samhandlingen med refleksjon, innsikten som lærer sitter igjen med etter refleksjonen og til slutt erfaringene lærer blir sittende igjen med etter undervisningsvurderingen. Modellen kan sees som en kontinuerlig prosess i en organisasjon som jobber mot økt kvalitet.



Modellen viser at

- informasjon og kunnskapsbygging skjer i fellesskap og at
- innsikt og erfaring skjer i individet i etterkant

Erfaring lokker frem prosesser ved at en ser på tidligere erfaringer og dette gir nye erfaringer blant annet ved at en stiller spørsmål. Erfaring utvikles gjennom deltagelse i aktiviteter og sosial interaksjon som er unik for hvert individ. Informasjon vil si informasjonsinnhenting for eksempel gjennom å observere praksis eller informasjon fra andre menneskers mening.

Kunnskapsbygging foregår når vi evaluerer, formulerer forslag og forklaringer, konkluderer eller får tilbakemeldinger. Her brukes informasjon og erfaring for å utvikle forståelse.

Meningen gjøres eksplisitt og blir synliggjort i det sosiale miljøet. Det er vanskelig å måle om innsikt har skjedd. Innsikt er resultat av kollektiv kunnskapsbygging og skjer hos det enkelte individ, men gjennom samarbeid med andre. (Roald 2012)

Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008) har blant annet undersøkt hvordan lærere opplever å bli målt i undersøkelser om undervisning og elevers læring. Her skriver de blant annet at «Hovedinntrykket i fra intervjuundersøkelsen er at lærerne i liten grad brukte disse tilbakemeldingene som grunnlag for refleksjon, elevers læring og egen undervisning» (s.250) Hvis det viser seg at dette er gjeldende for de fleste lærere ja da har vi som skoleledere en jobb å gjøre for at undersøkelsen ikke bare skal være tall på et papir, men faktisk være til nytte i arbeidet mot økt kvalitet og økt læringsutbytte for elevene slik som stortingsmelding 31 (2008) har som mål.

Tilnærming til kommunikasjon og læring slik Bateson (Roald 2012) beskriver er viktig i arbeidet for forståelse av kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Han legger vekt på at læring må sees som en prosess som kan foregå på ulike nivåer. Det første nivået, nivå 0, er en slags automatisert adferd hvor stimuli vekker reaksjoner. I det neste nivå kan handler endres ut ifra tidligere erfaring. Det er først i det tredje nivået, nivå2, refleksjonen over egen praksis skjer slik at en ikke bare endrer egen praksis, men endrer også prinsipper for egen læring. Handlinger og opplevelser kategoriseres slik at de kan brukes i nye sammenhenger. Læring oppstår i dette nivået i relasjon med andre og det er dette nivået for læring som er spesielt aktuelt for blant annet kvalitetsvurdering. Det neste nivået for læring kan benyttes om det er behov for total omlegging i en organisasjon både personalsituasjon, organisasjonsform, innhold og arbeidsmetoder.

Med utgangspunkt i Batesons tankegang om kunnskap og læring på ulike nivå fremstiller Qvortrup (Roald 2012) en tabell hvor han skisserer forhold mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling.

Læringsform	Stimuleringsform	Resultatform	Ferdighetsform	Output effekt
1 ordenslæring	Direkte læringsstimulering	Kvalifikasjon	Faktuell kunnskap	Proporsjonal effekt
2 ordenslæring	Tilegnelse	Kompetanse	Refleksivitet	Ekspontiell effekt
3 ordenslæring	Produksjon	Kreativitet	Meta-refleksjon	Kvantesprang
4 ordenslæring	Sosial evolusjon	Kultur	Allmenndannelse	Paradigmeskifte

Tabell 3.1 Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup 2001:107 i Roald 2013 s. 110)

I det første nivået hvor det er ren overføring av kunnskap til den dypere læringsprosess hvor en utvikler mer kompleks kompetanse fra dynamikk i gruppen som samtidig stimulerer til refleksjon tilegnelse av ny kunnskap i 2. ordenslæring. Det tredje nivået er hvor den kreativ nyskaping skjer ved at aktørene løser oppgaver utover eget og organisasjonens ferdighetsnivå og det siste nivået hvor det skjer en kulturendring ved at det skjer en endring av organisasjonens grunnleggende verdier. Både Qvortrop og Boreham (Roald 2013) legger vekt på å ikke bare forstå sin egen personlige kompetanse, men å se denne kompetansen i tilknytning til hvordan arbeidsoppgavene og utfordringene endrer seg i en organisasjon. «Å være kompetent i si yrkesutøving handlar i stor grad om å evne å møte dei utfordringar som til kvar tid framstår som viktige innanfor den organisasjonskulturen ein er del av.» (Roald 2012 s. 111) Roald (2012) refererer også til hvor viktig samspillet og åpenhet for å diskutere ulike læringsperspektiver og organisasjonsperspektiver er for kvalitetsutvikling.

Læring skjer i en sosial prosess hvor der er et dynamisk samspill mellom mennesker og det er selve lærings situasjonen som har betydning for hva vi lærer (Møller og Ottesen 2011). Det er ledere som skal legge til rette for de praksisbaserte lærings situasjoner for å oppnå kunnskapsutvikling. Vygotsky (Stålsett 2009) mener at all læring skjer i den nærmeste utviklingssonen og tenker at utgangspunktet for mentale prosesser er i det sosiale, ikke i individet. Det er viktig at lærer vet hva eleven kan slik at lærer kan være med å skape læring. Det er også viktig at jeg som leder jobber med lærerne ut ifra deres forutsetninger slik at jeg kan påvirke slik at utvikling skjer. Ved å vise at en setter pris på det enkelte individ og prøver å møte den der den er i utviklinger skaper dette en bedre læringskultur.

Dialogisme bygger blant annet på Vygotsky som tenker utgangspunktet for mentale prosesser er i det sosiale, ikke i individet. For å forstå individet må en gå i det sosiale rommet som individet er en del av. Påvirkning for leder ved at det rokker ved leder sin individualsentrering (individualismen). Dialogismen er å utvikle relasjoner til andre mennesker som en samarbeider med blir i denne sammenheng ikke bare noe som er funksjonelt nyttig i rollen som leder, men det blir selve grunnlaget som for forståelse og læring bygger på. Som leder er det viktig å forstå at alle utsagn blir til i samspill med andre utsagn. (Stålsett 2009)

Fuglestad og Lillejord (1997) fremhever også dialogens betydning i samarbeid med både elever og lærere.

Wadel (Fuglestad og Lillegjord, 1997) påpeker to hovedpunkter i pedagogisk ledelse som er viktig i arbeidet med å få i gang god refleksjon. Den reproduktive pedagogiske ledelse hvor det legges vekt på ferdige løsninger og den produktive pedagogiske ledelse hvor en jobber med å få i gang og utvikle refleksjonsprosesser hos deltagerne. (s. 101) I refleksjonsprosessene er det viktig at leder kan veilede lærerne. Det å være leder og også skulle veilede en og samme person er en krevende og sammensatt oppgave. Det er her en skjevhet i maktforholdet som kan virke som kontroll hos den som blir veiledet (Stålsett 2009)

Lillejord m.fl. (2014) påpeker fire forutsetninger som må være på plass for at lærervurdering skal kunne bidra til god kvalitet i skolen.

- Metodekompetanse
- Medvirkning, ansvar og tillit
- Tydelighet og enkelhet
- Ansvars plassering, dialog og oppfølging

Undersøkelsen (Lillejord m.fl. 2014) viste at medvirkning og bred deltagelse i hele prosessen er nødvendig for at lærervurdering skal lykkes. I tillegg må det settes av ressurser og at det er klart definert hva som skal vurderes. Aktive og engasjerte skoleledere og også en forutsetning for at implementering av lærervurdering skal lykkes. Undersøkelsen viser også at: «De skoler eller kommuner som klarer å vektlegge læreres profesjonsutvikling i arbeidet med vurderingen, får bedre resultater enn de som lar arbeidet bli for dominert av skjema, kontroll og byråkrati.» (s. 4)

3 Metodisk tilnærming

For innsamling av data har jeg i denne oppgaven valgt en kvalitativ forskningsmetode, og jeg vil bruke Maxwell sin interaktive modell for et kvalitativt forskningsdesign. (Maxwell 2013). Jeg vil i det videre arbeidet redegjøre for valg av forskningsdesign, og oppbygningen og strukturen i metodekapittelet vil og være bygd opp etter dette forskningsdesignet. Maxwell (2012) beskriver et kvalitativt forskningsdesign med fem kategoriene; Mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet. Disse kategoriene henger sammen og påvirker hverandre og jeg har valgt å dele inn og systematisere underkapitlene i oppgaven etter disse fem kategoriene.

Mål med oppgaven, det konseptuelle rammeverket og forskningsspørsmålene vil først bli beskrevet, deretter metoden hvor jeg også vil redegjøre for utvalget av informanter og datainnsamling med transkribering og kategorisering av data. I kapittelet om validitet velger jeg også å beskrive reliabilitet siden disse to henger sammen og påvirker hverandre. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskerrollen og etiske aspekter i studiet. De etiske aspekter belyses gjennom alle elementene i forskningsdesignet. (Maxwell, 2013). Men det er spesielt viktig å belyse etiske aspektene i forskningsrollen siden jeg forsker på egen skole og da lettere kan ta med egne erfaringer siden jeg sitter med en del informasjon om gjennomføringen av undervisningsvurdering.

3.1 Mål

Målet med denne mastergradsoppgaven er å få innsikt i hvordan lærere og ledere jobber med resultatene fra undervisningsvurderingen med tanke på økt kvalitet på undervisningen. Vi utsettes for mange undersøkelser i skolen og det er viktig at disse undersøkelsene kan brukes på en måte slik at de gir en positiv gevinst. Jeg velger derfor å fordype meg i hvordan undervisningsundersøkelsen gjennomføres på en skole i Akershus, holdningene til undersøkelsen og hvordan resultatene blir arbeidet med av lærere og ledere ved skolen. Videre vil jeg fokusere på positive elementer ved gjennomføringen og oppfølgingen samt hva som kan gjøres annerledes eller mer av for å kunne øke nytten av undersøkelsen.

3.2 Konseptuelt rammeverk

Det konseptuelle rammeverket for dette studiet er de analytiske perspektivene jeg har valgt relatert til studiets mål. Dette har avgjørende betydning for drøftingen og analysen av funn.

3.3 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærere gjennomføringen og oppfølgingen av undervisningsvurderingen?
- Hvordan opplever skoleledere gjennomføringen og oppfølgingen av undervisningsvurderingen?
- Hvilke endringer kan gjøres for at undervisningsvurderingen kan bidra til økt kvalitet i undervisningen

3.4 Metode

Kvalitativ forskning er basert på strategisk utvalg som vil si at forskeren finner informanter den vet har kvalifikasjoner og kan belyse problemstillingen (Thagaard, 2013).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Thagaard (2013) beskriver kvalitativ forskning der det er nær kontakt mellom forsker og de som skal forskes på og kjennetegnes ved at det går i dybden og legger vekt på sammenhenger og betydning som kan belyse et fenomen. «Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd» Kvale og Brinkmann (2015).

Jeg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadiene i intervjuundersøkelsene. Jeg startet med *tematisering* og forskningsspørsmålene som skissert i forklaringen til forskningsdesignet før jeg valgte kvalitative intervju som metode. I *planleggingen* er det viktig å ta hensyn til alle stadiene og hensyn til moralske side som blant det å innhente samtykke og sikre konfidensialitet i studiet. Under *intervjuing* brukes intervjuguide med utgangspunkt i kunnskap om tema. Her er det viktig å ta hensyn til mellommenneskelige relasjoner slik at intervjupersonenes unngår stressende situasjoner. Viktig

å lage intervjusituasjonen mest mulig som en dialog og naturlig stille oppfølgingsspørsmål. Jeg har tatt opp alle intervjuene og *transkribering* vil si å skrive ned intervjuet fra muntlig tale til skriftlig. Det er viktig å bruke opptaker slik at jeg under intervjuet kan konsentrere meg om intervju personen og også viktig for at jeg på denne måten får med meg alt. Det er viktig å vurdere om enkelte uttalelser skal unnvære å bli med i oppgaven hvis dette kan sette intervjupersonen i dårlig lys. Det er viktig å planlegge hvilke metoder som skal brukes i *analysearbeidet*. Jeg har brukt koding, med ulike farger. Det er mange sider med transkribert tekst, så det er nyttig å kunne kategorisere ved hjelp av koding. Det etiske aspektet i dette stadiet er hvor dyp og kritisk analysen kan være med tanke på hensyn til intervjupersonen. *Verifisering* med tanke på intervjufunnenes validitet og reliabilitet vil er viktig og vil bli utdypet i avsnitt 3.3. Etisk sett er det her viktig å blant annet vurdere hvor kritiske intervju spørsmålene kan være. I selve rapporteringen blir det vurdert hvordan funnene skal presenteres og viktigheten av overholdelse av konfidensialiteten. (Kvale og Brinkmann 2015)

3.4.1 Utvalg av informanter

Ifølge Thagaard (2013) vil en i et kvalitativt forskningsintervju få fyldig og rikelig informasjon om intervjupersonens opplevelse. I et forskningsintervju er det viktig å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av fenomenet. Ved at jeg intervjuer 3 lærere og 2 ledere vil dette kunne gi en dyp og grundig opplevelse av fenomenet undervisningsvurdering. Det er viktig å gjøre et strategisk utvalg når jeg skal velge intervju personer. Det må være personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som gir best belysning av problemstillingen (Thagaard 2013 s. 60)

Jeg har valgt å forske på egen skole selv om dette i større grad er fare for å gi meg forutinntatte holdninger. Skolen har gjennomført undervisningsvurderingen i 5 år. Det er en skole med mange studieretninger hvor de fleste er yrkesfaglige. Vi har noen studiespesialiserende utdanningsprogrammer, men da også med yrkesfaglige programfag. Jeg har vært leder for en avdeling ved skolen i 7 år og har jobbet med undervisningsvurdering både planlegging, gjennomføring og evaluering siden undersøkelsen ble innført.

Det å ha undersøkelsen på egen skole gjør at jeg må være veldig bevisst på truslene som Maxwell (2013) beskriver. Siden jeg er godt kjent må jeg stille med åpent sinn og skyve bort partiskhet og forutinntatthet. Jeg må også være observant på egen innflytelse på intervju personene siden de har et kjennskap til meg. For lærerne er også jeg en leder ved

skolen som kan gi en skjev maktbalanse. På en måte er det veldig nært men jeg velger å tro at jeg kan få til dialogen/ samtalen på en god måte slik at informasjonen blir så riktig som mulig. Slik Kvale og Brinkmann (2015) skriver er det viktig at forskningsintervjuet blir som en samtale og siden jeg kjenner intervjupersonene kan det være at vi får til den trygge samtalen siden vi har snakket med hverandre før. Men det er viktig å understreke at det ikke er en vanlig samtale for et forskningsintervju krever god planlegging og styring i tillegg til en analytisk og kritisk holdning til det som blir sagt.

Jeg startet med å spørre rektor om han jeg fikk lov til å gjøre undersøkelsen på egen skole. Han var veldig positiv til dette siden vi bruker undervisningsvurderingen og forhåpentligvis kan bruke noen av funnene fra forskningen inn i skolen etterpå. Deretter snakket jeg med to avdelingsledere om de kunne tenke seg å bidra som intervjupersoner i undersøkelsen. De var begge positive til dette. Jeg spurte avdelingslederne om de kunne høre med avdelingene sine om det var en eller to fra hver avdeling som kunne tenke seg å være intervjupersoner. Jeg sa at jeg gjerne ønsket å intervju lærere som var positivt og ikke så positivt innstilt til undervisningsvurderingen. Det at jeg er i samme ledergruppe som to av informantene kan gi noen utfordringer som blant annet at de vet en del av mine synspunkter fra tidligere diskusjoner, dette kan også være en trussel ved at de kanskje ikke ønsker å si alt eller tror jeg vet så de unnlater å gi all informasjon. Tre lærere sa seg villige til å delta, to fra den ene avdelingen og en fra den andre. Dette er alle lærere som har arbeidet ved skolen i flere år. Alle de tre lærerne jobber med yrkesfag som programfag. Lærerne og lederne fikk intervjuguide med informasjon og forslag til samtaletid. Jeg snakket med alle informantene og takket for at de stilte opp, men sa også at de selvfølgelig kunne trekke seg om de angret.

Det er som tidligere beskrevet tre lærerne og to ledere som deltar i forskningsintervjuet. Alle er fra yrkesfaglige programfag. Jeg snakket med alle intervjupersonene før vi avtalte tidspunkter for å forklare hva jeg ønsker å undersøke og hvorfor. Jeg ga også informasjon om at jeg ville ta opp samtalen, at dette bare skulle brukes for at jeg skulle få med meg alt i samtalen og at opptaket ville bli slettet etter transkriberingen. Vi avtalte tid for intervju og jeg ga dem også mulighet til å trekke seg om de angret på at de hadde sagt ja. Alle intervjupersonene fikk i tillegg intervjuguide med forklaring av intensjonene med intervjuet og forskningen. Alle intervjuene fant sted på kontorer hvor vi satt uforstyrret under hele intervjuet.

Å ha ledere og lærere fra samme avdeling er positivt for da får jeg også en indikasjon på om leder og lærere snakker samme språk, altså forstår hverandre. I analysen må jeg ta hensyn til de etiske aspektene om hvor dyp og kritisk analysen skal skrives for at konfidensialiteten skal overholdes og hensynet til at informantene arbeider sammen. (Kvale og Brinkmann, 2015)

For å anonymisere mest mulig har jeg laget fiktive navn på alle informantene. I denne undersøkelsen skal jeg ikke vurdere om kvinner og menn har ulik oppfatning så jeg har valgt å bruke herrenavn på alle slik at det ikke skal være mulig å identifisere noen av informantene. Jeg har behandlet alle opplysninger anonymt. Samtalene vi hadde er blitt tatt opp på bånd uten at noen sier navn. Jeg transkriberte samtalene direkte etterpå og lydopptakene ble så slettet. Det står ingen navn på transkriberingen. Navn på skolen blir heller ikke brukt i oppgaven. Vi er en stor skole med mange utdanningsprogrammer og avdelingsledere til hver avdeling. Avdelingslederne og lærerne kan ikke identifiseres ut ifra opplysningene som kommer frem i teksten. I oppgaven kommer det frem at jeg forsker på egen skole, men på skolen har mange avdelinger og alle informantene er betegnet med herrenavn og avdelingene arbeider noenlunde likt med undervisningsvurderingen. Jeg har tatt meldeplikttesten og fulgt prosedyrer på UiO sine sider angående anonymitet og personopplysninger.

3.4.2 Datainnsamling

Jeg har valgt ustrukturert intervju og vil legge vekt på samtale/ dialog. Kvale og Brinkmann (2015) viser til ni ulike intervju spørsmål som alle i mer eller mindre grad brukes i et intervju. Jeg har i utgangspunktet lagt opp til introduksjonsspørsmål hvor jeg inviterer intervjupersonen til å fortelle. Hvis jeg ønsker mer informasjon vil jeg stille oppfølgingsspørsmål og vil underveis oppsummere hva intervjupersonen har sagt for å få en bekreftelse på å ha forstått riktig. Oppsummere underveis av det som er sagt er positivt for å få en bekreftelse på at det som er sagt er forstått riktig.

Alle informantene har fått intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg noe om ønskelig. (Vedlegg 1 og 2). Intervjuguden har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene og vært relatert til de analytiske perspektivene for oppgaven. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og deretter umiddelbart transkribert for så å bli kategorisert.

Transkriberingen har jeg gjort selv siden jeg mener det er nyttig å få en grundig gjennomgang av datamateriale. Postholm (2010) anbefaler forskeren selv å foreta transkriberingen siden

dette er en viktig analyseprosess og at det under dette arbeidet er viktig å ha en notatblott ved siden av for å notere viktige analysemomenter. Jeg foretok transkriberingen like etter hvert intervju og brukte dette arbeidet som en på analysearbeidet.

I arbeidet med å kategorisere fenomener går jeg nøye gjennom datamaterialet. I denne kategoriseringsprosessen deler jeg dataene inn i mindre deler og gir den en kode. (Postholm, 2010) Jeg brukte først navn i kategoriseringsarbeidet og endte opp med mange kategorier i starten. Når jeg jobbet videre med materialet satt jeg igjen sammen noen av kategoriene i fargekoder. På denne måten fikk jeg sammenlignet alle delene i materialet slik at samme fenomen fikk samme fargekode. (Postholm, 2010)

3.5 Validitet og reliabilitet

Maxwell (2013) beskriver validitet som troverdigheten i slutningene og i spørsmålene. Hvordan du som forsker viser pålitelighet slik at andre tror på dine funn. For å oppnå validitet peker Maxwell (2013) på viktigheten av å finne ut om resultatene og konklusjonene kan være gale. Dette kan gjøres ved å se på hvilke andre tolkninger og trusler mot konklusjonene som finnes, hvordan disse er bearbeidet og tolket og hvordan de kan bruke det til å begrunne egne resultater. Jeg prøver på en best mulig måte å sikre at antagelsene er sannsynlige ved å påpeke hva som kan være feil ved å være kritisk til måten jeg har samlet inn dataen på. Reliabiliteten beskriver Maxwell (2013) som påliteligheten ved at du måler det du mener å måle og ved at metoden jeg har valgt passer til problemstillingen.

Maxwell (2013) peker på to trusler med tanke på validitet. *Researcher Bias* som vil si forskerens forutinntatte holdning. Om du stiller med et åpent sinn eller om du ønsker å få bekreftet din egen tro. Her er det viktig at jeg har et åpent sinn til det informantene forteller siden jeg har god kjennskap til den aktuelle skolen informantene jobber på. Den andre trusselen Maxwell (2013) beskriver er *Reactivity* hvor det er viktig at jeg er klar over at det jeg sier og gjør påvirker informanten. Jeg må være klar over at det informanten sier alltid er resultat av intervjuet og intervjusituasjonen.

Min jobb som forsker er å bevise at mine resultater er riktige ved å beskrive og begrunne elementer for og imot resultatene. Det positive ved bruk av Maxwell sin forskningsmodell er sammenhengen mellom metode, problemstilling, teori og analyse. Hvor grundig analysen

behandles og tolkes er avgjørende for kvaliteten på studiet (Postholm, 2010). Og betrakter forskeren som det «viktigste elementet for å sikre kvalitet på en studie» (s. 136)

Det er viktig at jeg som intervjuer har kunnskap og erfaring om begreper og teori om emnet jeg skal undersøke. Med god kunnskap kan jeg lettere vurdere fordeler og ulemper innen forskningsfeltet og kan lettere stille relevante oppfølgingsspørsmål og resultatet kan derfor bli mer troverdig. I Kleiven, Hjordemaal og Tveit (2014) betegnes erfaring som en slags praktisk viten eller fortrolighetskunnskap også uttrykt som taus kunnskap.

Jeg har vært gjennom Maxwell (2013) sin validitetstest eller sjekkliste for å forsikre meg om at funnene mine er mest mulig troverdige. Jeg har lett etter forskjeller ved å finne andre som mener det samme og som kan bekrefte mine funn. Troverdigheten i oppgaven kunne ha blitt styrket ved bruk av flere metoder, Mix methods som Maxwell (2013) betegner det og peker på at bruk av flere metoder kan avkrefte eller bekrefte funn fra andre metoder. Likevel har jeg valgt å begrense oppgaven til intervju, men har valgt ustrukturert intervju slik at jeg kan spørre oppfølgingsspørsmål hvis noe er uklart. Jeg stiller også spørsmål ved å ha med noe av svaret slik at jeg får en bekreftelse på at jeg forstår hva informanten sier. Metoder og funn er diskutert med andre som jobber med masteroppgaver for å få en bekreftelse på at jeg er på rett vei med metode, funn og tenkning. En av informantene kontaktet jeg igjen etter intervjuet for å få bekreftet at jeg hadde forstått riktig og for å få utdypet noe jeg ønsket mer informasjon om. Det var viktig for å få dataene så fullstendig som mulig. I oppgaven forsøker jeg også å sammenligne funn med annen forskning på området uten å generalisere.

3.6 Forskerrollen og etiske betraktninger

Kvalitativ forskningsmetode gjør at jeg kommer nærmere inn på personer som bidrar til forskningsmateriale. Jeg må være bevisst på at jeg skal gi forskningen analytiske fortolkninger. Forståelsen må ikke komme i veien for mitt analytiske blikk. Det er viktig at jeg som forsker kritisk vurderer egen etisk og vitenskapelige utfordringer i forskerrollen.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hermeneutikk som «læren om fortolkningen av tekster» (s.73). Som mennesker fortolker vi hele tiden når vi tenker, opplever eller gjør. Thagaard (2013) uttaler at fenomenet kan tolkes på flere nivåer og at «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng i det vi studier» (s. 41). I et intervju studerer jeg som forsker meningen i intervjuet. Det er her viktig at jeg tar opp

samtalen slik at jeg kan høre hva som er blitt sagt og på den måten reduserer egen tolking av teksten. Men uansett en forskers varsomhet vil menneskelige opplevelser prege forskning. (Thagaard 2013)

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg legge frem mine empiriske funn etter å ha intervjuet to ledere og tre lærere i videregående skole. Den første delen vil bestå av hvordan lærere og ledere oppfatter undervisningsvurderingens forberedelse og gjennomføring. Jeg vil også her vise til avdelingsledernes mål med undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere hvordan lærere og ledere opplever hvordan resultatene blir fulgt opp. Til slutt vil jeg presentere hvilke endringer lærere og ledere kunne tenke seg i undervisningsvurderingen for at den skal fungere bedre.

4.1 Opplevelse av undervisningsvurdering

4.1.1 Hvordan opplever lærere gjennomføring av undervisningsvurderingen

Både ledere og lærere var positive til undervisningen slik den gjennomføres nå. Det vil si at ikke alle var like fornødt med en gang den startet for 5 år siden, men det har gått seg til etter noen år. Lærer Per hevdet at mange lærere var skeptiske de første årene, men så har de vært gjennom det noen ganger og det har blitt en del av skolehverdagen. Lærerne virker komfortable med hvordan undersøkelsen gjennomføres siden alle har vært gjennom dette i flere år og sier at de derfor ikke får så mye informasjon nå. Lærer Per legger til at han håper nye lærere får god innføring og informasjon om undersøkelsen, og sier at han;

«Føler at vi har kommet i gode rutiner, vi som har hatt dette noen år, får tilsendt og gjør det bare. Ikke noe tull med gjennomføringen. Veldig grundig informasjon de første årene, veldig tydelig. I år ikke så mye informasjon i forkant, men det har sikkert med at jeg har gjennomført undersøkelsen før.»

Videre forteller Per at han gjennomfører vurderingen i egen klasse, «jeg er lærer når de vurderer meg.» Det har ifølge flere av lærerne vært en rutine å gjøre det på denne måten på skolen. Alle lærere har klassen når elevene utfører vurderingen. Per sier «jeg har bare en klasse og får ønske meg tid i det faget, den klassen» og sier videre at «mitt inntrykke er at det har roet seg innmari, mer fokus på at det er skummelt når vi startet, men det har roet seg veldig ned med at det har blitt innarbeidet.» Jeg blir fortalt at det er mange programfaglærere

som bare har en eller to klasser og da sier det seg selv hvilke klasser en blir vurdert i, men de har ofte flere ulike fag i en og samme klasse.

Lærer Espen sier «jeg blir vurdert i minimum to klasser», og forteller at det er avdelingsleder som plukker ut klassene den enkelte lærer skal vurderes i. Videre forteller han at han synes det er bra at den enkelte lærer i utgangspunktet helst skal vurderes i to klasser siden lærere kan fungere ulikt i de ulike klassene og fagene. Espen forteller at det kan være:

«sprik i vurderingen, bra i et fag dårligere i et annet fag. Har med faglig oppdatering å gjøre. Er faktisk veldig viktig. (...) lærer skårer bra i et fag og dårligere i et annet fag. Lærer kan bruke for å be om å få kurs. Kan brukes begge veier»

Det positive nå er at undersøkelsen er rettet mot den enkelte lærer, slik at du vet at det som blir vurdert er om din undervisning, han påpeker videre at det er bedre nå enn tidligere. Da vurderte hele klassen alle lærerne samtidig og ingen visste hvilken lærer som påvirket resultatet, men det ble på en måte kontaktlærer som ble ansvarlig for resultatet. «Var det noe som ikke var bra kunne det ha vært på grunn av en annen lærer uten at vi kunne finne ut det. Nå som hver enkelt lærer blir vurdert er det bedre.» sier Espen.

Lærer Rune sier at han er glad undersøkelsen er, synes den er nyttig og det er en måte å få elevenes spontane vurdering av undersøkelsen og sier videre at han «får en annen tilbakemelding enn når jeg som lærer lager evaluering selv.» Han forteller at mange lærere lager egne evalueringer som han mener blir for styrt og hvor det blir vanskelig å vurdere hva elevene virkelig mener. Espen er enig og uttaler;

«... absolutt. Greit å få bekreftelse på at du gjør det bra hvis du gjør det bra. Er du dårlig er det greit å få vite det. Hva du må rette på. Være behagelig å vite at det funker. Om det ikke funker må du gjøre noen forandringer.»

Per reflekterte litt om undersøkelsen er nyttig for elevene. Det er en del elever som synes det er mange undersøkelser i skolen, forteller han. I tillegg til elevundersøkelsen og undervisningsvurderingen blir elever spurt om andre undersøkelser som styres av ulike organisasjoner. «Elevene uttrykker at det er nyttig, de er glad i å bli hørt. Skår på 3,9 eller 4,1, det har ikke noe betydning» sier han. Det som kom frem hos elevene var at det er viktig å bli hørt og det å få presentert resultatene etterpå. Ikke nødvendigvis hva skåret er, for det er det sjelden vi sier. Lærerne uttrykte at elevene synes det var bra å få denne tilbakemeldingen.

4.1.2 Hvordan opplever avdelingsledere gjennomføring av undervisningsvurderingen

Begge avdelingslederne synes forberedelsene og gjennomføringen fungerer bra. En av dem sier «det er blitt en rutine som gjennomføres omtrent til samme tid hvert år». Jeg blir fortalt at alle lærere får e-post med informasjon om når de ønsker å gjennomføre undersøkelsen og blir purret opp om klassen ikke gjennomfører. Det blir automatisk sendt passord til elever rett før det tidspunktet lærer har bestemt at undersøkelsen skal gjennomføres.

Avdelingsleder Hans tenkte litt høyt etter at jeg spurte han om hvilke mål han hadde for undervisningsvurderingen. «Hvilke mål ... mål for hver lærer. Jeg håper å kunne lese undervisningskvaliteten hver enkelt lærer klarer å levere og hvilken klasse som passer til den aktuelle underviseren. Underlag til medarbeidersamtalen.» For dette mener jeg å kunne se, men sier videre;

«jeg synes det er vanskelig å måle undervisningskvaliteten den enkelte lærer leverer ut ifra denne undersøkelsen. Det er et eller annet galt med oppløsningen og kanskje spørsmålene er for mange. Uansett hvilke lærer en går inn på vil de skåre ganske høyt ser jeg, synes jeg. (...) Det som hadde vært viktig er om jeg kunne få vurdert kvaliteten så eksakt som mulig på det som skjedde i klasserommet. Men det er klart, slik den er nå vil den jo fange opp de helt store avvikene. Ikke det at jeg er negativ men slik undersøkelsen er i dag tror jeg ikke den måler det vi er ute etter. Den burde vært enklere og det burde vært enklere spørsmål å forholde seg til for elevene. Spørsmålene bør være slik at elevene kan forholde seg til det på en objektiv måte opp imot lærerne. For den måler like mye «kulheten» til en lærer.»

Både Henrik som er den andre avdelingslederen og Hans sier de kan se «sprik i resultat fra en klasse til en annen klasse hos samme lærer». På bakgrunn av dette kan de se hvor lærere fungerer best. «Ikke alle lærere passer i alle klassetyper, vg1, vg2, vg3» sier Henrik. Hans mener at undersøkelsen på denne måten kan være viktig for å se om læreren trenger kursing, mer faglig påfyll. I undersøkelsen er det blant annet spørsmål om læreres forberedelse og faglighet i undervisningen som kan gi viktige indikasjoner.

Henrik sier han «liker å se hva som skjer fra år til år» og er opptatt at avdelingens lærere skal ligge det skåret de pleier å ligge og øke på de punktene avdelingen og skolen ellers har fokus på. Et av områdene det er fokus på er vurdering «bare det å ha fokus på dette hele tiden

hjelper og lærerne står i vurderingssituasjoner hele tiden. Vi har ikke gjort noe revolusjonerende, bare hatt fokus».

4.2 Oppfølging av resultater

4.2.1 Lærere sin opplevelse av hvordan resultatene blir fulgt opp

Alle lærerne fortalte meg at resultatene ble sendt til den enkelte lærer og deres avdelingsleder og at de snakket om undervisningsvurderingen på en medarbeidersamtale i etterkant. Per forteller at; «resultatene er ganske like fra år til år.» Espen sier at han «tar opp med elevene både det som er greit og det som ikke er så greit. Jeg plukker ut noen punkter og så snakker vi om tiltak», forteller han. Rune sier han blir «kaldt inn til medarbeidersamtale og blir bedt om å forberede seg på undervisningsvurderingen. Han får føringer på medarbeidersamtalen om hva som bør tas opp med elevene. Et år var avdelingsleder med inn i klassen når undervisningsvurderingen ble gjennomgått. På medarbeidersamtalen snakker Rune og hans avdelingsleder om tidligere planlagte arbeidsoppgaver viser seg positivt i årets vurdering.

«Jeg har fått arbeidsoppgaver fra tidligere år vi snakker om de og vurderer. Ellers kan jeg trekke frem momenter jeg synes er viktige – det er det åpent for. Synes samtalen er nyttig – er veldig positiv til undersøkelsen. Her får jeg den spontane vurdering av undervisningen min», forteller han.

Rune påpeker at det er veldig viktig med god relasjon og at tillit til avdelingsleder er avgjørende. Han sier at de ser på utviklingen. Er det god utvikling er det flott, men er det negativ utvikling så må noe gjøres. Han sier at det da er viktig med relasjon og tillit i dette arbeidet. Rune forteller også at han er veldig opptatt av relasjon til elevene.

«Jeg har alltid satset ekstremt mye på lærer-elev relasjon og har en god relasjon med elevene siden jeg har satset mye energi på det. Dette kan dekke over ting som er en utfordring i min undervisning siden elevene i utgangspunktet er svært positive.» forteller han.

Videre forteller han at på grunn av den positive relasjonen ønsker elevene at vurderingen skal bli bra. En gang når elevene hadde kommet til et punkt i undersøkelsen hvor det var vanskelig å svare positivt, sier han at elevene ble fornøyde når de fant ut at noe av utstyret de

brakte i den praktiske undervisningen var digital og de «knattet fornøyd videre med undersøkelsen» fortalte han. Når resultatene fra undersøkelsen kom sa han til elevene «dere juger». Når han konfronterte elevene med dette hadde de svart at de var fornøyd med undervisningen som den var, så de ville at skårene skulle være bra, «vi trenger ikke det digitale, vi vil høre på deg istedenfor» hadde de sagt. Dette sier mye om relasjon, men hvis «den positive elevrelasjonen skårer deg høyere så kan vi bli lurt». Han fikk også en «aha opplevelse» når han så dette i sammenheng med hva elevene hadde svart på elevundersøkelsen og fant ut at disse undersøkelsene kunne være nyttig å se i sammenheng. Ellers sier han at han tar opp undervisvurderingen med elevene og at de blir enige om konkrete tiltak de skal iverksette.

Lærerne tar opp resultatene fra undersøkelsen med klassene. Per forteller at han bruker omtrent 20 minutter på undersøkelsen. «Tar opp og viser til de flotte resultatene, og så diskuterer vi og finner tiltak om det er nødvendig». Espen sier at siden undersøkelsen er veldig bra hvert år så han bruker ikke så lang tid på gjennomgangen, men at han tar det opp med elevene for dette er eneste måten elevene får vite resultatene. De snakker også sammen finner eventuelle forslag til tiltak. Rune forteller;

«jeg leser undersøkelsen, at den viser at vi har en god relasjon og at Elevene er fornøyd med at jeg trøkker til faglig og har kontroll over klassen, jeg sier ikke skår med poeng. Og så plukker jeg ut det som er av forbedringspotensialet som avdelingsleder og jeg blir enige om.»

Han forteller også at det er veldig styrt, at han ikke bruker så mye tid på å gjennomgå undersøkelsen. Det de bruker tid på er hva de skal gjøre videre og hvordan klassen og lærer skal jobbe sammen for å prege undervisningen videre. Det er ofte samme score år etter år forteller han, «men når det er noe som ikke er helt topp må jeg jammen jobbe for å snu det. En går gjerne i egne spor som er vanskelige å snu etter mange år som lærer.»

Elevene kommer ofte med forslag på tiltak som kan endres forteller Per, «for eksempel ved tilbakemelding på en prøve,» hvor elevene kommer med forslag til hvordan de best kan lære av tilbakemeldingene. Noen elever kommer med forslag om å ta en samtale etter en prøve for å utdype. «Noe skriftlig først og så vil jeg gjerne snakke med deg» hadde en av elevene sagt»

Alle lærerne nevner dette med at det nok er vanskeligere å få gode skår på undersøkelsen for fellesfagslærere som har færre timer i en klasse. På yrkesfaglige utdanningsprogram har noen av fellesfagslærerne bare to timer i uken i samme klasse og da er det vanskelig å bygge relasjon. I motsetning til programfagslærere som kan ha to til tre dager med samme klasse i uken. I tillegg kommenterer Per og Espen også at elevene gjerne søker utdanningsprogrammet siden de ønsker programfagene og Per uttrykker at de synes synd på «lærere som underviser i fag elever ikke vil ha, fag de må ha på yrkesfag.» Espen nevner også dette med «lærere som er strenge, som ikke krydrer undervisningen og kjører mer naken undervisning kan kanskje få dårlige skår» og påpeker hvor viktig det er å ha en avdelingsleder som ivaretar dette på en god måte. «Tillit mellom avdelingsleder og lærer er viktig ellers kan det bli helt feil», sier Rune og legger til at han ikke fikk så god skår som han trodde han skulle få på et område og da var det bra å ha en avdelingsleder en har tillit til og finne ut sammen med han om hvordan dette skulle tas opp med klassen.

Per forteller at «vi som har gode relasjoner til elevene får nok ikke så klare tilbakemeldinger som vi kunne fått. Elever er subjektive. Elevene er subjektive når de vurderer.» sier han. «Og det er ikke gøy for en lærer som har dårlig ods i undervisningen sin.» Espen sier at han tror de flotte resultatene kommer av at de jobber med prosjekter i lenger perioder og putter teori naturlig inn i den praktiske jobbingen. Denne måten å jobbe på og at vi har hele dager til rådighet, gir mulighet til å kunne gi enkeltelever underveisvurdering daglig.

«Vi er heldige som har praktiske og teoretiske fag samtidig, vi evaluerer og vurderer elever hele tiden. Vi gir skriftlig tilbakemelding på alle oppgaver. Vi har tid til å snakke med enkelt-elever hver dag, tett kontakt med elever, vi har dem i praksis hele dager. Tror det er veldig stor forskjell på å vurdere engelsk og norsk kontra et praktisk teoretisk fag.»

Lærerne jeg intervjuer er programfagslærere og har undervisning med praksis og teori om hverandre. De har mange timer med programfag etter hverandre så de har god tid til å kunne ta ut elever hver dag for å snakke med dem. «Elever får tilbakemelding hele tiden når de jobber med praksis» forteller Espen.

Rune påpeker igjen at han er avhengig av et tillitsforhold til avdelingsleder ellers ville denne vurderingen blitt veldig vanskelig. «At disse resultatene blir mellom avdelingsleder og meg er

viktig. Det hadde blitt en katastrofe om det skulle bli brukt til å sammenligne lærere» uttrykte han og sier videre at;

«hvis det blir en slags skolestatistikk hvor en sammenligner lærere med hverandre ville det blitt en katastrofe. Det må være et internt arbeid på skolen det må ikke bli et eksternt arbeid som blir målt og veid for da blir premissene for dette helt feil. For jeg har ikke noen tillit til at dette kan gjøres på systemnivå et sted, men av en avdelingsleder som er oppegående og som jeg har tillit til.»

Per tror at undersøkelsen for noen kanskje kan hjelpe til mot målet om bedre fullført og bestått, men han sier også at «om det er et dårlig resultat må ledelsen ta det opp, men ikke bruke det mot deg». «Det er jo greit å få bekreftet om noe er dårlig også for å få tatt seg selv i nakkeskinnet», sier han, «men mener at det må være forståelse hos ledelsen her.» Her er det viktig å finne ut hva som er grunnen, siden både lærer og elever er involvert, forteller han.

4.2.2 Avdelingsledere sin oppfattelse av hvordan resultatene blir fulgt opp

Avdelingslederne sier at de inviterer inn til en samtale, det er på en måte en medarbeidersamtale med utgangspunkt i undervisningsvurderingen som er to forskjellige saker, men svært ofte to sider av samme sak, forteller begge. «For meg er det helt naturlig å snakke om hverdagen med fokus på hva som har skjedd i vurderingen.» sier Henrik og fortsetter med at han synes det er viktig å få inn tematikk lærerne er opptatt av på forhånd så begge parter er godt forberedt. Noen saker som tas opp har med undervisningsvurdering å gjøre, men det kan også være andre saker læreren er opptatt av, men at det ofte henger sammen med undervisningsvurderingen. Henrik sier at han er opptatt av hvordan lærerne tar opp undervisningsvurderingen med elevene sine og siden lærerne ligger så bra an på vurderingen prøver vi å:

«fokusere på utvikling fra tidligere undersøkelse. Prøver å se om noe har skjedd, noe dramatisk. Det vi gjør: Vi går gjennom, så konstaterer vi, svært bra. Kjære lærer det er der jeg ønsker at du skal være, at vi skal være og så spør jeg alltid om det er noe læreren har reflektert over og ønsker å snakke med elevene om. Så er det oftest at lærer tenker og reflekterer over dette. Deretter snakker vi litt om hvordan gjennomgangen av undersøkelsen med elevene skal gjennomføres.»

Undersøkelsen oppleves som nyttig på den måten at jeg kan invitere lærere inn og skryte av dem forteller Henrik og sier at «det er bare så hyggelig å se, er bare så glad at de får det til. Så flott å kunne skryte av det de får det til.» Henrik legger også til «det er sånn, ikke for å virke håven, men lærerne mine har gode resultater.» På samtalen snakker han om den gode jobben lærerne gjør.

Begge avdelingslederne er opptatte av gode relasjoner mellom lærere og elever og at det er «viktig for all læring, hva du ser er relasjoner» uttalte Hans. Han understreker videre at det er viktig å ha gode relasjoner og god tone i alle nivåer og på tvers av nivåer i skolen. Henrik sier at han ser undervisningen i sammenheng med skolevandring. «Undervisningsvurdering er bra og noe byråkratene bruker. Der vi virkelig kan se ting er i skolevandring hvor vi går inn og observerer undervisningen i en gitt tid. (.....) Hva har best effekt og hvordan bruker vi tiden vår?» undret han på og fortalte videre at han prøvde å variere metodene. Skolevandring det ene året, men da med undervisningsvurderingen «*i baklomma*». Han sier at han burde ha brukt mer tid på skolevandring og det er der en virkelig kan se «relasjon og læring». Annethvert år utfører han den mer tradisjonelle oppfølgingen av undervisningsvurderingen. Men ved at de sitter å vurdere den uten å ha vært i undervisningen synes han ikke det blir så bra. Hans sier også at han er i undervisningen både i forbindelse med undervisningsvurderingen, men også utenom.

Henrik sier også at han ser en tendens til at det ofte kan være at Vg2 elever er strengere med vurdering en Vg1 og Vg3, selv med samme lærere. Han mener at grunnen til dette kan være at det er tøffere fag på Vg2.

Hans mener at samtalen rundt undersøkelsen i seg selv ikke er så nyttig og at det er vanskelig å følge opp undersøkelsen når alle skårer så bra, «det er rett og slett litt pinlig for de får så gode resultater, men selvfølgelig hyggelig». Det er et og annet punkt som kan forbedres hos noen, sier han og dette tar de opp i medarbeidersamtalen og lærerne tar det videre opp i klassen. Det positive med samtalen er at lærerne får konstatert at det er mye positivt med undervisningen som de kan fortsette med, forteller han.

4.3 Forslag til endring

4.3.1 Lærere sine forslag til endringer i undervisningsvurderingen

Per er usikker på om noe skal gjøres annerledes, «elever og lærere er vant til undersøkelsen», sier han. Han har ikke noen umiddelbare tanker om hva som kan endres og han tror elevene svarer ærlig, «det virker sånn, jeg innbiller meg det». Han sier videre at vi må skille litt, «det er store forskjeller på en høy skår, for noen kan 3 i en klasser egentlig være en høy skår det også». Forutsetningen blir sånn sier han, «det er noen klasser som har flere utfordringer enn andre klasser, (.....) det er forskjell». Han påpeker igjen hvor heldig han er som går sammen med de samme elevene hele tiden. Espen kommenterer at han har sett at «noen elever vil lage kvalm ved at de setter lave skår på en lærer, vet at det har skjedd for å mobbe undersøkelsen. Det er dumt, men jeg tror det blir fanget opp så det ikke blir en stor sak for læreren».

«Vet ikke så mye om hvordan vurderingen behandles videre inn i systemet» kommenterte Per, og mente at det kunne være enda mer informasjon rundt det. Han regnet med at det ble tatt tak i om noe var vanskelig i en klasse. Han vet at noen klasser har to lærer og lurte på om det kan ha forbindelse med resultat eller andre vansker med undervisningen.

«Det å kunne sammenligne ulike undersøkelser, se dem opp imot hverandre», mener Rune at kunne være nyttig, for da kan han finne ut om resultatene er samstemt eller er sprikende. Han påpeker videre at det er viktig at hele skolen kan se på sammenhenger i undersøkelsene for kanskje en kan finne noen flere svar ved å gjøre det på denne måten.

4.3.2 Avdelingsledere sine forslag om endringer i undervisningsvurderingen

Henrik sa at han mente det var et «godt poeng å se undersøkelser opp mot hverandre. Det skulle vært gjort mer utav. Synes kanskje det gjelder hele skolen, tror vi føler at vi er i noenlunde samme situasjon». På den måten kan vi hente ut informasjon fra begge og se hva som er et mønster og hvor ting henger sammen, legger han til.

Henrik reflekterte undersamtalen på om det var riktig å fokusere så mye på det som ikke er så bra. «Det er litt for mye oppmerksomhet på det som ikke fungerer. Kanskje vi skulle bruke mer tid på hva vi og lærerne får til?». I den forbindelse lurer han også på om det kan være positivt å ha undersøkelsen annethvert år, for;

«da kan vi få tid til å jobbe med tallene på en god måte siden det er så mye tall. Ha tid til å bearbeide det nok. Ha tid til å komme bak tallene. Det jeg ser som mønster er at lærerne blir jevnt og likt vurdert fra år til år.»

Hadde det vært bedre tid ønsket også Henrik dette å kombinere undervisningsvurderingen og skolevandring. Han sier at «der jeg virkelig kan se ting er i skolevandring, men jeg skulle vært mer ute. Her er det viktig å se hva som har best effekt og hva skal vi bruke tiden til», sier han.

Hans sier at han «synes det er vanskelig å måle undervisningskvaliteten den enkelte leverer ut ifra denne undersøkelsen. Det er et eller annet med oppløsningen (...) Uansett hvilke lærer en går inn på vil de skåre ganske høyt ser jeg.» Han sier at han har et ønske om å kunne måle kvaliteten på undervisningen så nøyaktig som mulig.

5 Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å organisere drøftingen med samme overskrifter som jeg har brukt i kapittelet om funn. Funnene er kategorisert på bakgrunn av forskningsspørsmålene som var utgangspunktet for intervjuene med to avdelingsledere og tre lærere. Funn fra intervjuene vil bli drøftet opp mot analytiske perspektiver for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2014) skriver at empiri kommer av det «greske ordet *empeiria* og oversettes som erfaring eller kunnskap som bygger på erfaring». (s. 11). Forskning på nåtidens situasjon betegnes som empirisk forskning.

5.1 Opplevelse av undervisningsvurdering

Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 hadde som mål å øke kvaliteten i skolen (Langfelt 2008) I Stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, presiseres blant annet viktigheten av elevers læringsutbytte og gjennomføring. Ved at elever vurderer læreres undervisning er elevene med på å vise til hva de synes fungerer i undervisningen. Berg (2000) skisserer at styring i skolen omtaler skolens indre handlingsrom. Skoleutvikling handler om å finne det mulige handlingsrommet for å øke kvaliteten for elevene og pedagogikken.

Røvik (2009) snakker om en god translatørkompetanse for å overføre kunnskap og ideer mellom organisasjonene. I innføringen av den gode akershuskole (2015) har fylkeskommunen utarbeidet praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring hvor blant annet undervisningsvurdering er en av tiltakene hvor elever vurderer kvaliteten på undervisningen. Alle lærerne forteller i intervjuet at de er positive til undervisningsvurderingen slik den er i dag. De påpekte at det er fint å kunne få en tilbakemelding på at undervisningen fungerer, men sier også at det er fint å vite om det er ting som ikke er så bra slik at de kan gjøre en endring. Rune uttaler at det er; «Nyttig siden du får elevenes spontane vurdering». Espen forteller at de tidligere hadde hatt en vurdering av undervisningen, for alle lærere i en klasse samlet, og at dette ikke var tilfredsstillende siden lærerne da ikke visste hvem elevene tenkte på når de gjorde vurderingen. Utviklingen av vurderingsformen har nå gjort at hver enkelt lærer får en tilbakemelding på hvordan elevene

opplever undervisningen. Årsaken til at alle lærerne er positive til undersøkelsen kan være flere. Lærer Per forteller at de fikk god informasjon når undersøkelsen ble innført. Roald (2012) trekker frem kvalitetsarbeid som avgjørende for om mål- og resultatstyring fører til kvalitetsutvikling. Ved at rutinene i gjennomføring og oppfølging er gode og det er en god dialog mellom lærere og leder kan dette virke som en avgjørende faktor for de positive opplevelsene. Roald (2012) påpeker også at endring ikke skjer automatisk og hvis en skal oppnå kvalitetsutvikling må lærere delta i vurderingen både i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen.

Lærer Espen forteller at de fleste lærere vurderes i minimum to klasser og fag. Hvis det er sprik i vurderingene sier han at dette kan ha med faglig oppdatering å gjøre. Avdelingsleder Hans bekrefter dette synspunktet og det tyder på at begge mener dette er en styrke med undersøkelsen. Det er viktig at lærer er faglig oppdatert for å kunne gjennomføre en undervisning som sikrer læringsprogresjon hos elevene og at leder kan veilede lærere til å bli bedre. (Den gode Akershuskole 2015)

Ved at en lærer får likt resultat fra flere av klassene kan gi en bekreftelse på at vurderingene er troverdige og at lærer fungerer likt begge steder. Men det virker som lærerne er positive til om det også er noe sprik i resultatene for da kan de arbeide med utvikling. Ved å se dette i sammenheng med det doble relasjonsproblemet til Haug (2009) som Roald (2012) viser til, kan dette med å se at du har utfordringer i en klasse, kunne gjøre at du lager deg nye mål. Lærer Rune fortalte at han hadde satt seg mål etter sist undervisningsvurdering som han var spent på om han så utvikling av dette året. Her viser han til at han har jobbet i prosess med avdelingsleder for å reflektere over hva som kan gjøres annerledes. Han hadde også tatt elevene med på å finne tiltak til hvordan dette skulle bli bedre.

Det er interessant når lærer Per sier at lærere har blitt mer avslappet til undersøkelsen og at det ikke er så mye fokus på den nå sammenlignet med tidligere. På den ene siden kan dette være bra ved at undersøkelsen har blitt en del av hverdagen, men på den andre siden er det viktig med fokus på undersøkelsen slik at den blir gjennomført, tatt på alvor og at resultatene blir bearbeidet på en god måte. Langfeldt (2008) presiserer at det er viktig at lærere er en del av både planlegging, gjennomføring og evaluering. Uttalelsen om at lærere virker avslappet til vurderingen kan være positiv hvis jeg ser det i sammenheng med uttalelsene fra begge avdelingslederne om at lærerne har gode resultater og uttalelsen til avdelingsleder Henrik om at skolens fokus på vurdering har gjort at resultater er bedret på det punktet. De hadde ikke

gjort noe «revolusjonerende» men bare hatt fokus på det. Det er behagelig å vite at undervisningen i avdelingen fungerer, men også bra å vite om noe bør gjøres annerledes, forteller han.

Når en lærer vurderes i flere klasser og det oppdages sprik i vurderingen kan dette ifølge avdelingsleder Henrik være med på å få kunnskap om denne læreren trenger mer faglig påfyll på noen områder eller som avdelingsleder Hans påpeker at det kan være en indikasjon på at en lærer passer bedre på for eksempel Vg1 enn Vg3. Hans sier at han ønsker å kunne måle undervisningskvaliteten til den enkelte lærer, men at dette er vanskelig ut ifra undersøkelsens form. Likevel mener han å kunne se hvilke fag og klasse læreren kan passe best til å ha undervisning. Henrik sier at undersøkelsen viser en tendens til at lærere i Vg2 blir skåret lavere enn i Vg1 og Vg2 og at grunnen kan være fagenes egenart og at det er mer teoretisk utfordrende i noen av Vg2 fagene. Samtalen mellom avdelingsleder og lærer blir viktig. Det å være leder og samtidig veilede er en krevende øvelse siden det er en skjevhet i maktbalansen. (Stålsett, 2009) Men ved sprik i undersøkelsenes materiale er det viktig å kunne reflektere rundt dette.

5.2 Oppfølging av resultater

Lærerne er opptatt av relasjon til både avdelingsledere og elever og to av dem sa at det å ha elevene i fag hvor de hadde mange timer etter hverandre gjorde slik at de kunne skape bedre relasjon. Noe av grunnen mente de var at de fikk tid til å snakke med en og en. Lærerne hadde også mer naturlige samtaler når elevene jobbet praktisk og snakker om teori for å få til den praktiske utførelsen. Wells læringssirkel (Roald 2012) sier at kunnskapsbygging skjer i samhandling med relasjon. I samhandlingen mellom lærere og elever og at de kombinerer teori og praksis kan det etter lærernes mening være grunnen til at de får god relasjon til elevene. Stålsett (2009) skriver at refleksjon betyr å kaste lys over. Ved at lærere og elever går gjennom teori i praksis kan dette sees som å kaste lys over eller sagt på en annen måte å bli bedre kjent med. Den relasjonen lærerne skaper ved at de er tett på elevene er viktig for læringsmiljøet for elevene og hele klassen. Thomas Nordahl (24.6.15, forskning.no) er opptatt av læringsmiljøet og påpeker at læringsmiljøet er det viktigste på skolen, utenom undervisningen. Det handler om hvordan miljøet i klasserommet er, om relasjoner til medelever og lærere og hvordan lærer utøver klasseledelse. Elevene og lærerne jobber mye sammen, opptil tre dager i uken etter det lærerne forteller. Lærerne sier også at de snakker

med elevene en og en for å gi tilbakemelding, noe som tyder på veiledning slik Tveiten (2008) beskriver veiledning som en mestringskompetanse som styrkes gjennom dialog.

Viktigheter av relasjon mellom leder og lærer blir påpekt flere ganger gjennom intervjuet. Lærer Rune påpeker at den gode relasjonen og tilliten han har til avdelingslederen er avgjørende. Rapporten fra Lillejord m.fl. (2014) påpeker også medvirkning, ansvar og tillit som viktige faktorer for at lærervurdering skal kunne bidra til god kvalitet i skolen. Jorunn Møller (2004) viser til tre ulike presiseringer av lederbegrepet. Tian Sørheim (1996) omtaler den sosiale balansen mellom makt og tillit ved «*Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som leder både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra.*» Erik Johnsen (Johnsen 1994, i Busch og Vanebo 2000) definerer ledelse ved presisering av samspill som «*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill*» mens Leithwood og Riehl (2003) mener ledelse omhandler to roller: «*Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse.*» (Møller 2004) Alle presiseringer viser sammenheng mellom ledelse og relasjon, samspill, tillit og gi retning, slik lærere og ledere i denne undersøkelsen påpeker som viktig.

Alle lærerne sier at de har god relasjon til elevene og at de mener dette er viktig. Men denne gode relasjonen kan også påvirke slik at resultatene fra undersøkelsen ikke blir helt riktige. Lærer Rune sier; «den gode elevrelasjonen skårer deg høyt» og henviser til en situasjon hvor elevene skåret han høyt selv om han ikke brukte så mye digitale verktøy, men at de sa de gjorde det fordi de likte undervisningen. Lærer Per sier at; «vi som har gode relasjoner til elevene får nok ikke så klare tilbakemeldinger som vi kunne fått. Elever er subjektive». Lærerne forteller at de tror fellesfagslærere med få timer i fag muligens skårer dårligere siden de ikke får tid til å bygge opp den gode relasjonen. Hvis en får dårlige skår er det viktig å ha en avdelingsleder som du har tillit til så det blir tatt opp på en god måte.

Lærer Per tror at undersøkelsen for noen kanskje kan hjelpe til for å nå målet om bedre fullført og bestått, men viser at han er opptatt av at dårlige resultater ikke må brukes mot lærerne. Lærerne var tett på siden de har teori og praksis hånd i hånd på grunn av programfagenes egenart. «En kan ikke bare vite teorien om et emne, men også kunne vise det praktisk» sier en av lærerne. Fuglestad og Lillejord (1997) påpeker dialogens betydning mellom lærer og elev for å få til et godt samarbeid. Vigotsky (Stålsett 2009) mener at læring skjer i personers nærmeste utviklingssone. Hvis lærere da jobber praktisk og teoretisk med nye utfordringer innen faget og får til en god dialog vil forholdene ligge til rette for å øke

læringen hos elevene. Om undervisningsvurderingen er med på å påvirke denne eventuelle økte læringen er vanskelig å trekke en slutning på, men ved en slik undersøkelse vil en få svar på hvordan elever oppfatter undervisningen. Hvis en får gode tilbakemeldinger vil dette kunne gjøre noe med motivasjonen til læreren og på den måten kunne forsterke den gode undervisningen. Roald (2012) sier noe om kvalitetsarbeid som kan stimulere lærere til å reflektere over egen praksis. Ved at lærerne får tilbakemelding på kvalitet kan dette indirekte bidra til økt refleksjon til å utvikle egen praksis.

Avdelingslederne sier at de inviterer inn til medarbeidersamtale med utgangspunkt i undervisningsvurderingen. Lærerne påpeker hvor viktig åpenhet er og at leder forstår og har innsikt i deres situasjon. Vygotsky (Stålsett 2009) snakker om mentale prosesser i det sosiale liv. I en dialog hvor det gis respons og forståelse mellom mennesker utvikles relasjonene. Prosessene i dialogen er viktige for utvikling av relasjon og forståelse mellom leder og lærer og som Vygotsky mener skjer læring i personers nærmeste utviklingszone og utviklingen skjer i sosiale prosesser. Lærerne er opptatt av dialogen og relasjonen til avdelingsleder og at det er en god dialog i forbindelse med undervisningsvurderingen om utviklingen i undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med Wells læringssirkel (Roald 2012) hvor informasjon og kunnskapsbygging skjer i samhandling med andre og på bakgrunn av det skjer læring som Wells kaller innsikt og erfaring.

Roald (2012) skriver at kvalitetsarbeid er avgjørende for om mål og resultatstyring fører til kvalitetsutvikling. I samtalen mellom leder og avdelingsleder får lærerne sammen med leder reflektert over eget arbeid. Både det de har fått til bra og det de kan jobbe videre med. Som den ene læreren sa så lagde leder og lærer sammen mål som lærer skulle jobbe med ut ifra blant annet undervisningsvurderingen. Ved å sette fokus på det en skal jobbe med vil det kunne føre til økt kvalitet på området.

Alle lærerne og lederne kommenterer at de tar opp undersøkelsen på en medarbeiderundersøkelse og deretter tar lærere det opp med deres respektive klasser. Dette fokuset og refleksjonen, på hva som er bra og hva som kan gjøres bedre, vil som Roald (2012) påpeker kunne bidra til at lærerne utvikler egen praksis. Lærer Rune sier at han sammen med elevene finner tiltak for hva som skal gjøres sammen med elevene på bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen. Dette forteller også Per og Espen. I studiet til Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008), hvor de har undersøkt hvordan lærere opplever å bli målt i undersøkelser om undervisning og elevers læring, viser resultatene en tendens til at lærere i liten grad brukte

tilbakemeldingene som grunnlag for refleksjon av egen undervisning og elevers læring. Dette viser en annen tilbakemelding enn jeg har fått fra mine informanter. Dette kan være flere grunner til dette, blant annet er dette studiet flere år tilbake og er en annen type lærervurdering. Læreres innstilling til vurderinger av undervisning kan også ha endret seg. Det kan være at lærere fra min studie er blitt tatt med i planlegging, gjennomføring og evaluering på en annen måte slik Langfeldt (2008) presiserer at er viktig. En annen årsak kan være at informantene jeg har hatt med i undersøkelsen har vært positive og at det er derfor de frivillig meldte seg. At jeg er leder ved samme skole kan også ha hatt en innvirkning på lærernes svar her.

Tilbakemeldingene som ledere og lærere får etter undervisningsvurderingen vil kunne gjøre noe med motivasjonen for videre arbeid. Langfeldt (2008) sier at motivasjonen for å skape endring kom med innføring av kvalitetssystemene. For at undervisningsvurdering, som er et av kvalitetssystemene, skal kunne bidra til motivasjon for endring og utvikling er det ifølge Langfeldt (2008) viktig at resultatene følges opp på en god måte. Dette bekrefter også Lillegjord m.fl. (2014) som påpeker at ansvar, dialog og oppfølging er en av forutsetningene for at lærervurderinger skal kunne bidra til kvalitet i skolen.

Avdelingsleder Henrik sier at han ser en tendens til at det ofte kan være at Vg2 elever er strengere med vurdering enn Vg1 og Vg3, selv med samme lærere. Han mener her at grunnen til dette kan være at det er tøffere fag på Vg2. Per nevner at lærere med få timer i fag eller som har fag elever ikke er veldig interessert i kan ha det vanskelig i vurderingene. To av lærerne sier at de tror det er lavere skår på vurderingene hos lærerne som har fag elever ikke er interessert i og som har færre timer siden de da ikke får tid til å bygge opp god relasjon med elevene.

Lærer Per sier at han håper nye lærere får god innføring og informasjon om undersøkelsen, for de som har tatt undersøkelsen noen år har kommet inn i en god rutine. I dette studie er det ikke intervjuet nyutdannede eller nye lærere ved skolen. Elstad (2014) viser til at det er krevende å iverksette nasjonale lærervurderinger i norsk skole. Blant annet siden nyutdannede lærere trenger god veiledning de første årene som lærer. Her er det nødvendig med krav til veilederens kvalitet for at veilederne skal kunne gi en profesjonell tilbakemelding. På bakgrunn av denne konklusjonen kunne det være interessant å forske på hvordan nyutdannede opplever undervisningsvurderingen.

Ingen lærere eller ledere nevnte noe om kontroll. Tillit og kontroll har blitt diskutert mye når det gjelder undervisningsvurdering. Langfeldt (2008) omtaler tillit og kontroll som grunndimensjoner i New Public Management. En kan ikke utøve ledelse på en god måte uten at tillit og kontroll utøves. For å skape tillit er relasjon og egne tilnærminger til mennesker viktig. En av grunnene til at lærere og ledere ikke har nevnt noe om dette i intervjuet kan være at balansen mellom tillit og kontroll er bra. Men det kan også ha noe med at jeg jobber på skolen og at de ikke ønsker å ta det opp. Jeg spurte heller ikke om det. Det hadde være interessant å undersøke dette videre.

5.3 Forslag til endring

Avdelingsleder Henrik ønsket at undervisningsvurderingen skulle være annethvert år slik at han kunne bruke mer tid på oppfølging av resultatene sammen med lærerne og ha tid til å kombinere skolevandring i oppfølgingen av undervisningsvurderingen. Skolevandring er at leder kommer inn i klasserommet i et gitt tidspunkt for å observere noe som på forhånd er avtalt. Det kan være start av timen, midtveis i timen eller slutten av timen. Viktig at målet ved skolevandringen avklares. Noen ganger varer observasjonene i nærmere en skoletime, andre ganger kan 10 minutter være nok, kommer an på undervisningssituasjonen. Begge avdelingslederne er opptatte av at relasjon mellom leder og lærere er viktig. De inviterer til samtaler og skryter av lærerne. Begge lederne er til tider med i undervisningen for å observere men som Henrik påpeker så hadde han ønsket at det var mer tid til dette. Bateson (Roald 2012) legger vekt på kommunikasjon og læring som viktig for kvalitetsutvikling og at læring må sees som en prosess. Ved at avdelingsledere reflekterer sammen med lærere over praksisen de utfører ser jeg dette i sammenheng med Batesons (Roald 2012) sitt tredje nivå hvor handling og opplevelser kategoriseres og reflekteres over sammen med andre for å oppnå læring med tanke på å øke kvaliteten.

Lærer Rune peker på at han og avdelingsleder har sett elevundersøkelsen og undervisningsvurderingen i sammenheng for å se om dette kan bidra til en bedre forståelse. Som Roald (2012) viser til er det viktig å ikke bare undersøke for undersøkelsens skyld, men virkelig bruke resultatene. Ved å kunne se flere undersøkelser sammen kan dette muligens være med å øke muligheten for kvalitet ytterligere. Det å se undersøkelsene sammen og også kombinere dette med skolevandring kan bidra til mer innsikt i hva som fungerer bra i undervisningen.

Mulig det kan være mer informasjon om undersøkelsen og hvordan den brukes i ledelsen. Lærer Per lurte på om resultatene fra undersøkelsen kunne være en av grunnene til at han så at det i noen klasser ble satt inn ekstra lærer. Uttalelsen kan sees i sammenheng med at Roald (2012) påpeker at det ikke automatisk skjer endring og at hvis kvalitetsutvikling skal skje er det viktig å ha med lærere i både planlegging, gjennomføring og evaluering av undersøkelsen.

Avdelingsleder Henrik sier at undervisningsvurderingen oppleves som positiv siden han kan invitere lærere inn til medarbeidersamtale og skryte av at de gjøre en veldig god jobb og at vurderingen viser at de får det til. Men han reflekterer over at vi kanskje fokuserer for mye på det vi ikke får til og lurte på om vi kanskje skal bruke mer tid på det vi får til. Vygotsky (Stålsett 2009) sier at utvikling skjer i en persons utviklingszone og at denne læringen skjer i sosiale prosesser. Møller og Ottesen (2011) viser også til at det er i de sosiale prosesser læring skjer og at det er viktig at ledere legger til rette for slike læringssituasjoner. Ved å sette fokus på undervisningsvurderingen og det lærere får til vil dette kunne påvirke positiv utvikling også på andre områder.

Elstad (2014) uttaler at lærervurdering er en vanskelig øvelse og at det er viktig at den innrettes slik at den har gunstig virkning på skolen. Avdelingsleder Hans uttaler at undersøkelsen ikke måler kvalitet på en god nok måte, men at den kan gi en tendens til å si noe om hvordan lærerne ligger an i forhold til undervisningen. Han sier også at alle lærere stort sett har veldig gode resultater og at det skal mye til for at en lærer får lave resultater slik undersøkelsen er i dag. Dette kan være tilfelle, men det kan også være tilfelle at lærerne på disse avdelingene gjør en god jobb og elevene premierer dette med gode resultater. Lærer Per hadde en uttalelse om at vi som har klassene over lenger tid er heldige siden vi får mye tid med elevene og som Espen fortalte at de har teori og praksis om hverandre i løpet av en dag. På denne måten kan elever og lærere opparbeide en relasjon og trygghet til hverandre og som Møller og Ottesen (2011) skriver, skjer læring i en sosial prosess hvor der er et dynamisk samspill mellom mennesker. Det er selve læringssituasjonen som har betydning for om vi lærer. Hvis denne dynamikken er tilstede og elevene synes de lærer fagstoffet og får hjelp når de trenger det kan det være årsaken til at lærere med praktiske programfag ofte har høye skar i undervisningsvurderingen slik avdelingslederne forteller.

Roald (2012) viser til at skoler er opptatt av at kvalitetsvurderingen skal stimulere lærere til å reflektere over egen praksis og at dette gjerne kan gjøres i team. Kunne ledere i etterkant av undervisningsvurderingen være mer bevisst på hvor skolen som helhet trenger utvikling og

bruke for eksempel kollegaveiledning som en del av profesjonsutvikling. Det kommer ikke frem av undersøkelsen om den brukes som et grunnlag til å diskutere felles utfordringer i skolen. Men ved bruk av Wells lærings sirkel ser vi av hans modell at erfaring kommer som resultat av informasjon og kunnskapsbygging, i fellesskap, som det i etterkant reflekterer over. Roald (2012) viser til Qvortrup sin modell som bygger på Batesons tankegang om kunnskap og læring som skisserer forhold mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling. I det andre nivået i modellen bygges ny kunnskap gjennom refleksjon. Lærerne og lederne forteller at de reflekterer over resultatene og hva som eventuelt kan gjøres annerledes på medarbeidersamtalen i tillegg til at ledere også er med ut i klasserommet. Hvis en i tillegg til dette brukte de grove trekkene fra undervisningsvurderingen, elevundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen, til å finne forbedringspotensialet til skolen, kunne dette bidra til kreative og nyskapende løsninger utover eget og organisasjonens ferdighetsnivå (Qvortrup, Roald 2012). Ved at kvaliteten på skolen øker vil dette kunne ha en positiv innvirkning på skolebidragsindikatoren som er skolens bidrag til elevers læring. (Ulriksen og Gjerustad Rapport 2017)

6 Konklusjon

Målet med denne mastergradsoppgaven har vært å få innsikt i hvordan lærere og ledere jobber med resultatene fra undervisningsvurderingen. I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene og trekke konklusjoner i lys av funn, drøfting og analyse. Problemstillingen for oppgaven har vært: Hvordan kan skoleledere anvende undervisningsvurderingens resultater i samarbeid med lærere med sikte på økt kvalitet på undervisningen.

Det første forskningsspørsmålet er hvordan lærere og skoleledere opplever gjennomføringen av undervisningsvurderingen. Her finner jeg at informantene er positive til undersøkelsen. Lærerne påpekte at det er fint å kunne få en tilbakemelding på at undervisningen fungerer, men sier også at det er fint å vite om det er ting som ikke er så bra slik at de kan gjøre en endring. En lærer forteller at undervisningsvurderingen er bedre enn tidligere lærerevalueringer når alle klassens lærere ble vurdert under ett. Jeg blir også fortalt at lærere ikke velger klassene og fagene de skal vurderes i, det er avdelingslederen som bestemmer dette. Alle lærere vurderes i minimum to klasser om det er mulig. En lærer uttaler at lærerne er mer avslappet til undersøkelsen etter at de har tatt den noen år.

Den ene avdelingslederen mener at fokus på vurdering, som er et av emnene i undersøkelsen, i seg selv har ført til bedring av resultatene på det området. Den andre avdelingslederen påpeker at det er vanskelig å måle kvaliteten til den enkelte lærer på grunn av undersøkelsens form.

Det andre forskningsspørsmålet er hvordan lærere og skoleledere opplever oppfølgingen av undervisningsvurderingen. Her finner jeg at alle informantene er opptatt av å ha god relasjon mellom ledere og lærere og mente at relasjon og tillit var viktig for å reflektere over resultatene i undervisningsavdelingen slik at det fører til endring. Alle påpekte at de hadde medarbeidersamtaler for å følge opp undervisningsvurderingen. Begge avdelingslederne utførte noe skolevandring og den ene avdelingslederen utførte noe skolevandring i kombinasjon med undervisningsvurderingen.

Alle informantene henviste til gode resultater på undervisningsvurderingen. Lærerne påpekte at de gode resultatene kunne komme av den gode relasjonen de hadde med elevene og at de hadde en kombinasjon av teori og praktisk utførelse i faget. Ingen lærere eller ledere nevnte noe om kontroll i forbindelse med gjennomføring eller oppfølging av undervisningsvurderingen.

Det tredje forskningsspørsmålet er om hvilke endringer som kan gjøres for at undervisningsvurderingen skal kunne bidra til økt kvalitet i undervisningen. En av avdelingslederne kommer med et ønske om at undervisningsvurderingen kunne være hvert annet år for å få mer tid til oppfølgingen og da i kombinasjon med skolevandring. Det kom også frem at noen av informantene ønsket å se flere undersøkelser i sammenheng for å kunne øke kvaliteten ytterligere. En av lærerne påpekte også at han visste lite om hva ledelsen ved skolen gjorde når lærere fikk lave skår og at det kunne være mer informasjon rundt oppfølging av resultater. En avdelingsleder reflekterte over om skolen heller kunne fokusere mer på det lærerne fikk til og mindre på det de ikke fikk til.

7 Implikasjoner for ledelse og for videre forskning

Implikasjonene min forskning kan få for skoleledelse er blant annet at den underbygger viktigheten av god relasjon og tillit mellom leder – lærer og lærer – elev. De tre forskerne Jorunn Møller (2004) viser til, ved presisering av, sammenheng mellom ledelse og relasjon, samspill, tillit og gi retning slike lærere og ledere i studiet mitt påpeker som viktig. Tian Sørheim (1996) omtaler den sosiale balansen mellom makt og tillit ved «*Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som leder både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra.*» Erik Johnsen (Johnsen 1994, i Busch og Vanebo 2000) definerer ledelse ved presisering av samspill som «*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill*» mens Leithwood og Riehl (2003) mener ledelse omhandler to roller: «*Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse.*» (Møller 2004)

Studiet mitt viser også at lærere og ledere er positive til undersøkelsen og at resultatene fra undervisningsvurdering blir tatt opp i medarbeidersamtale og at ledere og lærere bruker tid på å reflektere sammen.

I forskningen har jeg brukt lærer informanter som har vært lenge i skolen. Implikasjoner for videre forskning ser jeg at det hadde vært interessant å forske på hva nye eller nyutdannede lærere hadde svart i en tilsvarende undersøkelse. I tillegg synes jeg også det hadde vært interessant å forske på hvordan grove trekk av resultater fra undervisningsvurderingen kunne ha blitt brukt som utgangspunkt i kollegaveiledning og profesjonsutvikling. Og at en i tillegg sammenligner elevundersøkelsen og undervisningsvurdering i utviklingsøyemed. Dette kunne ha bidratt til å utvikle kvaliteten i skolen. Berg (2007, 2.opplag) skisserer at styring i skolen omtaler skolens indre handlingsrom. Skoleutvikling handler om å finne det mulige handlingsrommet for å øke kvaliteten for elevene og pedagogikken.

I studiet var det ingen av informantene som kommenterte balansen mellom tillit og kontroll. Det hadde vært interessant i en senere anledning å forske på denne balansen i forbindelse med undervisningsvurdering. Det hadde også vært en fordel om forskningen hadde hatt flere informanter og også informanter fra flere skoler.

Litteraturliste

Akershus Fylkeskommune (2015): *Den gode Akershuskolen*. Oslo: Akershus fylkeskommune, hentet 20.15.17 fra:
http://www.akershus.no/ansvarsomrader/opplering/?article_id=202606

Berg, Gunnar (2000): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal

Dale, E L. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Elstad, E. m.fl. (2014). *Lærervurdering – en krevende øvelse*. Rapport i Bedre skole nr. 3 Tidsskrift for lærere og skoleledere Oslo: Utdanningsforbundet: Hentet 20.12.17 fra:
<file:///D:/Master/Masterprosjekt/bedre-skole-3-2014.pdf>

Fuglestad, O. L. og Lillejord S. (1997): *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Hallinger P., Heck R.H., Murphy J. (16.09.13) *Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence* New York: Springer Science+Business

Kleven, T.A., Hjørdemaal, F og Tveit, K. (2014): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave) Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Kunnskapsdepartementet (2007): *Kvalitet i skolen*. St. meld. Nr. 31 (2007 – 2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2012): *På rett vei*. St.meld. Nr. 20 (2012 – 2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Oslo, Gyldendal Akademisk

Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London, Sage Publications

Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. og Ottesen, E. (2011): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (24.6.15, forskning.no): Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren. Oslo: Forskning.no. Hentet 20.02.18 fra: <https://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Ulriksen, R. og Gjerustad, C. (2017): *Deltakerundersøkelse for lærere 2017: Resultater fra spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «kompetanse for kvalitet»*. Oslo: NIFU, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 15.04.18 fra: <https://www.nifu.no/publications/1509191/>

Vedung, E. (2000). *Public Policy and Program Evaluation*, Oslo: Cappelen Damm AS

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Langfeldt, G., Elstad, E., Hopmann, S. (2008): *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. og Hopkins, D. (2006): *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*, London; DFES

Lillejord m.fl. (2014) *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning

Hentet 15.04.18 fra:

[file:///C:/Users/bjan2009/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/9788212033320%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bjan2009/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/9788212033320%20(2).pdf)

Ulriksen og Gjerustad (Rapport 2017: 21) Deltakerundersøkelse for lærere. Oslo: NIFU
Lastet ned 12.04.18 fra

<file:///D:/Master/Masterprosjekt/Deltagerundersøkelse%202017.pdf>

Utdanningsdirektoratet: *Læreplanens generelle del*: lastet ned 12.05.17 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K., A. (2009): *Tredenr og tradisjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Stålseth, U. (2009) *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Bokforlaget

Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave)
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tveiten, S. (2002) *Veiledning mer enn ord*. (2. utgave) Bergen: Fagforlaget

Kunnskapssenterets rapport (publisert 24.04.14, sist oppdatert: 01.09.14). Former for lærervurderinger som kan ha innvirkning på skolens kvalitet. Hentet 11. mars 2018, fra:
<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253995757963&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Kunnskapsdepartementet (2003) *Om lov og endringer i opplæringslova, og friskolelova*. Ort.prop. nr. 55. (2003-2004) Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet 12.12.17 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2003-2004-/id393182/>

Udir (16.11.2011) *Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, hentet 13.04.18 fra:
<https://sokeresultat.udir.no/?query=undervisningsvurdering&start=1>

Udir (2015) *Lærerundersøkelsen – oversikt over spørsmålene som kan tas med i undersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, hentet 13.04.18 fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/brukerundersokelser/larerundersokelsen/sporsmalene-larerundersokelsen-h-2015.pdf>

Wenger, Etienne (2004): *Praksis fællesskaber. Læring, mening og identitet*. Danmark: Hans Reitzels Forlag

Vedlegg 1: Intervjuguide for avdelingsledere

Intervjuguide om tema undervisningsvurdering

Intervjuet blir brukt som materiale til masteroppgave.

Noen spørsmål som utgangspunkt for intervjuet.

Hvordan oppfatter du at gjennomføringen av undervisningsvurdering foregår på din skole/ din avdeling?

Hvilke mål har du for undervisningsvurderingen?

Hvordan blir du kjent med resultatene? Og hva gjør du da?

Hvordan blir elevene kjent med resultatene?

Hvordan tilrettelegges dette?

Hvordan foregår samtaler med lærere i forbindelse med vurderingen?

Hvordan opplever du som leder nytten av vurderingen?

Mener du at undervisningsvurderingen kunne ha blitt gjennomgått på en annen måte?
Hvordan?

Tusen takk
Mvh. Anne Liv

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere

Intervjuguide om tema undervisningsvurdering

Intervjuet blir brukt som materiale til masteroppgave.

Noen spørsmål som utgangspunkt for intervjuet.

Hvordan oppfatter du at gjennomføringen av undervisningsvurdering foregår på din skole?

Hvordan blir du kjent med resultatene? Og hva gjør du da?

Hvordan blir elevene kjent med resultatene?

Hvordan tilrettelegges dette?

Hvordan foregår samtaler med avdelingsleder i forbindelse med vurderingen?

Hvordan opplever du som lærer at ledelsen arbeider med dette?

Mener du at undervisningsvurderingen kunne ha blitt gjennomgått på en annen måte?

Hvordan?

Tusen takk

Mvh. Anne Liv