

Hvordan erfarer rektor at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole?

En studie med rektorer ved grunnskoler og maritime fagskoler.

Are Sæverudsø Lygre - Alf Furland

Master i skoleledelse

NTNU 2015

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et deltidsstudium i skoleledelse som har pågått i fire år.

Undervisvurdering har de siste årene blitt viet stor interesse både i nasjonal og internasjonal forskning. Rapportene og litteratur om undervisvurdering har initiert mange prosjekt knyttet til undervisvurdering, både hos skoleeiere og i enkeltskoler. Arbeid med undervisvurdering er derfor på ulikt vis sentralt i arbeid med kvalitetsutvikling i både grunnskolen og fagskolesystemet. I lys av dette har det vært interessant og spennende å intervju rektorer ved de to skoleslagene som inngår i denne studien.

For oss som ledere av læreres læring har dette vært en spennende reise. Gjennom dette masterstudiet har vi ervervet oss ikke bare ny kunnskap og innsikt som er nyttig å ha med videre i jobbene våre, men også gjennomgått lærings- og refleksjonsprosesser som har endret våre handlingsmønstre og økt bevissthetsnivået omkring de lederoppgaver vi har ansvar for.

Vi vil rette stor takk til kollegaer, forelesere og medstudenter ved NTNU for mange års diskusjoner og faglig samarbeid om fagområdet skoleledelse generelt og denne oppgavens emne spesielt. En særlig takk går til veilederen vår Gunnar Engvik som med innsikt i både skole spørsmål og arbeid med faglige tekster har vært til stor hjelp som inspirerende og kritisk rettesnor. Takk også til ektefellene våre i arbeidet med dette masterstudiet. Uten deres støtte og velvilje på hjemmebane hadde kombinasjonen av studier og jobb vært svært vanskelig.

Tysnes/Ålesund 15. juni 2015.

Sammendrag

Undervisvurdering er definert som et av flere områder for utvikling av kvalitet i skolen. Lærende organisasjoner og resultat- og målstyring er sentrale begreper i slike prosesser. Arbeid med vurdering som grunnlag for utvikling i skolen har fått økt aktualitet de siste tiår. For rektorene i denne studien har det i varierende grad vært utfordrende å ta i bruk nye prinsipper og føringer for undervisvurdering i skolen. Det har også i de senere år blitt en sterkere oppmerksomhet på rektorenes behov for lederkompetanse. Eksempel på dette er kunnskap om organisasjonsutvikling og ledelse av lærers læring. Vår problemstillingen er: *Hvordan erfarer rektor at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole?*

I studien ser vi på likheter og ulikheter mellom ungdomsskole og fagskole. Disse skoleslagene er underlagt de samme grunnlagsdokumenter for undervisvurdering, som forskrift til opplæringsloven og forskrift om vurdering. Fire forskningsspørsmål skal utdype og avgrense problemstillingen: *Hvilke erfaringer har rektor med vurderingspraksis i skolen? Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering? Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole? Hvilke erfaringer har rektor med lederstrategier for å utvikle god (og kollektiv) vurderingspraksis i skolen?*

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ. Problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet til rektors erfaringer og opplevelser med å benytte undervisvurdering til utvikling i skolen. Forskningsstrategien er kvalitativ med fenomenologisk tilnærming.

Temaet og problemstillingen i dette forskningsprosjektet har sitt utspring i ønsket om å få mer innsikt i bruken av undervisvurdering i skolen. Vi ønsket å sammenlikne to skoleslag, grunnskolen og den maritime fagskolen, med vekt på hvordan undervisvurdering ble brukt av rektor til utvikling i egen organisasjon. Vi ønsket å finne ut om det var likheter/ulikheter mellom skoleslagene, og hvordan rektor brukte undervisvurdering i ledelsesarbeidet ved de forskjellige skoleslagene. Bakgrunnen var vårt ønske om å få et bilde av hvordan undervisvurdering stimulerer til organisasjonsutvikling og endringsledelse.

I studien har vi intervjuet åtte rektorer og benyttet semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Vi har valgt meningsfortetting og kategorisering for å strukturere dataene. I den teoretiske delen har vi valgt kategorisering for å strukturere den innsamlede informasjonen. Kategorisering er en metode for sortering og strukturering av innsamlet informasjon fordelt på vitenskapelige emneområder. Oppgaven tar for seg fire slike områder.

Disse gjennomgås i kapittel fire. I tillegg trekker vi inn forskning og litteratur som er knyttet til vurdering, lærende organisasjoner og ledelse. Som bakteppe for rektor sitt arbeid i skolen med å benytte vurdering til utvikling, har vi tatt med ulike perspektiv på ledelse. Disse er organisasjonsutvikling, læringsledelse, lederrolleforståelse og strategisk ledelse. Oppsummert indikerer våre funn at dersom rektorer skal kunne anvende vurdering til utvikling, må arbeidet være forankret i organisasjonen. Dette kan skje ved at rektor vektlegger felles vurderingskultur, vurderingskompetanse og vurderingspraksis samtidig som resultatene settes inn i skolens kontekst der de ansatte er delaktig i prosessene. Studien viser både fellestrekk og ulikheter i måten skoleslagene benytter resultatene fra undervisvurdering til utvikling.

Innhold	
Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Innhold	V
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	4
1.3 Skolene.....	6
1.4 Oppgavens struktur	8
2.0 Teorigrunnlaget.....	10
2.1 Instructional Leadership.....	10
2.2 Enkelt- og dobbelkretslæring.....	13
2.3 Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).....	15
2.4 Organisasjonsteori om ledelse og skoleledelse	16
2.4.1 Ledelse	16
2.4.2 Skoleledelse	16
2.4.3 Strategisk skoleledelse.....	17
2.5 Roller	18
2.5.1 Organisasjonsteorier om rektors rolle.....	18
2.5.2 Det instrumentelle perspektiv	19
2.5.4 Myteperspektivet	21
2.5.5 Ledelse i reform og endringsprosesser	23
3.0 Metode	25
3.1 Om metodevalg.....	25
3.2 Valg av informanter	26
3.3 Datainnsamling – intervju	28
3.4 Analytiske tilnærminger	30
3.5 Transkribering.....	30
3.6 Verifisering.....	31
3.7 Strukturering og analyse	31
3.8 Overførbarhet.....	32
3.9 Bekreftbarhet.....	32
3.10 Troverdighet.....	33
3.11 Etikk	33
3.12 Oppsummering	35

4.0	Empiri - Presentasjon av data.....	36
4.1	Innledning	36
4.2	Presentasjon av skolene	36
4.2.1	Maritime fagskoler	37
4.2.2	Grunnskolen	37
4.3.1	Undervisvurdering i de to skoleslagene	38
4.3.2	Interne og eksterne faktorer.....	39
4.3.3	Rektorene – interessentene	41
4.3.4	Instructional leadership – Distribuert ledelse.....	43
4.3.5	Grunnskole – Maritim fagskole og forståelsen av undervisvurdering med bakgrunn i pedagogikk	44
4.4	Oppsummering	46
5.0	Drøfting.	49
5.1	Innledning	49
5.2	Drøfting av forskningsspørsmålene	49
5.2.1	Hvordan beskriver rektor vurderingspraksiser i skolen?	49
5.2.2	Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering?	51
5.2.3	Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?	53
5.2.4	Hvilke erfaringer har rektorer med lederstrategier for å utvikle gode (og kollektive) vurderingspraksiser i skolen?.....	54
5.3	Likheter og ulikheter mellom skoleslagene	56
5.4	Strategisk utvikling og ledelse av organisasjonen	57
5.5	Undervisvurdering og perspektiver	58
5.6	FIVIS og rektorene sitt bidrag til utvikling.	60
5.7	Oppsummering	61
6.0	Konklusjon og veien videre	63
6.1	Konklusjon	63
6.2	Veien videre	64
	Kilde- og litteraturliste.....	66
	Vedlegg	72
	Intervjuguide	72
	Kvitteringer NSD.....	75

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Reformer har blitt et stabilt og sikkert trekk i skolen i Norge de siste årene. Disse er blant annet påvirket av de internasjonale PISA¹-undersøkelsene som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gir også informasjon om andre forhold ved skolen, som elevenes interesser, holdninger og deres oppfatninger av undervisning og læringsmiljø. Resultater sammenliknes på tvers av land og over tid. I TIMSS²-undersøkelsene måler en elevers kompetanse i matematikk og naturfag i grunnskolen. TIMSS Advanced måler elevers kompetanse i matematikk og fysikk det siste året i videregående skole. Resultatene fra PISA og TIMSS har betegnet landets utdanningssystem som lite effektivt og for lite kunnskapsdrevet (Fevolden og Lillejord, 2005). Det har blitt definert ulike fokusområder for å utvikle kvaliteten i skolen. Utvikling av lærende organisasjoner, samt resultat- og målstyring er to av disse satsingsområdene.

I Stortingsmelding 30, (2003-2004), *Kultur for læring*, vektlegges målstyring i organisasjonene og det å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Stortingsmeldingen hevder videre at læringskulturen i skolen i liten grad har vært preget av refleksjon over kunnskapen i organisasjonen. For å utvikle skolen må en fremme læringskultur og fokusere på at de ansatte jobber mot felles mål der lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. «Skolene må utvikle seg slik at de evner å holde elevenes læring i fokus og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt både for ansatt og elev.» (Kunnskapsdepartementet 2004, s. 29).

Kunnskapsdepartementet kom i 2008 med en melding til stortinget, *Kvalitet i skolen*, der det mellom annet rettes oppmerksomhet mot at den norske skolen skal tilpasses den økte globaliseringen ved å styre med fokus på output (resultat og kvalitet på læringsmiljø) og ved økt læringstrykk i skolen (Kunnskapsdepartementet 2008). Med dette vektlegges målinger av resultater, evalueringer og standardisering av utdanningssystemet til internasjonale hovedtrender for å oppnå høyere kvalitet i skolen (Elstad, 2008, s. 206; Roald, 2012).

¹ Programme for International Student Assessment

² Trends in International Mathematics and Science Study

Til forskjell fra internasjonale målinger vektlegger den norske modellen ikke bare resultat i fag (resultat kvalitet), men også ressurs situasjonen (struktur kvalitet) og opplærings miljøet (prosess kvalitet) (Langfeldt, 2008, s.18).

På nasjonalt nivå oppfordres det i stortingsmelding nr. 30, (2003-2004), *Kultur for læring* til evalueringer i skolen for å benytte resultatene som kunnskap for å skape utvikling. Staten har opprettet et nasjonalt kvalitetssystem for evaluering og måling av skolene (Skoleporten.no, 2002). Dette gir først og fremst en kartlegging og rangering på utvalgte områder innenfor skolesystemet og sier ikke noe om hvordan resultatene kan benyttes i skolenes videre utviklingsarbeid. Resultatene fra det nasjonale systemet kan være lite detaljerte og kontekstfrie. Den enkelte skole kan derfor måtte gjennomføre ytterlige vurderinger og evalueringer for å ha kunnskap til å kunne sikre utvikling av opplæringskvaliteten lokalt (Garmannslund, Langfeldt & Elstad, 2008, s. 255; Roald, 2010, s. 266). Rektor er den som står ansvarlig for opplæringskvaliteten ved egen skole. Han må derfor sammen med de andre aktørene i skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved egen organisasjon for å kunne forme en handlingsstrategi knyttet til tiltak som iverksettes. De ansatte må også ha en kultur for læring og en kompetanse som er tilpasset dagens samfunn (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 9).

Som rektorer har vi de siste årene deltatt i både planlegging og utvikling av vurderingspraksis. Gjennom samtaler med ledere fra andre skoler har vi sett at det er ulik praksis og erfaring blant rektorer med utvikling av egen skole. Når vi som avslutning på et deltidsstudium over fire år ved NTNUs master i skoleledelse skal skrive masteroppgaven, er det derfor svært aktuelt å fokusere på dette temaet. Vår refleksjon har vært over hva som kjennetegner lederarbeidet i skoler der underveisvurdering benyttes som et av flere verktøy for å skape kvalitetsutvikling. Ved å gjennomføre en studie, håper vi å kunne skaffe oss mer innsikt i temaet for å benytte det videre i arbeidet vårt som rektor. Samtidig vil vi også dele resultatene med andre som har interesse for temaet.

Innholdet i grunnskolen og i maritime fagskoler er forskjellig, men alle skoler i norsk grunnutdanning har tilnærmet likt samfunnsoppdrag. Det handler om at god undervisning skal formidle kunnskap som skal føre til læring. Underveisvurdering er blitt en viktig faktor for at dette skal kunne skje samt føre til forbedret kvalitet. Vi jobber som rektorer i to ulike deler av utdanningsløpet: grunnskolen og fagskolen. Likefullt er vi opptatt av god underveisvurdering.

Vi ønsker med denne masteroppgaven å få innsikt i våre skoleslags arbeid med undervisvurdering. Hensikten med oppgaven er å belyse likheter og ulikheter i og mellom de ulike skolene. Målet med oppgaven blir å formidle og nyttiggjøre oss av de metoder, erfaringer og praksiser fra de ulike skoleslagene. Vi kan ikke se at det er gjort noen liknende komparativ studie om undervisvurdering mellom disse skoleslagene tidligere. Dette var med på å øke vår interesse for temaet i oppgaven.

Videre finner vi det interessant at begge skoleslagene har mange felles styringsdokumenter, selv om elevgruppene er svært forskjellige (barn vs. voksne). Dette fått betydning for hvilke perspektiver vi har hatt gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Undervisvurdering kan være preget av summativ vurdering for kontroll av kvalitet, men også formativ der hensikten er mer læring og utvikling. Vårt utgangspunkt er at læringsmiljøet og skolekulturen både blant elever og ansatte er sentralt for å skape utvikling og læring i egen skoleorganisasjon. I forkant av studien stilte vi oss selv følgende spørsmål: Hvordan erfarer rektor at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole?

Temaet er også aktuelt ut fra nasjonale myndigheters signaler og retningslinjer om skoleutvikling generelt og vurdering spesielt. Det finnes få undersøkelser og lite empiri om undervisvurdering som kan bidra til å vise praktiske implikasjoner (Dahler-Larsen, 2006, s. 7; Dahler-Larsen, Normann Andersen, Møller Hansen, og Strømbæk Pedersen, 2003, s. 10), men i den senere tid har undervisvurdering sin betydning blitt belyst både i sluttrapporten fra FIVIS-prosjektet (Buland et. al., 2014) og Siv Gamlem sin doktorgradsavhandling (Gamlem, 2014).

Ved å forske i ulike skoler er målet å se på variasjonen i praksis knyttet til undervisvurdering. Med bakgrunn i den sentrale rollen rektor har i slike prosesser, ser vi det som nødvendig å avgrense vår oppmerksomhet til hvordan rektor anvender undervisvurdering til kvalitetsutvikling. Vi vil benytte begrepet rektor og beskriver han som skolens øverste pedagogiske leder.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Nasjonale myndigheter har i flere år initiert en tydelig satsing på vurdering, og i den senere tid har læringsfremmende vurdering blitt særlig fokusert gjennom Utdanningsdirektoratet sitt utviklingsprosjekt *Vurdering for Læring* (Utdanningsdirektoratet, udatert).

Videreutvikling av skolens vurderingspraksis kan være utfordrende for både rektorer og lærere. Våre ledererfaringer er fra forskjellige deler av opplæringssystemet. Vi vil primært se på fellestrekk og ulikheter mellom disse, men også på de eventuelle forskjellene som avdekkes internt i et skoleslag.

Det er stor avstand mellom nasjonalt styringsnivå og det enkelte klasserom. Å endre praksis er ikke gjort i en håndvending. Som det fremgår av evalueringer, bl.a. av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, der rektor og skolens ledelse prioriterer arbeidet og tilrettelegger for samarbeid, ble dette framhevet som viktig for å få til en god utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 13).

Vår antakelse er at noen rektorer lykkes bedre enn andre. Derfor vil vi gjerne se nærmere på hvilke sammenhenger det kan være mellom rektors rolleforståelse og de aktuelle lederutfordringene.

Vi har utarbeidet følgende problemformulering for denne masteroppgaven:

Hvordan erfarer rektor i ulike skoleslag at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole?

Problemstillingen er omfattende, og vi har valgt å avgrense den ved å ta utgangspunkt i fire forskningsspørsmål. I intervjuguiden vil disse også danne hovedtemaer for intervju-spørsmålene.

1. Hvordan beskriver rektor vurderingspraksiser i skolen?
2. Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering?
3. Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?
4. Hvilke erfaringer har rektor med skolens strategier for å utvikle god (og kollektiv) vurderingspraksis ved skolen?

1) Hvilke erfaringer har rektor med vurderingspraksis i skolen?

Med bakgrunn i at vurdering kan ha ulike/varierende kobling til organisasjonen i de to skoleslagene, ønsker vi først å få vite mer om hvordan vurderingen er forankret i organisasjonen, og hvordan den er koblet til andre aktiviteter i skolene. Vi ønsker også å finne ut mer om hvilke erfaringer rektorene har med en eventuell sammenheng mellom vurdering og organisasjonsutvikling. Er vurdering i de to skoleslagene løst knyttet til det øvrige arbeidet, vil det også kunne være vanskelig å skape utvikling i organisasjonen (Dahler-Larsen, 1998, s. 79). Dette kan også fortelle noe om lærings- og ledelseskulturer i organisasjonene til de to skoleslagene.

2) Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med underveisvurdering?

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsker vi å belyse hvilke ulike interessenter som kan ha påvirkning de to skoleslagene. Vi ønsker også å finne ut hvordan de påvirker den strategiske utøvelsen av ledelse for rektorene i grunnskolen og den maritime fagskolen.

Rektorene har som oppgave å initiere organisatorisk og resultatmessig endring i skolen. Skolen er i dagens samfunn blitt en organisasjon som blir påvirket av mange typer og nivåer av interessenter. Dette fører til at skolen må være lydhør og profilert i forhold til interessenter som er opptatt av skoler og å påvirke disse i innhold og prosesser. Dette kan skje fra nasjonalt nivå, i tillegg til de på det regionale/lokale nivå. Felles er at det stilles krav og forventninger til skolen og rektoren. Mye av den skolepolitiske dagsorden blir også satt opp av internasjonale interessenter som f.eks. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), EU og World Trade Organization (WTO). Nasjonale interessenter kan være f.eks. Storting, Fylkesmann, departementer og direktorater. Endringer og endringspress påvirker valgene til en rektor i forhold til innhold og prioriteringer i utøvelse av ledelse. Interessenter vil derfor påvirke rektors prioriteringer og strategier.

3) Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?

Hensikten med dette spørsmålet er å få svar på hvordan vurdering for læring konkret blir benyttet og hvilke prosesser som iverksettes i de to skoleslagene. Det er også sentralt, både i og mellom skoleslagene, å få vite i hvilken grad rektor bidrar til å iverksette prosesser, deltar i arbeidet og hvordan det er organisert. Hvilke signaler rektor gir om bruken av undervisvurdering som et verktøy for utviklingsarbeid, var også et område vi ønsket mer informasjon om.

4) Hvilke erfaringer har rektor med skolens strategier for å utvikle god (og kollektiv) vurderingspraksis ved skolen?

Lærende skoler og kollektiv utvikling for mer læring er tydelig uttalte nasjonale mål for norsk skoleutvikling. Med bakgrunn i dette ønsker vi å belyse hvordan og i hvilken grad rektor og skolen har strategier for skoleutvikling, og da særlig med vekt på undervisvurdering. Det er en avstand fra ungdomstrinnet i grunnskolen og til den maritime fagskolen, både med tanke på elevenes alder og pedagogisk kompetanse i personalet. Vi ønsket å finne ulikheter/likheter både innen og mellom skoleslagene i forhold til hvordan rektor arbeidet med utvikling av vurderingspraksis.

Vurdering og vektlegging på undervisvurdering er områder som er i fokus gjennom systematisk arbeid i skoleeiers regi. Samtidig forskes det mye på området. Som rektorer i de to skoleslagene er vi gjennom dette arbeidet blitt motivert til å finne ut mer om hvilke erfaringer som skaper god strategisk endringsledelse på området.

1.3 Skolene

I denne oppgaven er det samlet inn data fra fire grunnskoler i Sør-Norge og fra fire maritime fagskoler fra hele Norge. Vi presenterer skolene etter skoleslag. Størrelsen på de maritime fagskolene er noe varierende, og det er også forskjellig organisering innad i skolene, som eksempel seksjoner og team. Tre av de maritime fagskolene er kombinert med videregående skoler i sammen bygg. Den fjerde fagskolen har et løst samarbeid med en nærliggende høyskole når det gjelder bruk av lærerpersonale. Intervjuene er gjennomført med rektorer fra

fire maritime fagskoler som er lokalisert i byer i Norge. Rektorene og fagskolene som er valgt er navngitt ved bokstaver: rektor M1 og skole A.

Fagskole A ligger i en større by og er en skole som har et stabilt studenttall og har stor søking til skolen. Rektor har arbeidet ved skolen i sju år. Skolen er nylig blitt organisert i team. Skolen består av en videregående skole og en fagskole. De er like store, med 300 videregående elever og i underkant av 300 fagskolestudenter. Den har maritim utdanning på videregående skole-nivå. På fagskolenivå er det både nautisk og skipsteknisk utdanning. Fagskolen administrerer også en avdeling i en annen kommune.

Den maritime fagskolen er rundt 150 år gammel. Den nåværende skolen er bygget i 1976. Utdanningsprogrammene innen maritime fag har fysisk vært i bygningen og i den sammensetning siden midt på 1990-tallet.

Fagskole B ligger i en stor by og er i samdrift med en maritim videregående skole. Skolen har 90 studenter og ligger i gamle lokaler sentralt i byen. Det er formelle seksjoner eller team ved skolen. Rektor har arbeidet ved skolen i fire og et halvt år.

Skole C ligger i en stor by, har 112 elever og har hatt omlag den samme størrelsen de siste årene. Rektor har arbeidet ved skolen i fire år. Skolen har en inspektør og seksjonsledere knyttet til ulike fagseksjoner. Seksjonslederne har ikke personalansvar, men pedagogisk ansvar.

Skole D ligger i en middels stor by. Er en av to maritime fagskoler i fylkeskommunen og en dermed underlagt et styre som har ansvaret for to skoler. Det er to klasser på hvert årsnivå av nautikere og maskinister, altså ca. 60 studenter.

Utvalget av ungdomskoler som er med i undersøkelsen er knyttet til flere forhold. For det første har fysiske avstander i forbindelse med reising for gjennomføring av intervjuene hatt betydning. I tillegg er det også viktig å nevne at Are er en del av det regionale samarbeidet tidligere nevnt i dette kapitlet. Intervjuobjektene og intervjuer kjenner hverandre derfor i noen grad, og det var lite behov for innledende samtaler for å skape tillit og trygghet hos intervjuobjektene.

Intervjuene er gjennomført med rektorer ved fire offentlige ungdomsskoler som alle ligger i Hordaland. Alle ungdomsskolene er relativt like i størrelse og organisering. Elevtallet varierer

fra om lag 200 på den minste skolen til rundt 300 elever på den største. Lederteamene på disse skolene består i hovedsak av rektor, inspektør og en rådgivende plangruppe bestående av teamledere.

Skolene er beliggende i relativt små landkommuner, alle med et innbyggertall på under 10000, og alle har bare en ungdomsskole. Tre av dem er rene ungdomsskoler, mens en er barne- og ungdomsskole (1 – 10). Alle fire skolene ligger i kommuner som deltar i samme interkommunale kompetanseregion. Dette er et gjensidig forpliktende forum for arbeid med skolefaglig utvikling. Sentrale utviklingsområder i dette samarbeidet er kompetanseutviklingsprogram for lærere, lederopplæring for rektorer samt samarbeid om gjennomføring av lokalt gitt eksamen. Dette samarbeidet fører naturlig nok til at de ulike rektorene har en del felles faglige referanser. Dette har likevel ikke vært eget tema i forbindelse med gjennomføring av intervjuene.

1.4 Oppgavens struktur

I første kapittel gjør vi kort rede for bakgrunnen for underveisvurdering, internasjonale trender/påvirkning, og de styringsdokument som ligger til grunn for fokus på vurdering i skolen som lærende organisasjon. Videre presenterer vi temaet og problemstillingen samt begrunnelsen for vårt valg av dette temaet.

I kapittel to, som utgjør teorikapitlet, definere vi noen sentrale begrep. Vi viser til forskning fra tilsvarende og nærstående fagfelt som danner ramme for vårt arbeid. Det er fram til dags dato lite forskning som belyser bruken av underveisvurdering og som er knyttet til læring i organisasjoner og utvikling av undervisningspraksis på den enkelte skole.

Kapittel to beskriver teori om læring, om lærende organisasjoner og hvordan det kan knyttes til læring og utvikling av underveisvurdering. Teori som vi trekker frem er fra Instructional Leadership og Argyris & Schön. Videre belyses rektors handlingsrom i et organisasjonsteoretisk lys med fokus på lederstrategi og rolleforståelse. I kapitlet vil vi også belyse våre funn gjennom teorien som Johnsen (1984) kaller interessentmodellen. Denne teorien forklarer organisasjoners reaksjoner på ulike påvirkninger fra ulike ytre interessenter.

Sentralt tema i denne forskningsoppgaven er i hvilken grad og hvordan rektor anvender underveisvurdering i arbeidet med skoleutvikling. Vi trekker også inn noen teorier knyttet til

ledelse av kunnskapsorganisasjoner. Alle teoriene vil bidra til vår forforståelse om bruken av vurdering. Vi har også vektlagt forskningsresultatene i FIVIS-rapporten om forskning på individuell vurdering i skolen. Disse vil også trekkes inn i drøftingen i oppgaven.

I tredje kapittel redegjør vi for forskningsmetode og de vurderingene som ble gjort knyttet til metode, validitet og etikk. Vi har valgt å intervju fire rektorer fra ungdomskolen og fire fra maritime fagskoler. De har erfaring med å anvende undervisvurdering i sine skoler. I kapitlet vil vi begrunne den forskningstilnærmingen vi har foretatt og drøfte de valg vi tok knyttet til innhenting og analyse av empirien.

Det fjerde kapitlet inneholder presentasjon av de empiriske dataene slik vi har transkribert, analysert og tolket disse. Her presenterer vi både analyse, kategorisering og meningsfortetting av utsagn fra informantene og også direkte sitat, for å underbygge tolkningen av deres fortellinger.

Videre i kapittel fem blir sentrale empiriske funn fra kapittel fire drøftet i forhold til tidligere presentert teori, og vi kommer med en oppsummering av sentrale funn i forhold til forskningsspørsmålene.

I kapittel seks vil oppgaven bli oppsummert, og vi vil peke på områder som kan være interessante å arbeide videre med ut fra funnene som har kommet fram.

Alf har samlet inn datamaterialet fra fagskolene og transkribert disse. Han har katalogisert sine data i forhold til presentasjonen i kapittel fire, og trukket disse inn i drøftingene i kapittel fem. Are har gjort tilsvarende med sitt datamateriale innsamlet fra grunnskolen. Valg og presentasjon av teori er gjort sammen. Alle kapitlene er samskrevet. Arbeidet er gjennomført via e-post, telefonmøter, fysiske møter og på studiesamlinger ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med denne oppgaven har vært preget av tett samarbeid, og er en likeverdig deltakelse og produksjon fra begge forfatterne.

2.0 Teorigrunnlaget

Dette kapitlet tar utgangspunkt i vår teoriforståelse og starter med å forklare valg av teori i oppgaven. Deretter blir denne presentert i de to neste underkapitlene. Som understøttende teori for oppgaven trekker vi inn moderne skoleforskning. Vi har valgt å bygge på sluttrapprorten til «Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).» I oppgaven ønsker vi videre å trekke inn organisasjonsteori om ledelse, og da med fokus på skoleledelse. Dette er med på å bygge opp om forståelsen av dagens skoleleder, og de roller og perspektiver som påvirker rektor og skolen i dag. Dette leder inn mot fundamentet for teorien forankret i sosialkonstruktivistisk teori (Hatch 2014). Dette vil si at det ligger en sosiokulturell forståelse av virkligheten til grunn. Virkligheten er sosialt konstruert, og på den måten rekonstrueres den kontinuerlig, med de utfordringer dette stiller til organisasjonene og aktørene. Siden skolen er en sosial konstruksjon, rekonstrueres og fortolkes den kontinuerlig. I løpet av denne prosessen endres organisasjonen (Hatch 2014 s. 58).

Det finnes mange teorier om læring og læring i organisasjoner. Vi velger her å beskrive teori om Instructional Leadership og om enkelt- og dobbeltkretslæring. Disse teoriene argumenterer for at kunnskap i organisasjonen må utvikles i en veksling mellom refleksjon og praksis sett i lys av den sosiokulturelle forståelsen. Samtidig som de er sosiokulturelle teoribeskrivelser, understøtter de at organisasjoner består av mennesker og er dynamiske. Endringer i skolen som organisasjon er oftere regelen, snarere enn unntaket. Kravet til omstilling er tilstede, og rektor må være bevisst ledelse av endringer på en strategisk måte. Instructional Leadership er en teori som underbygger dynamisk ledelse i forståelsen «tett på». Teorien enkelt- og dobbeltkretslæring støtter opp under det å stoppe opp, vurdere/reflektere, for deretter å gjøre endringer i organisasjonen. Med bakgrunn i samfunnets tydelige forventninger til skolens endringsevne, legger vi disse teoriene til grunn for oppgaven. Første teori er Instructional Leadership.

2.1 Instructional Leadership

Instructional Leadership defineres som pedagogisk ledelse der en formulerer klare mål og rammer (Qvortrup, 2011, s. 16). Lederen i Instructional Leadership er opptatt av hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer. Han er tett på lærers undervisningsmetode og didaktiske praksis (Moos, 2003, s. 17). Hattie sier dette om «instructional leaders»: «Det er rektor som formulerer utfordrende mål og som deretter skaper trygge omgivelser for lærerne

til å kritisere, utfordre og støtte andre lærere slik at de sammen skal nå disse målene – det er slike rektorer som har den største effekten på elevresultater» (Hattie i Qvortrup, 2011, s. 16). Instructional Leadership innebærer også å evaluere undervisning og gir både summativ og formativ tilbakemelding. Det utarbeides klare strategier for hvordan målene skal nåes. Transformasjonsledelse derimot legger hovedvekten på den kvalitative endringen av skolen.

Instructional Leadership har sin opprinnelse i USA på 1970-tallet, og er mest utbredt i Nord-Amerika. I tillegg er denne ledelsesformen utbredt i andre engelskspråklige land. Til tross for sin utbredelse, og det faktum at Instructional Leadership har blitt brukt som begrep over lang tid, finnes det fremdeles noe varierende definisjoner. Emstad & Postholm (2010, s. 185) har oversatt Instructional Leadership til "Forbedring av undervisning og læring" og bruker betegnelsen FUL-ledelse om dette ledelsesperspektivet. Engvik (2012, s. 54) viser til Moos som mener at "Instructional Leadership kan oversettes med undervisningsledelse". Til tross for disse ulike oversettelsene, har vi valgt å bruke Instructional Leadership i vår oppgave. Vi er klar over at Instructional Leadership og definisjonen av dette har utviklet og endret seg, spesielt det siste tiåret, og har forsøkt å finne frem til noen beskrivelser av Instructional Leadership som ligger litt tilbake i tid. Dette gjør vi for å få forståelse av «oppriinnelsen» til dette ledelsesperspektivet.

Hallinger, 2005 (i Engvik, 2012), har identifisert tre funksjoner for Instructional Leadership: «Defining the School's Mission, Managing the Instructional Program, and Promoting a Positive School Learning Climate». Vår forståelse av dette er at det handler om å definere skolens visjon/oppgave, lede/styre utviklingen av læreplaner og læringsarbeidet, og til slutt det å fremme et positivt og godt læringsmiljø.

Blase & Blase (2000) bruker seks punkter for å identifisere Instructional Leadership:

Emphasizing the study of teaching and learning, supporting collaboration efforts among educators, developing coaching relationships among educators, encouraging and supporting redesign of programs, applying the principles of adult learning, growth, and development to all phases of staff development, implementing action research to inform instructional decision making (Blase & Blase, 2000, s. 363).

Denne forståelsen løfter fram lederen som oppmuntrer og støtter undervisning og læring. Videre støtter og tilrettelegger han for samarbeid blant lærerne. Etablerer en støttende kultur, oppmuntrer og støtter utvikling av praksis. Han bruker moderne prinsipper for opplæring av elever i forhold til utvikling av de ansatte. Til slutt bruk av forskning som støtte i avgjørelser

om undervisning og luring. Denne forståelsen av ledelse plasserer seg i et sosiokulturelt syn på ledelse og styring.

Vi velger å støtte oss til hvordan Hallinger beskriver Instructional Leadership, fordi han er en forsker som har hatt fulgt utviklingen av ledelsesperspektivet over flere tiår. Hallinger (2005) skriver om instructional leaders at de blir beskrevet som sterke og direkte ledere, som hadde vært dyktige til å snu utviklingen ved sin skole. De blir ofte sett på som kulturbyggere og er svært målorienterte. Beskrivelsen av disse rektorene har hatt en tendens til å helle mot et heroisk syn på dem som ledere. Engvik (2012, s. 54) sier med henvisning til Hallinger at rektorrollen blir beskrevet som en kombinasjon av «kompetanse og karisma.»

I tillegg har Instructional Leadership hatt evnen til å samle strategier og aktiviteter som skolen bruker inn mot skolens hovedoppgaver, undervisning og læring. Instructional leaders har evnet å fokusere på både ledelse og styring. Deres styrende rolle har bestått av koordinering, kontroll, overvåking og utvikling av læreplaner og undervisning. I tillegg ble det satt klare læringsmål, og lærerne hadde høye forventninger til elevenes innsats og læring. Rektorene har vært «hands-on-rektorer», som har vært direkte involvert i utvikling av undervisning og læring. Hallinger (2005, s. 5) henviser til Cuban som beskriver rektorene som «hip-deep in curriculum and instruction».

Engvik viser til Elmore (2000) når han trekker inn begrepene indre og ytre ansvarlighet (internal/external accountability). Indre ansvarlighet i skolen omhandler at man har felles normer, verdier, forventninger og prosesser for skolens arbeid. Ytre ansvarlighet omhandler nasjonale myndigheters krav og forventninger til skolen. Sett i forhold til lederrollen knytter Engvik indre ansvarlighet til rektors ansvar for å lede lærernes læring og utvikling. Dersom rektor fokuserer på testing og kontroll av elevenes læring, basert på myndigheters krav, uten oppfølging av lærernes læring og utvikling, omtales dette som ytre ansvarlighet. Engvik (2012, s. 61 - 63) setter også Instructional Leadership inn i den norske skolekonteksten. Han trekker fram kritiske merknader til teorien. En innsigelse er begrunnet utfra forskningen til Robinson (2010). Hun legger fram resultater som underbygger betydningen av at effektiv skoleledelse på lærernes læring og elevenes resultater, ikke kan brukes til å forklare hvilke komponenter og kapasiteter rektorer må ha for å engasjere seg i skolens ulike praksiser. Den andre innsigelsen er at ser vi på den norske skolen så er den tuftet på den kollektive ledelsestradisjonen med vekt på en demokratisk inspirert ledelsespraksis. Den tredje er at i motsetning til den amerikanske skolelederkulturen, som beskrives som kombinasjonen av

«kompetanse og karisma», er den norske orientert mot stor grad av lærer- og teamsamarbeid i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Vår presentasjon i denne delen av oppgaven er ikke på noen måte en uttømmende beskrivelse av Instructional Leadership. Vi mener at vi har trukket frem noe av essensen knyttet til ledelsesperspektivet, og dermed synliggjort hvorfor dette perspektivet kan omtales som at det har en direkte påvirkning på skolens hovedoppgaver; undervisning og læring.

2.2 Enkelt- og dobbelkretslæring.

Argyris & Schön (1996) ser på læring i organisasjoner som en prosess og benytter ulike begrep omkring læring som enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. De fremhever at i læringen er det ikke tilstrekkelig *å gjøre ting rett*, men at en også må gjøre *de rette tingene*.

I *enkelkretslæring* er en opptatt av sammenhengen mellom resultat og handling og retter opp feil ved å forandre handling, men de grunnleggende trekkene blir som tidligere. Når en retter feil, reflekterer en i liten grad over om det en gjør er rett eller galt og om metoden en benytter er den beste. Læringen omfatter hva som er effektive handling for å oppnå resultat.

I *doppelkretslæring* derimot spør en om det er samsvar mellom den metoden en benytter og de resultatene en oppnår, eller om en burde endre mål, verdier og normer. Det skjer ved at bruksteoriene blir vurderte, og det blir stilt spørsmåltegn ved den underforståtte kunnskapen slik at en kan justere handling på bakgrunn av refleksjon og erfaring.

Videre har vi *deuterolæring* der vi har en systemisk tilnærming til læring og utvikling. Her fokuseres det på å se sammenhenger mellom enkelkretslæring og dobbel- kretslæring og å vite når det er nyttig å bruke den ene eller den andre. Ved å få et metaperspektiv på egenlæring, handler dette om at vi lærer å lære. Det er her vi ved å se på helheten og ha kollektive utviklingstiltak i et støttende arbeidsfellesskap kan skape utvikling gjennom kritisk analyse og refleksjon i organisasjonen.

Argyris & Schön sier også at i en organisasjon kan personer ha to ulike handlingsmodeller; en **uttalt teori** og en **bruksteori**. Den **uttalte teorien** er den vi er bevisst og den vi benytter for å forklare handlinger, mens **bruksteorien** er den som styrer vår ubevisste adferd. At personer i en organisasjon ikke er klar over hva som styrer adferden, kan hindre læring. Når det blant ansatte i en organisasjon er samsvar mellom uttalte teorier og bruksteorier, vil det medføre til økt læringspotensiale (Argyris & Schön, 1996).

Skal en skape utvikling i organisasjonen er det ikke tilstrekkelig at hver enkelt ansatt lærer. Organisasjonen må også lære. En av de største utfordringene for å skape læring i organisasjonen er å se sammenhenger og hvordan hver enkelt med sine handlinger påvirker det som skjer rundt en. Et sentralt trekk ved en organisasjon som et komplekst menneskelig system, er at en må se helheten. Innenfor skoleforskningen er det gjort mye i de senere tiår. Et sentralt arbeid her er presentert i Peter Senges bok (2000) «Schools that learn». Her trekker Senge blant annet fram betydningen av de tre grunnleggende dimensjonene som ligger til grunn for god skoleutvikling. Den første er enkel å forstå: Det handler om å la alle de individuelle kunnskapene til deltakerne få rom i laget. Medlemene må oppleve at det de kan, faktisk blir verdsett slik at skolen tar i bruk i bruk medlemene sin kunnskap og evner. Den andre dimensjonen kallar Senge «operasjonell tillit». Med det mener han at vi kan stole på hverandre i den mening at vi er i stand til å handle utfyllende i skolen.

Den tredje dimensjonen handler om å utøve lagets aktivitet i andre sammenhenger.

For en rektor innebærer det at han må kunne stole på at lærerene eller lederteamet hans fremmer skolen sine interesser i alle sammenhenger. Senge (2000) bygger sin bruk av dimensjoner på teorien om dobbeltekretslæring fra Argyris & Schön (1996).

Videre sier Moos (2003, s. 186) sier at organisasjoner må utvikle seg for å gå fra enkelkrets- til dobbeltekretslæring. Dette er det perspektivet vi ønsker å rette fokuset på i arbeidet med denne oppgaven.

Derfor er vi opptatt av at kultur for vurdering er en del av skolens kultur. Videre blir det interessant å se hva vi finner gjennom forskningen i denne oppgaven, som sier noe om kultur for vurdering i de to skoleslagene. I den forbindelse vil vi trekke fram et par definisjoner på vurderingskultur.

Den første er hentet fra sluttrapporten til prosjektet Bedre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 7):

Med vurderingskultur forstår vi hvordan skolen oppfatter og praktiserer vurdering, hva som vurderes, hvem vurderingen får konsekvenser for og hvordan skolene bruker resultatene.

Mens Dobsen, Engen & Smith (2009, s. 16) forklarer vurderingskultur på denne måten:

Vurderingskultur omfatter hvordan skolen eller et team legger opp sin vurderingspraksis. I denne sammenheng er det viktig å understreke at hver skole eller hvert team innenfor en skole kan utvikle sin egen vurderingspraksis, underbygget av et sett normer, verdier og tradisjoner. En vurderingskultur er knyttet til utvikling av et tolkningsfellesskap om vurdering.

Forskningsspørsmålet vårt retter også fokus mot den vurderingskompetanse, kultur og praksis som vi finner i de to skoleslagene. Vi ønsker i oppgaven å finne ut om og i hvilken grad det er forskjeller og likheter mellom skoleslagene innen disse faktorene. I forhold til at vi skal se på vurdering i skolen ønsker vi å trekke inn ny forskning. Derfor vil vi benytte FIVIS-sluttrapporten som referanse i oppgaven (Buland et. al., 2014).

2.3 Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)

I sluttrapporten fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS) presenteres resultatene av analysene i prosjektets tredje fase, i tillegg til den sammenfattende analysen av resultater fra hele prosjektet FIVIS. Prosjektet har pågått fra 2011 til 2014.

Hensikten med prosjektet har vært å gi et bilde av hvordan vurderingspraksis i norske skoler utvikler seg i et samspill mellom sentralt gitte føringer og teorier og lokale fortolkninger og forståelser.

FIVIS har hatt tre overordnede problemstillinger, men det er særlig spørsmålet om hvordan skoleeieres, rektorers og læreres vurderingskompetanse kommer til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelse og praksiser som er interessant for vårt arbeid.

Rapporten viser stor variasjon i praksis mellom skoler og skoleslag, men også internt i skoler. Resultatene viser også at det er stor interesse for vurdering i norske skoler i dag. Vår forskningsoppgave tar som tidligere nevnt for seg to ulike skoleslag.

2.4 Organisasjonsteori om ledelse og skoleledelse

2.4.1 Ledelse

I denne oppgaven vil vi forske på rektors lederstrategier med tanke på å forbedre undervisvurderingen. I den forbindelse vil vi i denne delen av oppgaven rette blikket mot ledelse, skoleledelse og roller. Vi ønsker å trekke dette inn i den konteksten som rektor befinner seg i. Vi vil også belyse rektors organisatoriske rammer og i hvilken grad de påvirker hans jobbatferd.

Administrasjon handler om å takle kompleksitet og gjennomføre rutiner og prosedyrer. Ledelse handler om å tolke omgivelsene og takle forandringer. Ledelse har som funksjon å produsere forandringer gjennom å fatte strategiske valg, slik at det gir organisasjonen og den ansatte en retning og mening i forhold til organisasjonens måloppnåelse (Martinsen 2009, s. 61). Interessen for ledelse av organisasjoner som fagområde har opptatt forskere og teoretikere i nærmere 100 år. Innen ledelse av skoler er dette imidlertid et relativt nytt fagfelt. Rektor har tradisjonelt vært oppfattet som pedagog og først blant likemenn.

2.4.2 Skoleledelse

I de siste par tiår har kravet til styring, endring og ledelse av skolen blitt stadig sterkere. Internasjonale undersøkelser har påpekt at kvaliteten i norsk skole har vært for dårlig. Resultater fra disse undersøkelsene blir stadig gjentatt og referert i offentlige dokumenter som f.eks. i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*. (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Vedvarende negativ vurdering og omtale av skolen har ført til krav om at det må skje en skoleutvikling og kompetanseheving. Et tydelig signal er at skoleutvikling skal ledes av kompetente rektorer. «Gode rektorer er avgjørende for å sikre en god skole. Endringer i samfunnet og i skolen selv gjør at rektorer stilles overfor store og kontinuerlige krav til utvikling og nyorientering.» (Kunnskapsdepartementet 2004, s. 101).

Å være leder i skolen blir ofte framstilt som en krevende og utfordrende rolle. Dette er med på stille store krav til rektorer. Den massive påvirkningen og opplevelsen av ulike styringsdilemmaer gjør lederrollen sentral. Rektor må kunne bidra til felles retning på skolens arbeid, stille store krav til seg selv og resten av personalet sitt faglige arbeid. Og ikke minst

kontinuerlig å legge til rette for og stille krav om utvikling av kollektive ferdigheter og kunnskap som har som mål å fremme elevene sin læring.

Rektor må ivareta og håndtere krav og forpliktelser overfor elever, lærere, foreldre og skoleeiere. Lederen må i tillegg balansere stabilitet og endring, og manøvrere mellom vekslende pedagogiske idealer og teorier. Ledelseslitteraturen møter denne type utfordringer gjennom en rekke teoretiske innfallsvinkler. Noen teorier fokuserer på lederegenskaper og retter søkelyset på hvordan lederen utvikler organisasjonen gjennom samhandling og samarbeid. Andre teorier er opptatt av lederroller eller lederpersonligheter. Sistnevnte har hatt et tydelig fokus på enkeltindividet som leder av organisasjoner og bedrifter.

Personlighetstrekkene til disse lederne, og måten de har stått fram på i offentligheten, har gjerne vært med på å forme inntrykkene folk har av organisasjonene de har ledet. Spesielt innen ledelsesteori i USA har denne romantiske heltedyrkelsen stått sterkt. Personlige karakteristikk har hatt større betydning enn innsats, dyktighet og kunnskap (Elmore, 2000). Innen undervisningssektoren har rektorene også hatt dette søkelyset på seg.

Skolens identitet og troverdighet har gjerne vært forbundet med den enkelte rektor. Empiriske undersøkelser viser likevel at hverdagen er mer kompleks enn dette. I skolen er det mange som befinner seg i posisjon til å påvirke lederen, både formelt og uformelt. Robinson, Timperley & Helen (2011) har valgt å bruke begrepet lederskap heller enn ledelse, for å vise kompleksiteten omkring innflytelsen man har på et lederskap innen undervisningssektoren. Uansett er lederskap nært knyttet til måloppnåelse for organisasjonen. Graden av måloppnåelse er ofte påvirket av lederens evne til å lede gjennom bruk av strategisk ledelse.

2.4.3 Strategisk skoleledelse

Ofte er det slik for en rektor at å realisere kravene fra omverden; fra borgere, brukere og politikere (Sløk, 2009), må rektor fungere som en endringsleder. Å inneha klare strategier for å nå gitte mål blir da viktig. Rektors evne og kompetanse som strategisk leder blir nøkkelen til å utøve effektiv skoleledelse i en omverden preget av høy endringstakt.

Johannesen & Olsen (2008) sier at strategisk ledelse i skolesammenheng handler om to ting. Det første er evnen til å tilpasse skolen til endringene i omverden. Det andre er å være delaktig i å skape skolens framtid. Det handler om å sørge for at skolen er på høyde med endringene i skolens omgivelser. Et av våre forskningsspørsmål omhandler hvordan ulike

interessenter påvirker rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering. Johnsen (1984) trekker i interessentmodellen fokuset på hvordan ledelsessystemet velger å reagere på og hvordan adferden rettes mot å utvikle og oppfylle kontrakter med interessentene. Interessenter for skolene vil f.eks. kunne være foreldre, lokalsamfunn og myndigheter. Modellen tar opp blant annet hvordan summen av utøvelse av atferd hos de ansatte påvirker interessentene. For eksempel at lærerne ved en skole gjennomfører undervisning og vurdering slik at skoleeierne blir fornøyd. Et annet delfaktor i teorien er hvordan prosessene i organisasjonen produserer belønning til interessentene ved f.eks. at budsjettene følges. Videre at det transformeres belønninger, f.eks. at regler følges eller at skolene oppfyller gitte mål for gjennomføring og gjennomstrømming.

Som leder må en på denne bakgrunnen starte prosesser og handlinger som kan tilpasse skolen slik at den takler endringene og krav. Disse er ofte satt fram eksternt. For en rektor er strategisk ledelse å tenke i fremtidsbilder eller scenarioer. Det vil si at et framtidig scenario i dag blir virkelighet i fremtiden. Det røde tråden i strategisk skoleledelse er det å kunne analysere den situasjonen skolen befinner seg i. Og derfra kunne utvikle en strategi for å møte framtidens utfordringer. Men viktigst blir det å kunne implementere strategien i organisasjonen, slik at man når den fremtidige situasjonen. Det handler da om å legge opp til å ha strategisk kontroll i egen skole. (Johannessen & Olsen, 2008, s. 352).

For å forstå disse lederutfordringene rundt utviklingen av skolens systemiske tenking slik vi har skissert ovenfor, vil vi trekke inn noe organisasjonsteori i tilknytning til dette. Det vil vi gjøre ved å sette rektors rolle inn i ett sett perspektiver som kan forklare de varierende kravene som settes til denne lederrollen. Vi ønsker å fremstille dette i et perspektiv sett fra rektors ståsted.

2.5 Roller

2.5.1 Organisasjonsteorier om rektors rolle

Skoler som organisasjoner er komplekse, dermed utfordrende å forstå og å lede. Rektors uttalte opplevelser må ses i forbindelse med den rolle rektor inntar og det perspektiv rektor bevisst eller ubevisst legger i sin rolleforståelse. Rollen utøves i den kontekst rektor befinner seg i. Noe som også vil kunne påvirke hva en rektor ser, sier og gjør. For å forstå rektors

opplevelse av lederutfordringene, vurderer vi våre funn i lys av Christensen, Lægreid, Roness og Røvik (2009) sine perspektiver. Disse perspektivene kan bidra til å forstå det som er særegent med skolen som organisasjon. De teoriene vi har valgt er koblet til offentlig sektors organisering og virkemåte. Disse skiller seg fra private organisasjoner ved at de har en politisk valgt ledelse og vanligvis ikke opererer i et marked preget av fri konkurranse. Politisk valgt ledelse er her Stortinget med departementene som fastsetter de nasjonale rammer og øvrige styringssignalene, og lokalt i fylkeskommunen er det fylkestinget som vedtar de lokale rammene og sine styringssignaler for de fylkeskommunale skolene. For å forstå organisasjoner, benyttes det tre hovedtilnærminger. Det instrumentelle perspektiv, kulturperspektivet og myteperspektivet. Ledelse utøves innenfor et sett av føringer ut fra disse perspektivene, og de vil kunne opptre i ulike kombinasjoner og med ulik styrke. Dette vil vi komme tilbake til i vårt drøftingskapittel. Vi vil her ta for oss disse perspektivene og vise til hva som kjennetegner hvert av dem (Christensen, Lægreid et al., 2009). I tilknytning til hvert av perspektivene vil vi ta fram noen konkrete eksempler med forbindelse til våre forskningsspørsmål.

2.5.2 Det instrumentelle perspektiv

Ut fra dette perspektivet betraktes organisasjoner som instrumenter eller redskaper som brukes for å kunne oppnå ønskede mål. Ved utføring av oppgavene, som følger av ønskene eller målsettingene, opptrer medlemmene i organisasjonen formålsrasjonelt. Det vil si at tilgjengelig alternativer eller virkemidler vurderes ut fra konsekvensene de vil få. For å nå de ønskede målene vil de mest effektive og hensiktsmessige handlingsalternativer bli valgt. De formålsrasjonelle handlingene gjenspeiles gjerne i en formell organisasjonsstruktur, og oppgavene løses innenfor disse rammene. Hvem som skal gjøre hva i en organisasjon blir fastlagt med tydelige instruksjoner og posisjoner for organisasjonens medlemmer. Her er det snakk om formell organisasjonsstruktur med fastlagte formelle roller og posisjoner. Dette minner om Max Weber (2008) sin idealtypiske beskrivelse av en byråkratisk organisasjonsform, som er preget av hierarkier, arbeidsdeling og rutiner.

Innenfor det instrumentelle perspektivet er det to varianter. En hierarkisk variant, der organisasjonen betraktes som enhetlig. Mål blir vektlagt, og ledelsen handler ut fra hvilke virkemidler som kan bidra til at målet nås. Den andre varianten går under betegnelsen forhandlingsvariant. Da er organisasjonen satt sammen av ulike underenheter, og disse kan ha

noe motstridende mål, interesser og kunnskaper. Resultatet for valg av handlingsalternativ vil da gjerne bli et kompromiss av hva de ulike aktørene anser som akseptabelt (Christensen, Lægreid et al., 2009).

Et eksempel på et strukturelt instrumentelt perspektiv er mål og resultatstyring er i utdanningssektoren. Før prinsippene med mål og resultatstyring ble innført i skolen, hadde rektoren klare regler og bestemmelser å forholde seg til. Oppgavene kunne utføres ut fra en byråkratisk rolleforståelse. På 1990- tallet ble målstyring innført som styringsprinsipp for å øke effektiviteten i offentlig sektor. Dette ble signalisert gjennom Stortingsmelding nr 37. *Om styring i utdanningssektoren*, (1990-1991). Krav til lederrollen ble spisset med et tydeligere arbeidsgiveransvar, og målstyring som prinsipp skulle være det styrende. Rektor ble ansvarliggjort for det resultat skolen oppnådde (Andreassen, Irgens, & Skaalvik, 2009).

Før innføringen av Kunnskapsløftet ble det i Stortingsmelding uttrykt at skolen skulle få mer lokalt handlefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Mål og resultatstyring er fortsatt vektlagt, men nå med en intensjon om å styrke det lokale selvstyre.

I Kunnskapsløftet ligger det en styringsreform med vekt på mål- og resultatstyring. Den enkelte skole fikk ansvar for å følge opp nasjonale målsettinger, dette skal gjøres innenfor den enkelte skoles handlingsrom. Det lokale nivå, fylkeskommunene for videregående opplæring, fikk et tydelig ansvar å følge opp sine videregående skoler. I tillegg fikk de også ansvaret for de offentlige fagskolene i Norge fra 2003 (Ot.prp. nr. 32 2002-2003).

2.5.3 Kulturperspektivet

Enhver organisasjon har en kultur. Vi forbinder gjerne kulturen med uformelle normer og verdier. Kulturelle normer og verdier utvikles gradvis, under tilpasning til interne og eksterne forhold. Disse kulturelle trekkene som utvikler seg vil påvirke forhold i den formelle organisasjonen. Alle ansatte i en offentlig organisasjon vil som oftest handle ut fra historiske normer, verdier og det de anser som passende. Ledere vil kunne bidra til å verne, utvikle eller endre en organisasjonskultur gjennom kritiske avgjørelser (Christensen, Lægreid, et al., 2009, s. 65). Gjennom denne typen avgjørelser vil leder kunne påvirke hvilke institusjonelle normer og verdier organisasjonen skal stå for. Slike avgjørelser kan være en operasjonalisering ut fra kulturelle normer og verdier av hva institusjonen er i stand til å gjøre, samt ut fra evner og

ferdigheter den har. Ledere kan gjennom det de vektlegger som viktig og verdsatt, bidra til at kulturen enten bevares eller endres.

Kulturelt lederskap ligger ikke alltid hos de formelle lederne. De kulturelle lederne kan være vanlige medlemmer i organisasjonen, men de har egenskaper som gjør at de framstår som uformelle ledere. De kan ha stor gjennomslagskraft i organisasjonen på grunn av sin faglige status eller sine personlige egenskaper. De verdier og handlinger som finnes hos organisasjonens medlemmer vil henge sammen med deres respektive demografiske trekk, det kan for eksempel være alder, utdanning, yrkeserfaring. Dette vil ha også ha betydning for hvordan kulturen i organisasjonen utvikler seg. Når organisasjonskulturen utvikler seg vil normene og verdiene utvikles og justeres i forhold til både interne og eksterne kontekster. Det skjer en institusjonaliseringsprosess, og vi har da begrepet institusjonaliserte organisasjoner. Gjennom slike prosesser vil offentlige organisasjoner, som i utgangspunktet kan anses å være ganske like, kunne utvikle seg ganskeulikt. Ledere i offentlige organisasjoner må balansere mellom det å ta vare på kulturelle tradisjoner, ofte utviklet gjennom flere år, og gradvis bidra til at kulturen endres (Christensen, Lægread et al., 2009).

Kultur i skolen kan komme til uttrykk gjennom forskjellige verdier og målsettinger, som kommuniseres skriftlig og muntlig. Der det er de oppnådde resultater og prestasjoner som verdsettes, vil det være elevenes karakterer og skolens resultater som får mye oppmerksomhet. Som følge av dette kan elevene bli så fokusert på resultat at de blir mer opptatt av hvilken karakter de klarer å få, enn at de faktisk lærer noe.

Dette forsterkes ytterligere dersom media bruker elevenes gjennomsnittresultater til å rangere skolene i forhold til hverandre.

En motsats til dette er der læringsmiljø med gode læreprosesser etterspørres og får oppmerksomhet. Forskning viser at det er klar sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes målorientering. Skaalvik & Skaalvik (2007, 2009) benevner dette som prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur.

2.5.4 Myteperspektivet

Dette perspektivet tar utgangspunkt i at offentlige organisasjoner blir utsatt for normer og oppskrifter på hvordan de bør være utformet eller hvordan de bør fungere. Disse normene og

oppskriftene kaller Røvik (2007) myter. Ulike typer oppskrifter utvikles, disse vil kunne bidra til at organisasjonen enten fungerer bedre, oppnår bedre resultater eller er mer effektive. Det finnes mange eksempler på slike oppskrifter. Fra skolen kjenner vi for eksempel teambasert ledelse, kunnskapsledelse, arbeidslagsorganisering, teamorganisering, prosjektorganisering, flat/kollegial struktur, medarbeidersamtaler og kvalitetsledelse.

Mange av disse organisasjonsoppskriftene oppleves som nyttige og hensiktsmessige for at organisasjonen skal kunne løse sine oppgaver på en best mulig måte. Dette er mye av grunnen til at disse oppskriftene eller mytene sprer seg raskt. Når en organisasjon tar til seg en oppskrift er det ikke gitt hvordan det vil fungere. Det kan ende opp med tilkobling, frikobling eller frastøting (Christensen, Lægreid et al., 2009, s. 91).

Passer oppskriften godt inn i de utfordringer organisasjonen står overfor, og hele organisasjonen opplever dem som interessante, blir det en rask tilkobling. Inneholder oppskriften elementer som strider med de forestillinger, de normer og den struktur organisasjonen har, vil det kunne ende opp i frastøting.

Myteperspektivet har fått økende utbredelse siden 1980-årene. Mål og resultatstyring som prinsipp regnes som en av de mest kjente organisasjonsoppskriftene, ideen ble hentet fra privat sektor. Vi kjenner dette igjen i begrepet New Public Management. Essensen ved den er profesjonell ledelse med kunnskap og handlingsrom til å ta egne avgjørelser, samt oppsplitting av offentlige organisasjoner som selvstendige resultatenheter (Christensen, Lægreid et al., 2009). Noen oppskrifter kan være konkurrerende eller motstridende. Et eksempel på det er målstyring og kvalitetsledelse. Rektorer er vel kjent med mål og resultatstyring som prinsipp. Skolene utformer sine virksomhetsplaner og får tildelt en pott penger de skal husholdere med for å kunne utføre sitt samfunnsoppdrag. Skoleeier følger opp gjennom krav om resultatrapporteringer. Innenfor dette regime kan den enkelte skole selv utføre sitt oppdrag innenfor det handlingsrom de selv gir seg. Så lenge de gjør det de skal og ikke overskrider sine budsjetter er det mulighet til å organisere skolens virksomhet slik de selv mener er mest hensiktsmessig. En av de vanligste feilene som oppstår i en organisasjon med slike rammebetingelser er overadministrering og underledelse. «Langsiktig planlegging» blir en universell løsning og budsjett-tilpasning hindrer nytenking og utvikling. Resultatet kan bli ledelse uten korrekt retning og manglende evne til å kunne tilpasse seg stadig nye endringer og krav. Organisasjonen underbyter samfunnsmessig, men scorer på økonomisk/administrativ resultatoppnåelse (Martinsen, 2009, s. 63).

Videre skal skoleeier innføre kvalitetssystem som skal sikre at alle prosesser og rutiner er i samsvar med kvalitetskravene. Dette kan føre til at det i kvalitetssystemet planlegges detaljer rundt hvem som skal gjøre hva, hvordan og når. Prosedyrene kan bli beskrevet i regler som skolene skal følge, for å sikre at det er kvalitet i utførelsen av alle oppgavene.

Det motstridende her er at mål og resultatstyring gir rektor og skolen mulighet til selv å ta egne valg rundt bruk av ressurser og hvordan arbeidet organiseres, mens kvalitetssystemets regler kan oppleves som en innskrenkning av den enkeltes skoles eget handlingsrom.

2.5.5 Ledelse i reform og endringsprosesser

Når sentrale reformer skal implementeres lokalt i en skole, vil forståelsen og begreper knyttet til reformen kunne bli forvandlet underveis. Innholdet i reformen blir oversatt, revidert og redigert ut fra kontekstuelle forhold. Forvandlingens vei er lang fra Kunnskapsdepartement og Utdanningsdirektorat videre til skoleeier, rektor, til alle lærerne og helt ut til den enkelte elev.

Slik vil en sentral reforms intensjoner kunne ende opp i noe som avviker fra det som var hovedtanker. Skoler vil kunne oppfatte og legge ulik forståelse til grunn for de veivalg som gjøres.

Dale viser til implementeringsforskning hvor det «riktige» spørsmålet ikke er hvordan reformen forandrer skolen, men heller «Hvordan forandrer skolen og lærerne reformen?» (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011, s. 23). Ved den enkelte skole skal rektor sammen med sitt personale, på bakgrunn av sin felles forståelse, utforme målsettinger for skolens videre arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis. Dette vil skje i den kontekst den enkelte skole befinner seg i, fortolkningen vil skje innenfor den enkelte skoles rammer og mulig handlingsrom. Dette skjer i et komplekst samspill av flere faktorer, som tidligere valgte strategier, egen kultur og ytre krav. Reformen blir utsatt for en transformasjonsprosess. (Christensen, Lægreid et al., 2009, s. 216).

Ifølge Røvik (2007) er det viktig at det i skolen finnes translatørkompetanse. Dette betyr at mottaker av reformer og endringskrav forstår innholdet i disse, og at mottaker er i stand til å forstå hvordan disse kan passe inn i den kontekst den aktuelle organisasjon befinner seg i. Dette vil være i tråd med det som Johannessen & Olsen (2010, s. 373) sier om det systemiske perspektivet på strategisk ledelse. Skolen som organisasjon må inneha en god analytisk

tenkemåte som er bestående av en god strategiformulering og strategiimplementering. En slik tenkemåte må være rettet mot kjerneaktivitetene.

Oppsummert for dette teorikapitlet har vi presentert vår teoriforståelse i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene. For å belyse og underbygge rektors bruk av undervisvurdering til utvikling av egen skole, har vi valgt å se dette i et sosiokulturelt organisasjonsteoretisk lys. Endringsledelse forankres i teori om enkelt- og (særlig) dobbelkretslæring. Strategisk ledelse er knyttet til rolleteori og forståelse av denne. Dette kapitlet danner teorigrunnlaget for den videre presentasjonen av funn og drøfting senere i oppgaven. Men først vil vi ta for oss den metodiske delen av oppgaven.

3.0 Metode

3.1 Om metodevalg

Målet med forskningsoppgaven er å få mer kunnskap om hvordan rektor anvender underveisvurdering for å bidra til å skape utvikling i skolen. I studien ser vi på likheter og ulikheter mellom ungdomsskole og maritim fagskole. Vi vil i dette kapitlet se på den metodiske tilnærmingen som er benyttet, og drøfte og begrunne de valgene som vi har gjort.

Den erfaringen vi hadde før vi startet på forskningsprosjektet danner bakteppe for forskningsarbeidet. Teori om temaet har fungert som redskap for å forstå og skape mening i empirien og vil fungere som grunnlag for drøftingene. Problemstillingen i dette forskningsprosjektet har sitt utspring i ønsket om å vite mer om bruken av underveisvurdering i ungdomsskole og maritim fagskole. Hvilken metode som skal velges i et forskningsprosjekt, bestemmes blant annet av representasjon av de dataene en ønsker å få. Metoden skal fungere som et redskap/instrument i studien for å få denne kunnskapen.

Vårt mål er å få innsikt i hvordan den enkelte rektor anvender resultatene av underveisvurdering til utvikling av egen skole. Selv om vi hadde noen antakelser om hvilken informasjon som kunne komme frem, var hensikten også å få frem informasjon som var ukjent. Det vi var ute etter, var å få dybdeinformasjon fra et lite antall informanter. Dette samsvarer med en kvalitativ forskningsstrategi (Thagaard, 2009, s. 17). Kvantitativ forskningsstrategi går derimot i bredden. En ser etter mengder, størrelser og utbredelse fra mange informanter som svarer på fast oppsatte spørsmål der svaralternativene er planlagt på forhånd.

Den kvalitative tilnærming benyttes fordi formålet med forskningsoppgaven er å få innsikt og å søke en dypere forståelse av et tema. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv skriver Postholm (2010, s. 17). Kvalitativ forskningstilnærming benytter gjerne ord som hvordan, som i vår problemstilling, samt at det forskeren gjør er å forstå og beskrive et tema (Postholm, 2010, s. 122).

Tilnærmingen er fenomenologisk ved at informantene bidrar til å beskrive den meningen og forståelse den enkelte legger i en opplevd erfaring om tema som forsker etterspør. I dette tilfellet er det underveisvurdering. «Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen i eller essensen i en opplevd erfaring», hevder Postholm (2010, s. 78). Formålene med forskningen var å forstå hvordan gjennomføringen skjer, hvordan resultatene blir analysert og omskapt slik at de kan benyttes til handlinger og utvikling i organisasjoner. Temaet er komplekst og det er i liten grad kausale årsak/virkningssammenhenger. Kvalitativ tilnærming blir også støttet i studier der forskeren forsøker å forstå kompleksiteten på det temaet som han eller hun studerer (Postholm, 2010, s. 22 og 41).

I kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som et instrument underveis i hele forskningsprosessen. Dette kan skje ved at forskeren arbeider parallelt med de ulike delene av prosessen. Dette fører da til en gjensidig påvirkning mellom innsamling av data, analyse og tolkning. (Thagaard, 2009, s. 30). Vi erfarte gjennom arbeidet med forskningsoppgaven at det var formålstjenlig å ha en fortolkende rolle, der vi så informasjonen både ut fra egne erfaringer, faglig perspektiv og teori. Samtidig arbeidet vi parallelt med flere deler av prosessen.

For å få forståelse for fagområdet valgte vi å lese teori knyttet til temaet både før, under og etter arbeidet med å samle inn informasjonen. Postholm (2010) viser til Gudmundsdottir (1992), og mener at den kvalitative forskeren benytter teori på en systematisk måte gjennom hele forskningsforløpet. Teori blir på den måten forskerens redskap i et kvalitativt arbeid for bedre å kunne forstå praksis, både i den sosiale, historiske og kulturelle konteksten. Vi som forskere er med på å tolke alle betingelser ut fra våre egne referanserammer. Dette innebærer at den kvalitative forskningen er verdiladet og derfor aldri helt objektiv. Vi vil derfor forklare at valgene våre er tatt på denne måten for å tilkjenne vår forforståelse. Slik skapes transparen i forskningen, noe som er sentralt i kvalitativ forskning.

3.2 Valg av informanter

Siden oppgaven skal belyse rektors opplevelser, valgte vi å intervju fire rektorer fra ungdomskolen og fire fra fagskolen. De fikk alle tilsendt invitasjon til å delta i et intervju. Felles for dem alle er flere års erfaring som rektorer, og noen av dem har i tillegg videreutdanning innenfor skoleledelse. Utvalget av intervjuobjekter ble gjort på bakgrunn av

relasjoner i jobbene våre og samarbeid omkring sammenfallende arbeid med utfordringer i skolene. Intervjuene ble gjennomført høsten 2014 og tidlig vinter 2015. Intervjuene ble sendt til gjennomlesning og er godkjent av intervjuobjektene.

Vi har bevisst valgt erfarne rektorer, da vi antok at de ville kunne se lederutfordringer tydeligere enn en rektor med mindre erfaring i rollen. De har alle tatt del i implementeringen av Kunnskapsløftet ved oppstarten og rektorene fra fagskolene har lang fartstid. Slik at de alle vil kunne ha noen felles referanserammer, begreper og forståelse av det området vi ønsket å utforske. De kommer fra ulike typer videregående skole, store og små skoler, noen med yrkesfaglige, noen med studieforberedende utdanningsprogram eller kombinerte skoler.

For å sikre anonymitet til hvilke rektorer som har vært våre informanter, har vi gitt dem fiktive navn. Vi har gitt rektorene fra de maritime fagskolene navnene M1, M2, M3 og M4. Rektorene fra grunnskolen er kalt G1, G2, G3 og G4. I tillegg omtaler vi rektor som hannkjønn, ikke fordi alle rektorene er menn, men for å redusere muligheten for gjenkjenning av den enkelte rektor.

Begrepene reliabilitet og validitet handler om vurderingen av forskningen som presenteres i denne oppgavens pålitelighet. Disse begrepene er sentrale i kvalitetssikringen av alle vitenskapelige undersøkelser.

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om etterprøvbarehet. Det betyr at andre forskere, som gjennomfører de samme undersøkelser med de samme informantene, vil kunne komme frem til den samme konklusjonen eller resultatene. Innenfor fenomenologisk forskning handler det om sammenfallende oppfatning gjennom å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen og strukturen (Postholm, 2010, s. 99). Vi valgte å intervjuer åtte rektorer, et antall vi antok ville være stort nok til at vi kunne finne et mønster i deres svar. Det kunne sikkert vært interessant å intervjuet flere rektorer for å få frem enda flere nyanser i svarene. Men ut fra tilgjengelig tid og oppgavens omfang måtte vi begrense antallet informanter. Dette handler om reliabiliteten. Et begrep som vi vil ta med her er hermeneutikk, som kan oversettes med forståelseskunst, og å gjengi det rene og opprinnelige. De er et resultat av tolkninger og vår forståelse (Møller, 2004, s. 53). Gjennom den hermeneutiske spiral blir meningsutvikling skapt gjennom vekslende mellom data og teori. Den enkelte forskers forståelse, og erfaringer vil påvirke denne meningsutviklingen (Postholm, 2010, s. 178). Slik vil de resultater vi kommer fram til være preget av vår egen forståelse og erfaring. Validitet, eller gyldighet,

handler om den valgte metode faktisk måler det intensjonen er å måle (Postholm, 2010, s. 170) Validiteten handler da om at de spørsmål vi stiller oss og de svar på det vi ønsker å belyse.

For å sikre oss at vi får respons på det vi faktisk spør om forsøkte vi å gi alle informantene samme informasjon. Spørsmålene vi stilte var på tidspunktet for gjennomføringen av intervjuene relativt godt gjennomtenkte.

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. Utskriften av intervjuene ble oversendt til de respektive informantene, slik at de hadde mulighet til å gi oss korrigerende kommentarer i etterkant.

3.3 Datainnsamling – intervju

I denne studien, der hensikten var å få kunnskap om hvordan rektorene arbeidet med kollektiv utvikling av vurderingspraksis, måtte vi snakke med informantene for å hente ut dataene. I en fenomenologisk studie er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsmetoden som benyttes (Postholm, 2010). Et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale om et definert tema. Samtalen kan betraktes som et forskningsinstrument som har som mål å produsere kunnskap i en interaksjon mellom intervjuer og informant. Intervjuet er en faglig konversasjon, men i sin form er den basert på den hverdagslige samtalen.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 137).

Et forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter fra strukturert via semistrukturert til ustrukturert. I denne studien var det ulike tema som vi ønsket svar på. Vi valgte derfor å benytte semistrukturert intervju der vi på forhånd utarbeidet en intervjuguide med de spørsmål/tema som vi ville ha svar på (Kvale et al, 2009). Da vi utarbeidet intervjuguiden, ble den basert på teori om temaet og egne erfaringer. Vi utarbeidet en oversikt over spørsmål som vi ønsket å få tatt opp under intervjuet. For at svarene skulle bli så utfyllende som mulig, måtte spørsmålene oppfattes som relevante for informantene. Under intervjuet fokuserte vi på å spørre etter konkrete meninger, opplevelser og erfaringer. Tema i en intervjuguide er fastlagt, men rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis i intervjuet. Samtidig er det

mulig å stille oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet for å få mer dybde- og detaljinformasjon (Kvale et al, 2009; Thagaard, 2009).

Vi bygde opp intervjuguiden ut fra de fire forskningsspørsmålene vi hadde. Etter første intervju ønsket vi å ta inn på hvilken måte ytre aktører påvirker rektors valg av lederstrategier. Begrepet ytre aktører ble senere endret til eksterne interessenter. Det førte til at vi intervjuet Rektor M1 på nytt. Videre utdypet vi opplegget med en del intervju spørsmål innenfor hvert enkelt tema. I tillegg til disse intervju spørsmålene benyttet vi også underveis i intervjuet oppfølgingsspørsmål slik som: «Kan du forklare litt mer om (...)». Vi benyttet oss av også av nikk, ord som «ja», for å signalisere at dette var av interesse og at vi ventet på videre forklaring. Dette blir kalt prober. For å være sikker på at vi hadde forstått informanten rett, oppsummerte vi også noen ganger vår forståelse av det som var sagt for å få den bekreftet eller avkreftet.

Vi erfarte at samtalerne fløt lett med informantene og at svarene vi fikk kom gjennom samtale og mindre på bakgrunn av konkrete spørsmål. I fenomenologiske intervju er det sentralt at alle informantene svarer inngående om alle tema, og at alle temaer dekkes i samme grad. På den måten er det mulig å finne felles strukturer eller underliggende meninger i forhold til fenomenet. Den som foretar intervjuet må derfor styre samtalen slik at det blir balanse mellom temaene (Postholm, 2010, s. 78). Fordi samtalerne gled godt og vi fikk mye informasjon, ser vi nå i etterkant at vi burde vært mer strukturert med å få utfyllende svar på alle delspørsmål. Selv om spørsmålene ble berørt, var svarene ikke så utfyllende som vi i ettertid erfarer at de kunne ha vært.

I forbindelse med intervjuene innhentet vi informasjon om skolene og informantene. Eksempel på slik informasjon er hvor lenge rektor har arbeidet på skolen og hvor lenge han har benyttet underveisvurdering. Dette er faktaspørsmål som ikke er gjenstand for subjektive meninger eller oppfatninger. Postholm (2010, s. 70) sier at slike fakta kan innhentes skriftlig i forkant for å spare tid. Vi valgte å hente inn svar på disse spørsmålene utenom selve intervjusituasjon. De er dermed ikke med på lydopptakene, men oppbevart skriftlig. Under intervjuene, tok vi lydopptak av samtalen. På den måten kunne vi som intervjuer konsentrere oss om å holde fokus på hva som blir sagt og å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010, s. 82). Vi hadde likevel en notatblokk der vi skrev ned stikkord, og der vi også noterte ned oppfølgingsspørsmål som vi ville ta opp senere i intervjuet. Lydopptaket ble senere

transkribert. I forbindelse med transkribering og gjennomgang av datamaterialet oppdaget vi at begrepet ytre aktører var upresist og i noen grad ukjent for intervjuobjektene. Det kom likevel tydelig fram at ulike interessenter i samfunnet og skolen internt påvirker skolen i ulik og dels betydelig grad. Vi har derfor endret begrepet ytre aktører til interessenter.

3.4 Analytiske tilnærminger

Etter gjennomføringen av intervjuene, var neste trinn transkribering som forberedelse til analysen. Samtidig startet analysen tidlig i forskningsprosessen, da vi forsøkte å planlegge hvordan intervjudataene skulle analyseres. Vi erfarte underveis i arbeidet at vi i enda større grad burde planlagt analysen i forkant. Av den grunn måtte vi bruke mye tid i etterkant på å utarbeide tema/kategorisering i materialet. I Kvale et al. (2009, s. 198):

Tenk over hvordan intervjuet skal analyseres før det utføres. Analysen du bestemmer deg for, eller i hvert fall vurderer å bruke, vil deretter styre intervjuforberedelsen, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. I slike analyseformer, der en tolker underveis, blir en vesentlig del av analysen «fremskredet» til selve intervjusituasjonen.

I neste avsnitt vil vi videre redegjøre for hvordan vi valgte å gripe fatt i analysen etter at intervjuet var avsluttet.

3.5 Transkribering

Etter at intervjuet var avsluttet, transkriberte vi samtaler for å klargjøre dem for analyse. Vi valgte å transkribere hvert intervju like etter at det ble gjennomført. Lydfilene fra intervjusamtalen ble så langt som mulig skrevet ned ordrett. Det er ulike metoder for transkribering, og det er viktig å benytte samme metoden på alt materialet innen samme studie. I transkriberingen vil den muntlige samtalen omformes til tekst. Teksten vil da bli en svekket og dekontekstualisert gjengivelse av intervjusituasjonen fordi informasjon som for eksempel stemmeleie, nøling osv. går tapt. Transkripsjonen medfører også at en må velge hvilken av de mange dimensjoner i den muntlige samtalen en vil ta med over til den skriftlige. En av avveiningene som måtte tas var om oversettelse skulle være til talespråkstil eller skriftspråkstil (Kvale et al., 2009, s. 187).

I denne studien var det viktigere å få med meninger og hensikt enn følelser og stemning. Vi valgte derfor å benytte en stil som nærmet seg skriftspråket (Kvale et al., s. 191). Både før og under transkriberingen reflektere vi over problematikken knyttet til om vi fikk med meningen i den informasjonen som intervjuobjektet gav. Vi gikk ofte tilbake i lydfilen for å vurdere om den transkriberingen vi gjorde samsvarte med meningen som informanten hadde.

3.6 Verifisering

For å vurdere kvaliteten, må en verifisere forskningsprosjektet. Kvale et al. (2009, s. 246) benytter tre begrep; validitet, reliabilitet og generalisering som er knyttet til kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning blir begrepene byttet ut med overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet (Postholm og Moen, 2009). Overførbarhet er en vurdering av om resultater og tolkninger fra en undersøkelse også kan være gjeldene i andre sammenhenger. Bekreftbarhet forteller noe om forståelsen som kommer frem støttes av annen forskning, og sier dermed også noe om kvaliteten på forskningen. Troverdighet forteller om forskningen har blitt gjennomført på en måte som er tillitsvekkende. Vi vil videre vurdere kvaliteten på dette forskningsprosjektet, og der benytte disse oss av begrepene.

3.7 Strukturering og analyse

Etter transkriberingen er neste trinn å strukturere og analysere datamaterialet. Metoden som vi la opp til i begynnelsen var meningsfortetting. I meningsfortettingen vil det som intervjupersonene sier bli komprimert ned til få ord som gjengir meningen i det som blir sagt (Postholm og Moen, 2009, s. 212). Det vi erfarte etter å ha lest gjennom intervjuene, var at ved en meningsfortetting av forskningsspørsmålene presentert på de to skoleslagene, så ville vi få mye gjentakelse. Derfor valgte vi i kapittel 4 å katalogisere informasjonen. Vi valgte å presentere skolene etter skoleslag. Vi tar fram funnene etter katalogiseringen av skolekontekstuelle faktorer. Først vil vi ta for oss forholdet til eksterne og interne kompetanse. Deretter ser vi på forholdet rektor og interessenter. Det tredje vi ser på er Instructional Leadership og distribuert ledelse. Til sist ser vi på skoleslagene i forhold til undervisvurderingen med pedagogikk som bakteppe.

Vi startet med å få frem essensen av det som ble sagt ved å lese gjennom det transkriberte materialet og noterte stikkord i teksten. Dette ble gjort flere ganger og var en god hjelp for å få den første strukturen på informasjonen fra intervjuene. Videre begynte vi arbeidet med å

klargjøre materialet. Gjentakelser og deler som vi mente ikke var vesentlig for denne studien, ble tatt bort.

Vi lot forskningsspørsmålene være utgangspunkt for det videre arbeidet med analysen. Konkret skjedde dette ved at vi samlet tekst som var knyttet til hvert av de fire forskningsspørsmål i fire ulike dokument. Videre arbeidet vi oss gjennom de ulike dokumentene for å finne fellesinformasjon som dannet kategorier. Kategoriene er grupperinger av utsagn og begrep som dekker de samme fenomenene i materialet (Postholm og Moen, 2009). Kategoriene forsøkte vi å gi meningsbærende betegnelser eller setninger. Eksempel på dette er «Å skape kultur for kvalitetsutvikling» og «Sette evalueringsresultat i kontekst.» Noen kategoriene utgjør også deloverskrifter i empiriteksten.

Under hver kategori forsøkte vi å finne uttalelser og handlinger som lignet hverandre og som kunne danne et mønster for de erfaringene som rektorene uttrykte. Datamaterialet ble gjennom denne prosessen komprimert slik at det ble håndterlig. Dette datamaterialet representerer også den sentrale meningen i rektorene sin opplevelse. Målet med fenomenologiske dataanalyser er å få frem til den essensielle, konstante strukturen i datamaterialet. Dette kategoriserte datamaterialet vil i empirikapitlet bli presentert med en kombinasjon av komprimerte utsagn fra rektorene og ordrette transkriberinger.

3.8 Overførbarhet

De funn som er gjort i denne studien, gjelder kun for de rektorene i de skolene der de nå arbeider. Funnene kan ha relevans i andre sammenhenger ved at aktuelle funn i en tilsvarende setting vekker gjenklang hos leserne med kjennskap til fenomenene. Ved å utføre en videre studie, er det mulig å vurdere overføringsverdien, og på den måten generere ny forskning. En innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at det kan generaliseres. Hensikten med kvalitativ forskning er i liten grad generalisering, men det kan være mulig å overføre funn og tolkninger til andre kontekster (Thagaard, 2009, s. 201).

3.9 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet innebærer å vise om dataene er pålitelige og om undersøkelsen er konsekvent gjennomført og stabil over tid på tvers av metoder og forskere. Forskningsprosjektet må være gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte der spørsmålsformuleringen er sentral. En

feil som ofte kan skje, er at intervjuer kan gi ledende spørsmål eller at kommentarer underveis kan påvirke informantene. Det kan medføre at svarene ikke alltid er «ærlig». Informanter kan for eksempel svare det de tror vi forventer at de skal svare eller det som er «politisk korrekt» (Kvale et al., 2009, s. 246). Som forsker skal vi i minimal grad påvirke informanten og sette oss selv på sidelinjen både i intervjuet og analysen for på den måten å styrke påliteligheten. I analysefasen er det viktig at analysen svarer til fortolkningene. Som forskere er det derfor viktig å være kritisk til våre egne tolkninger. Derfor er det for oss viktig å forklare våre relasjon til informantene og vår forforståelse for temaet.

3.10 Troverdighet

Troverdigheten i dette prosjektet er ivarettatt ved at vi har beskrevet hvordan arbeidsprosessen har vært, og hvilke avveininger som er tatt slik at studiet skal være preget av gjennomsiktighet. En kvalitativ studie er en situert analyse, og tolkningen må derfor skje ut fra konteksten. Ved å vise åpenhet på hvordan analysen er gjort og hvilken teori den er tolket oppimot, vil det gi lesere en mulighet for å følge med i våre tankegang og bakgrunn for tolkninger (Thagaard, 2009, s. 201). «Å validere er å kontrollere» skriver Kvale et al. (2009, s. 254). Ved transkribering og kategorisering kan vi som forsker ha feilfaktorer knyttet til min subjektivitet og ståsted. Ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet igjennom forskningsprosessen, hva som er referat og hva som er vår vurdering og kommentar kan troverdigheten styrkes. Fordi området som det forskes på er et tema som vi har erfaring fra, har vi en forforståelse av fenomenet. Denne forståelsen kan være nyttig for å tolke resultater, men kan på den andre side gjøre at vi overser funn som er ulike fra våre egne erfaringer. For å styrke troverdigheten i studien vil vi tydeliggjøre vårt grunnlag for konklusjoner, slik at leseren kan vurdere resultatene ut fra dette (Kvale et al., s. 199).

3.11 Etikk

Som forskere må vi ha de etiske problemstillingene med fra planlegging via datainnhenting til rapportskriving. En kvalitativ forskningsprosess utforsker menneskers prosesser, og det er en direkte relasjon mellom forsker og informant i studien (Kvale et al., 2009). De etiske prinsippene i studien går derfor hånd i hånd med hensynet til det å utvikle gode data. Vi vil understreke at de etiske vurderingene og valgene vi tar i prosjektet vårt må ha en høy standard. Det er validitet forskeren plikter å redegjøre for i oppgaven.

Postholm (2010, s. 142) beskriver fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere. Det er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke betyr at de som intervjues er informert om hva som er hensikten med undersøkelsen og planen for studiet. At de som deltar må gjøre dette frivillig, og de må informeres om retten til å trekke seg når som helst under prosessen, uten at det vil få noen konsekvenser (Postholm 2010, s. 90). For oss er det sentralt at informantene må gi sitt frie og informerte samtykke til å delta, sikre konfidensialitet, samt at det må vurderes hvilken konsekvens det har for informantene å delta (Kvale et al., 2009, s. 86).

Konfidensialitet i denne sammenheng innebærer at informasjon om deltakerne sin identitet ikke skal offentliggjøres dersom dette ikke er avtalt. I oppgaven vår vil det ikke ha noen hensikt verken å oppgi skolene eller personene som har gitt informasjonen til studien. På den andre side er det også slik at noen av informantene ikke har noe ønske om å bli anonymisert. Samtidig er det å være slik at uttalelser som kommer frem også vil kunne omfatte andre personer i organisasjonene, og det er viktig at disse beholder sin anonymitet. Selv om navn på personer og skoler kan bli nevnt, er det viktig å unngå muligheter for å spore skoler og personer (Kvale et al., 2009, s. 90). Prosjektet må være godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Godkjenningen ligger som vedlegg til oppgaven. Intervjuene våre og grunnlagsdata slettes etter at oppgaven er godkjent. Vi vil også vise til Lov om behandling av personopplysninger § 8, der informantens samtykke må innhentes for å kunne bruke informasjonen videre i oppgaven. Og at konsesjon trengs ved innhenting og oppbevaring av sensitive data som seksuell legning, politisk overbevisning m.m.

Vi vil legge opp til intervjuer der det vil være direkte kontakt mellom informant og forskerne. Denne kontakten vil medføre en rekke etiske utfordringer, og er en del av den kvalitative forskningstilnærming. Den etiske utfordringen er i selve intervjuet, under analysen og tolkingen av den innhentede informasjonen. Når det gjelder det etiske dilemmaet er det å utvise praktisk klokskap – phronesis, viktigere en teoretisk forståelse. Etiske krav til forskeren omfatter også at det stilles strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. De rapporterte resultatene bør derfor kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig (Kvale et al., 2009, s. 94).

Å forske på eget fagfelt reiser noen særegne utfordringer. For oss som rektorer blir informantene kollegaer selv om vi arbeider i ulike byer. Vi har også kunnskap og praktisk erfaring fra fagområdet. Under hele arbeidet med forskningsprosjektet vil vi forsøke å være

bevisste på dette. Utfordringene er at vi som forskere lett kan miste den akademiske distansen og bli partisk. For oss vil det å benytte teoriene være en metode for å få en akademisk distanse, og å se fagområde med nye briller. Vi skal gjennom forskningsprosessen forsøke å være opptatt av å sette oss selv på sidelinjen og vært opptatt av informantene sine erfaringer og refleksjoner (Repstad, 2007). Relasjonen kan også ha positive sider fordi det ikke nødvendigvis er behov for å opprette relasjoner før intervjuene.

Alf intervjuet rektorer fra maritime fagskoler og Are intervjuet ungdomsskole-rektorer. Vi forventet at det under intervjuene er hverdags-fortellinger, ikke «pyntete» versjoner, som ble fremlagt (Thagaard, 2009, s. 203). At vi har kjennskap til fagområde er en motivasjon for å arbeide med det. Dette er noe som kan være positivt dersom en ikke bare forsøker å se de positive elementene og ikke har et kritisk blikk i forskningsprosjektet (Repstad, 2007).

Oppsummert handler forskningsetisk metode om kvalitet, åpenhet og etterrettelighet. Dette utgjør en forskningsetisk kjerne for vitenskapelig virksomhet generelt. Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiske-perspektiver/Forskningens-verdier> og de nasjonale forskningsetiske komitéer/NESH).

Grunnleggende forskningsetiske holdninger blir derfor å være redelig og til å stole på.

Betydningen av å innse det virkelige, å ha høye krav til selvkritikk og selvkorrigerering er det som ligger i bunnen for å inneha en god etisk-teoretisk synsvinkel (Befring, 2010, s. 61).

3.12 Oppsummering

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi valgt å gjennomføre denne undersøkelsen med en fenomenologisk tilnærming. Datagrunnlaget er hentet fra fire ungdomsskoler i Sør-Norge og fra fire maritime fagskoler fra hele Norge. Utvalget er basert på strategi og tilgjengelighet. De utvalgte har benyttet underveisvurdering i flere år.

Datainnsamlingen har skjedd ved halvstrukturerte intervju. De ulike skolene er presentert i empirikapitlet. Drøftingen er i stor grad gjennomført samlet for begge skoleslagene i kapittel 5.

4.0 Empiri - Presentasjon av data

4.1 Innledning

I forrige kapittel redegjorde vi for metoden som ble benyttet ved innsamling og analyse av informasjon. Den fenomenologiske tilnærmingen bidro til å synliggjøre essensen i de erfaringene som rektorene hadde om anvendelse av undervisvurdering. Følgende kapittel er basert på det katalogiserte datamaterialet.

Først vil vi i dette kapitlet presentere skolene i undersøkelsen, deretter presenterer vi empirien som fremkom av intervjuer med informantene. Empirien vil inneholde både oppsummeringer av det som kom frem i intervjuene, samt direkte utsagn for å få frem stemmene til informantene. I de direkte utsagnene vil det kunne fremkomme ulike benevnelser på samme fenomen. Et eksempel på dette er at noen av rektorene benyttet begrepet lærerevaluering, mens andre brukte undervisvurdering. Vi vil i direkte utsagn benytte den benevnelsen som rektor benyttet, mens vi i oppsummeringene vil benytte benevnelsen undervisvurdering. Det empiriske materialet vil beskrive hvordan rektorene anvender undervisvurderingen på sin skole og hvordan de har arbeidet for å kunne benytte vurdering til utvikling i organisasjonen. Vi vil videre presentere skolene og hvordan undervisvurderingen fungerer. Deretter blir rektorene sine fortellinger om hvordan de bruker resultatene fra evalueringen beskrevet. Dette datamaterialet vil bli drøftet opp mot teori i neste kapittel. Gjennom arbeidet med alt intervjumaterialet danner det seg også noen inntrykk som vi har forsøkt å presentere i denne oppgaven, og det vil utgjøre vår forskerstemme.

4.2 Presentasjon av skolene

Som nevnt i kapittel 1.3 er datamaterialet i denne undersøkelsen hentet fra semistrukturerte intervju med rektorene ved fire maritime fagskoler geografisk fordelt over hele Norge, og fire ungdomsskoler lokalisert i Sør-Norge. Datamaterialet presenteres etter skoleslag, og vil videre bli belyst og strukturert gjennom kategorisering av kontekstuelle faktorer. Først vil vi ta for oss forholdet til eksterne og interne faktorer. Deretter ser vi på forholdet rektor og interessenter. Det tredje vi ser på er Instructional Leadership og distribuert ledelse. Til sist ser

vi på skoleslagene i forhold til underveisvurderingen med pedagogikk som bakteppe. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

4.2.1 Maritime fagskoler

Fagskoleutdanningen er sammen med utdanningen ved universiteter og høyskoler en tertiærutdanning som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Varigheten er fra 6 måneder til 2 år. Fagskoleutdanningen gir studentene en kombinert praktisk og teoretisk kompetanse som kvalifiserer til stillinger som krever både teknisk innsikt og lederkompetanse. Samfunnet i dag har ved siden av den tradisjonelle kunnskapsformidleren, skapt et økt behov for andre kategorier kunnskapsarbeidere, nemlig kunnskapsteknikere. Det vil si arbeidere som utfører et manuelt arbeid som krever omfattende teoretisk kunnskap opparbeidet gjennom formell utdanning og gjennom læretid (Lundgren, 2002). Det er denne rollen fagskoleutdanningen skal fylle.

Den maritime fagskoleutdanningen, som er to-årig, er underlagt et internasjonalt regelverk, som Sjøfartsdirektoratet fører nasjonalt tilsyn med.

Fagskolene er etter fagskoleloven forpliktet til å dokumentere vurdering og underveisvurdering i sine kvalitetssikringssystemer (KS). Videre er det verdt å merke seg at Kunnskapsdepartementet i Kvalitetsforskriften av 12.12.2013 for fagskolene i § 3-5 har bestemt at minst en person skal ha formell pedagogisk utdanning og erfaring, og et særlig ansvar for utdanningens pedagogiske opplegg. Det fører til at lærerne trenger ikke PPU eller tilsvarende. Ansvar for det pedagogiske opplegget tilligger den fagansvarlig eller avdelingsleder. Rektorene ved disse skolene har betegnelsene: M1, M2, M3 og M4.

4.2.2 Grunnskolene

Alle ungdomsskolerektorene har allmennlærerutdanning og eksamen fra rektorskoleutdanningen (eller tilsvarende). Vi antar derfor at disse rektorene har et relativt høyt bevissthetsnivå med tanke på både pedagogisk og organisasjonsmessig utvikling.

Vi har benyttet oss av det samme systemet som for fagskolene når vi har gitt rektorer og ungdomsskoler betegnelsene: rektor G1 og skole G1 osv.

4.3.1 Underveisvurdering i de to skoleslagene

I undersøkelsen kommer det fram at alle rektorene er av den oppfatning at arbeidet med underveisvurdering er viktig. Rektor M2 peker på det å være leder er «å legge forholdene til rette for at lærernes aktiviteter kan bli gjort i forhold til formålet. Jeg må sikre at det er tilstrekkelig kompetanse i kollegiet eller gruppen. Slik at ønsket atferd og formål nås.»

Rektor G3 uttrykker det slik:

Siden innføringen av Kunnskapsløftet har skolens vurderingspraksis gjennomgått store endringer. Fra å være tilnærmet privat og dels usystematisk til å bli systematisk basert på tydelige vurderingskriterier og grad av måloppnåing. Vi har også blitt mye mer bevisste på hvordan vi bidrar til framgang og utvikling hos elevene. Vi har brukt mye tid i kollegiet på systematisk arbeid med dette og gjør fortsatt det.

Felles for rektorene i studien er at de er opptatt av å være «tett på» sine ansatte. De både starter prosesser, og de leder de. Vi finner i undersøkelsen at alle erfarer at arbeid med underveisvurdering bidrar til å utvikle egen skole. De gir også uttrykk for at det er stort fokus på denne prosessen i skolene. To av grunnskolerektorene gir imidlertid likevel uttrykk for at de mener egen skole har en vei å gå med tanke på systematisk utviklingsarbeid.

Rektor G3 beskriver det slik:

Jeg ønsker å tro at vi har stort sett lik praksis på vår skole. Vi har snakket mye om læringsmål og lik praksis. Alle har vært på forelesning om underveisvurdering og framovermelding. Vi har og system for å dokumentere at vi gjennomfører vurdering. Men vi kan sikkert jobbe mer for å bli tryggere. Noen av de eldre lærerne henger nok litt igjen i tanken om normalfordeling. Alle måler vel elevene opp mot kompetansemålene.

Rektor G4 beskriver det slik:

Vi har jobba mye med vurdering hos oss. Målet vårt er at all vurdering skal bidra til mer læring. Den skal være systematisk på den måten at den gjenkjennbar som system for elevene. De skal også vite hvilke kriterier de blir vurdert etter. Vi er i startgropa for å lage en håndbok for vurdering. Denne skal være et verktøy som bidrar til systematisk arbeid over tid. Også har vi selvfølgelig sluttvurdering i form av standpunkt og eksamenskarakter. Der er det mye enklere for lærerne å være systematiske. Denne vurderingen er jo bare en karakter som uttrykker sluttkompetansen i et fag.

Rektorene knytter vurderingspraksis i løpet av intervjuet opp mot Kunnskapsløftet og måloppnåelse. Det er imidlertid en del forskjeller på i hvilken grad en har arbeidet systematisk med skolens vurderingspraksis og hva den enkelte legger i begrepet systematisk. De hevder at

det foregår et kontinuerlig arbeid med undervisvurdering, men formen varierer fra det å diskutere enkeltelever på et trinnsteam til et mer gjennomgripende og forpliktende arbeid i hele organisasjonen. De rektorene som gir uttrykk for at de arbeider planmessig og gjennomgripende signaliserer også tydeligst hvilke strategier de bruker overfor personalet i utviklingsarbeid. Videre reflekterer disse også i større grad omkring kausalitet når det gjelder å lykkes med skoleutvikling. Eksempel på dette er rektor G4 sin beskrivelse av viktigheten av sin egen involvering samt bevisst bruk av lærende møter og ulike analyseverktøy sammen med personalet. Et annet eksempel er rektor G3 sin redegjørelse for hvordan de benytter fagteam i arbeidet med felles vurderingskriterier og læringsmål. Han opplyser også at han forsøker å delta på en del av disse teammøtene.

I dette kapitlet ser vi altså tydelige fellestrekk hos intervjuobjektene med tanke på deres oppfatning av at utviklingsarbeid knyttet til undervisvurdering er viktig og nødvendig for best mulig læring hos elevene.

4.3.2 Interne og eksterne faktorer.

Som nevnt finner vi et sterkt ønske om å drive med prosesser rettet mot å utvikle en god undervisvurdering på alle skolene. Både grunn- og fagskolerektorene trekker fram begrepet interne arbeidsprosesser som sentralt for arbeidet i skolene. Rektor initierer en prosess, og avdelingsleder/teamleder eller inspektør er tydelig med i prosessene. Det jobbes med et særlig fokus på at teamene får tid og ressurser til å arbeide med dette. En av skolene bruker ressurslærere på tvers av skolen. Gode lærere deler sine erfaringer med de andre lærerne, og dette er satt i system.

En skole har valgt å gjennomføre et OU-arbeid der rektor tar grep gjennom å leie inn et eksternt selskap til å bistå i blant annet dette arbeidet.

Rektor M1 sier:

Som sagt bruker vi ekstern bistand nettopp for å forsterke blant annet dette. Det kommer alltid noe nytt f.eks. nye emneplaner, vurderingskriterier eller læringsutbyttebeskrivelser. Da prøver jeg alltid å sette meg inn i disse. Og jeg forventer av meg selv at jeg kan forklare hva lærerne skal sette seg inn i. Og hvis jeg ikke forstår det de skal sette seg inn i, kan jeg ikke forvente at de forstår hva de skal sette seg inn i.

Endringene fører til nye krav til vurderingspraksiser. Og denne skolen har gode erfaringer med sitt interne arbeid. Dette kalles lånt autoritet. Rektor G3 er opptatt av at den eksterne bistanden skal skape legitimitet for endringene i kollegiet. Altså en endring av vurderingspraksis gjennom påvirkning utenfra. Vi fant denne bruken av ekstern bistand bare ved en av skolene, og det var en fagskole. Lånt autoritet brukes lite. Man bruker de indre prosessene til å skape forbedringer og utnyttelse av egen kompetanse.

Det som er felles for de fire fagskolene er bruken av skolevandring. Alle skolene bruker det, og for to av skolene er det satt i system.

Rektor M2 uttrykker det slik:

Det andre er at jeg kan drive skolevandring. Dette er innarbeidet og akseptert. Ingen reagerer på dette. Det man ser da er f.eks. oppmøte, men ikke minst om undervisningen er resultatet av en planlagt handling eller ikke. Med erfaring ser en dette «ad hoc» på noen få minutter.

Rektor M4 følger dette opp med å si:

Og vi har skolevandring der avdelingslederne er ute og besøker klasserom. Ca. 10 minutter i et klasserom. De er skolert i hva de skal se etter. Alle er skolert i at dette ikke skal forstyrre undervisningen. Dette gir innspill til avdelingslederne og vi har dette fra elevundersøkelsen og undervisningsevaluering/studentevalueringen.

Rektor G2 sier dette om interne faktorer:

Det er viktig å bygge på den kompetansen som allerede fins i kollegiet. Vi har mange flinke lærere. Noen av disse får overordna utviklingsoppgaver gjennom at de er ressurslærere innenfor et fag, klasseledelse osv. Disse ressurslærerne får ansvar for å lede fagteammøter der lærerne melder seg på ulike tema. Dette kan bl.a. være vurdering, men også ren didaktikk.

Rektor G3 omtaler ulike subkulturer i kollegiet som interne faktorer:

Vi har et stort aldersspenn i kollegiet. Den eldste fjerdedelen er snart pensjonister og har vært i ungdomsskolen siden starten på slutten av 60-tallet. De yngste har bare fire-fem års arbeidserfaring i skolen. Dette skaper stort spenn i endringsviljen og lærerne sitt uttalte behov for utvikling. Disse forholdene kompliserer utviklingsarbeidet en del. Særlig de eldste viser motstand, men vi kjemper på, og forståelsen for endring har blitt bedre etter hvert.

Fagskolerektorene vurderer sine egne skoler som systematiske med tanke på å følge opp tilbakemeldinger fra elevene og bruken av skolevandring. Det settes av tid og ressurser til å bearbeide tilbakemeldingene. Alle rektorene vurderer for øvrig lærernes holdninger og atferd

som de mest sentrale indre faktorer. Disse kan virke både hemmende og fremmende for utviklingsarbeid.

Grunnskolerektorene vurderer også skolene sine som systematiske i oppfølging av elever og i arbeidet med utvikling og endring generelt. De gir ikke eksempler på eksterne faktorer som har betydning for skolens utvikling, men to trekker i ulike sammenhenger i intervjuene fram enkeltforhold i kollegiet som de mener er interne faktorer som har direkte positiv eller negativ betydning for utviklingsarbeidet.

4.3.3 Rektorene – interessentene

For fagskolene er det forskjellige interessenter som gjør seg gjeldende til forskjellige tider. Det er særlig ytre interessenter som påvirker og virker forstyrrende. For fagskolene er undervisningen regulert i den internasjonale STCW³-konvensjonen. Rektorene fra de maritime fagskolene nevner Sjøfartsdirektoratet som den institusjonen som påvirker rektor sitt valg av lederstrategier.

Rektor M1 sier det slik:

Sjøfartsdirektoratet krever at ting skal gjøres. Og det kan ta tid slik at andre ting må vente. Men min lederstrategi trenger ikke nødvendigvis måtte endres. Det som ofte skjer er at rekkefølgen må endres fordi Sjøfartsdirektoratet kommer inn. Og det skjer hele tiden. Og de påvirker veldig mye hele tiden. Det viser seg at den maritime biten av hele skolen er 20 %, men jeg bruker 80 % av ressursene på den.

Dette forteller om lederens prioriteringer og krav til omprioriteringer etter krav satt fram fra Sjøfartsdirektoratet. Det har de tre siste årene forgått en skolefaglig revisjon av emneplanene for maritim fagskoleutdanning. Dette fordi at det er endringer i internasjonale krav til utdanningen. Men det er Sjøfartsdirektoratet som er det nasjonale organet til IMO⁴, og som har myndighet til å gjøre fra internasjonalt hold. Videre er det delegert fullmakt fra NOKUT⁵ nasjonalt. Det viser seg i denne prosessen at rektorene oppfatter den skolefaglige kompetansen til Sjøfartsdirektoratet som ikke til sted.

³ Standards of training, certification and watchkeeping

⁴ International Maritime Organization

⁵ Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

Rektor M2 sier det slik:

Sjøfartsdirektoratet har ingen pedagogisk eller skolefaglig kompetanse. Ingen med lærerbakgrunn. Sjøfartsdirektoratets syn på læring er: Har du hørt om, ja så har du lært. Sjøfartsdirektoratet mener at når et emne er gjennomgått så har du lært det. Enkelt og mekanisk. Respekten for fagskolenes summative vurdering er lavere enn om at emnet er gjennomgått. Dette er frustrerende. Sjøfartsdirektoratet læringsbegrep kan jeg som skoleleder ikke dele med dem. Sjøfartsdirektoratet må skaffe seg skolefaglig kompetanse for å kunne vurdere skolene.

Rektor M3 påpeker at den manglende skolefaglige kompetansen gjør at det «dukker» opp private tolkninger. Det som er bekymringsfullt er at disse kan variere fra person til person. Tre av skolene kan trekke fram eksempler på at slik har skjedd. Et av eksemplene er en ansettelsessak i forhold til undervisningskompetanse i fag. Det har dreid seg om å flytte personer om i skolens interne organisasjon på grunn av tolkninger omkring fagkompetanse. Men det som blir det springende punktet i forholdet mellom rektor og Sjøfartsdirektoratet ligger i usikkerheten om å styre skolene gjennom tilsyn og kontroll med KS-systemene.

De maritime fagskolene må kjøpe sertifisering fra private selskap som skal godkjenne at systemet fungerer. Dette skjer gjennom årlige revisjoner. Dette henger sammen med at de nevnte konvensjoner (STCW/IMO) er omfattende og svært detaljerte. Dette gir rom til tolkninger, som ser ut til å være personavhengig. De tre punktene som rektorene påpeker er at i tillegg til mangelfull skolefaglig kompetanse, er det stor grad av uforutsigbarhet i forholdet til Sjøfartsdirektoratet. Det oppleves i tillegg til at Sjøfartsdirektoratet er forstyrrende, at utsagn og styringssignaler om undervisning varierer fra saksbehandler til saksbehandler. Men spørsmålet som rektorene stiller er om at kontroll av et avvikssystem og styring gjennom dette kan forbedre læringen til studenten.

Rektorene oppgir at samarbeidet oppfattes bedre til NOKUT. Dette begrunnes med at man får faglige svar når man spør. Fagskolestyret er det siste organet som påvirker organisasjonen. Dette oppleves av rektorene som rimelig greit. Det blir lagt planer, strategier og visjoner som de ansattes organisasjoner er deltakere i. Det er få styremøter, og rektors oppgave i dette forholdet blir å oppfylle fagskoleloven på et operativt nivå samt å få ressursene til å strekke til.

I ungdomsskolene er det og en rekke indre og ytre interessenter som påvirker skolens utvikling. Alle rektorene nevner skoleeier (kommunestyre), Utdanningsdirektoratet og

Fylkesmannen som aktive ytre interessenter. Av indre aktører er det noen som påpeker sterke team, foreldrerådet sitt arbeidsutvalg og skolen sitt samarbeidsutvalg, men her er grunnskolerektorene mer usikre. En av dem hevder at de ikke oppfatter at skolen har indre interessenter ut over personalet som samlet gruppe. Ved direkte oppfølgingsspørsmål under intervjuene var det heller ingen som reflekterte over om hvor vidt elevene kunne være en indre interessent.

Rektor G3 uttrykker det slik:

Det er særlig Utdanningsdirektoratet som presser på. De kommer med nye fagplaner, rundskriv om vurdering, pålegg om deltakelse i Gnist (Ungdomstrinn i utvikling) og mange andre ting som jeg ikke kommer på i farten. Av og til er tempoet og informasjonsmengden fra Utdanningsdirektoratet så stor at en ikke rekker å fordøye den oppi alle hverdagens gjøremål. (...) Elevene, de har jeg ikke tenkt på. Vi har jo elevrådet. De får ofte uttale seg om organisering av skolehverdagen.

Rektor G4 uttrykker seg slik:

Fylkesmannen er en viktig ytre interessent. Han gjennomfører jevnlige tilsyn, for eksempel i forhold til tilpassa opplæring. Og så om vi følger reglene for håndtering av elevene sitt læringsmiljø. Det var det siste temaet vi hadde tilsyn på. Lærte egentlig mye da, hele organisasjonen.

Rektor G3 trekker fram en gruppe meningssterke eldre lærere som en vesentlig indre interessent. Disse uttrykker ofte at alt var bedre før, og at mange av endringene som forsøkes gjennomført i ungdomsskolen er meningsløse. Disse holdningene kommer ikke ofte til uttrykk verbalt, men oppleves mer som en brems i en del prosesser. De oppleves som lite entusiastiske og utsetter i det lengste med å delta i felles endringsarbeid.

4.3.4 Instructional leadership – Distribuert ledelse

Lederen i Instructional Leadership er opptatt av hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer. Han er tett på lærers undervisningsmetode og didaktiske praksis. Distribuert ledelse har derimot mye felles med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og det som er demokratisk ledelse. Det siste er sterkt til stede i den norske skolelederdiskursen. Begrepet beskriver et perspektiv på ledelse som flytter fokus fra lederen til ledelsespraksis. Det vi ser gjennom funnene våre er at det er stor grad av distribuert ledelse.

Rektor M4 sier det slik: «Jeg sitter som leder og prøver å lede skolen gjennom andre i et målstyrt system. Der målene er mindre frafall og høyere gjennomføring. Og bedre faglige resultater.»

For skolene er det gjennomgående at rektors lederposisjon gir mulighet for at Instructional Leadership kan benyttes. Den norske skolekonteksten legger for øvrig føringer som peker mot et stort innslag av distribuert lederskap.

Rektor G2 gir denne beskrivelsen:

Jeg kunne godt tenke meg å være tettere på kollegiet mitt, men to-nivåmodellen og en stadig nedbygging av etatsleddet over meg fører til flere og flere rent administrative oppgaver. Jeg ender opp med i stor grad å sende ut eposter uten å ha god nok mulighet til å følge opp de prosessene jeg forsøker å sette i gang. Jeg sier ikke at det er håpløst, men jeg er overbevist om at en mer involvert rektor i større grad fører til læring både hos personalet og hos elevene.

Skoleledelse internt skifter mellom å være tett på; Instructional leadership og distribuert ledelse. Dette oppleves som nødvendig i store skoler med flere i ledelsen. Ledelsen internt i begge skoleslag pendler mellom Instructional leadership og distribuert ledelse. I store skoler er distribuert ledelse en del av lederstrukturen med avdelingsledere som har et utvidet arbeids- og ansvarsområde. I mindre grunnskoler har noen rektorer en skoleledelse som er mer preget av Instructional Leadership. Likevel gir flere av dem uttrykk for at det administrative arbeidspresset er stort, og at dette påvirker nærheten til endringsprosessene de mener at skolene deres er i gang med.

4.3.5 Grunnskole – Maritim fagskole og forståelsen av underveisvurdering med bakgrunn i pedagogikk

Rektorene på fagskolen fortalte at de fleste tiltakene har sitt utspring i fokusområder som kom frem i samtaler mellom lærer og leder. Noen av tiltakene er knyttet til den enkelte, mens andre tiltak gjennomføres for hele kollegiet. Eksempel på tiltak for den enkelte er å samle alle maritime lærerne til faglig gjennomgang av emneplanene og læringsutbyttebeskrivelser (LUB). Kollektivt på skolene blir det satt i gang temadager, workshops og OU-prosjekt som går over tid. Rektorene vektla i stor grad at kompetansen til underveisvurdering; den gode formative vurdering er til stede hos sine lærere. Det handler om å skape kollektive

vurderingskulturer, slik at men kan bygge opp praksis og kompetanse rundt undervisvurdering.

Rektor M4 uttrykker det slik:

Det er de kollektive prosessene og fokus på hva forskning viser som virker. Det går på en kultur som både er en vurderingskultur og vel så mye er en veiledningskultur. Som sagt er ordet vurdering litt negativt ladet. Veiledning er mer positivt ladet, og vi prøver å jobbe mer positivt ladet. Da blir det viktig med veiledning for god læring. Og hva skal til for å bli bedre i faget.

Videre sier alle rektorene at de anvender medarbeidersamtalene på avdelingene til å «sense» hva de skal sette i gang av tiltak. Alle skolene har plassert lærere som er på samme fagseksjon sammen på fysiske rom. Tid til å møtes til planlegging på egen skole blir uttrykt som viktig. Og ikke minst at lærerne møtes nasjonalt på høsten til faglig seminar. I tillegg møtes faggruppene til eksamenssamarbeid i februar hvert år. Det som rektorene sier er at det er små fagmiljø på de maritime fagskolene. Derfor må det legges opp til kollektive prosesser med andre fagskoler når store endringsprosesser, som endringer i emneplaner og LUB'er, skal gjennomføres. Samarbeid på tvers av skolene er den vanligste løsningen for fagskolene.

Rektor M4 uttaler følgende:

I videregående skole har man et stort sett av tiltak, mens det på fagskolen er mindre i verktøykassen. Og dette er en svakhet. Økonomi er her en del av bilde. Her er det større grupper (24-28 studenter på fagskolen mot 15 elever i videregående skole) og vi er ikke så tett på. Men så er det voksne studenter som må ta et større ansvar for egen læring.

Ved alle de maritime fagskolene hevder rektor at de bruker skolevandring som utviklingsverktøy. For to av skolene er det satt i system. Dette gjelder skole B og D. Rektorene vurderer sine egne skoler som systematiske til å følge tilbakemeldingene fra studentene og bruken av skolevandring. Det settes av tid og ressurser til å bearbeide tilbakemeldingene. Men som rektor M2 uttrykker det: «Fører dette til tilstrekkelig refleksjon over egen praksis?». Alle rektorene sier at det er her de ser forskjellen mellom de som har pedagogikk eller ikke.

Rektor M2 uttrykker seg slik:

Det er i måten de reflekterer på. Det er synet på bruken av det faglige som viser forskjellen. De har et bredere spekter av språk, og har et klart forhold til de pedagogiske problemstillingene de har som lærere. Ingen tvil på om at det er forskjell.

Ut fra det rektorene forteller, ser de det som en stor utfordring å pålegge lærerne å ta en pedagogisk utdanning på tampen av deres yrkeskarriere. Det oppleves som et paradoks å stille krav om dette til fagpersoner med lang yrkeserfaring. Ikke minst i et stramt arbeidsmarked der det ikke er overskudd på yrkesfaglige lærere blir dette en utfordring.

For fagskolene kommer det tydelige fram at mange av lærerne mangler pedagogisk utdanning og dermed vil kunne mangle den nødvendige forståelsen for undervisvurdering. Dette er med på å prege vurderingskultur og vurderingspraksis ved fagskolene. Alle fagskolene i undersøkelsen fremhever imidlertid at disse områdene må styrkes. Dette gjøres gjennom tiltak rettet mot forbedring av vurderingskompetanse. Et eksempel på dette er skole A som tidligere nevnt kjøper ekstern vurderingskompetanse til opplæring av personalet.

I grunnskolene som er med i vår undersøkelse har alle lærerne pedagogisk utdanning. Rektor G1 og G3 hevder likevel at det er dels store forskjeller i vurderingsferdigheter i deres kollegier. Dette kommer til uttrykk gjennom uttalelser om at lærere som har arbeidet lenge på barnesteget (og som nå arbeider i ungdomsskolen) har lav bevissthet med tanke på undervisvurdering og samtaler i liten grad med elevene om hva de har lært. Videre trekker også rektor G3 fram at lærere med universitetsutdanning har svakere vurderingskompetanse enn de med pedagogisk høyskoleutdanning.

4.4 Oppsummering

Det vi finner er at den enkelte rektor har tro på at de er i stand til å håndtere og mestre oppgavene og utfordringene de står overfor. Dette er en viktig forutsetning for at skolene skal kunne utvikle seg. Intervjuene med rektorene indikerer flere igangsatte prosesser med tanke på faglig og organisatorisk utvikling på skolene.

Rektor M4 er med på å underbygge dette ved å si: «Jobber man på riktig måte skaper det mye god refleksjon i praksisfellesskapet. Undervisvurdering er ingen enkel prosess, den krever tid og ressurser.»

For fagskolen er forståelsen av undervisningskompetansen knyttet til forskjellen mellom lærere med pedagogisk kompetanse og de uten. Rektor M2 underbygger dette ved å framheve at han opplever en tydelig forskjell med tanke på pedagogiske ferdigheter hos lærere med og uten pedagogisk utdanning.

Rektor M4 sier det tydeligere:

De som har fordypet seg i yrkespedagogikk kan undervisvurdering bedre. De lærerne som tar videreutdanning innen yrkespedagogikk fungerer ofte som mentorer overfor de andre. Og fått med seg hele kollegiet når det har fungert på sitt beste. Men på fagskolen er det ikke krav til pedagogisk utdanning.

Alle fagskolerektorene gir uttrykk for at dette er den store utfordringen i forhold til å skape god undervisvurdering.

Ingen av grunnskolerektorene trekker spesielt fram mangelfull pedagogisk utdanning som argument for stort spenn eller manglende utvikling i arbeidet med undervisvurdering. Det er likevel synlig gjennom flere av intervjuene at lærere med høy alder og lang yrkeserfaring i ungdomsskolen i noen grad viser motstand mot utviklingsarbeid knyttet til undervisvurdering. Rektor G3 uttrykker blant annet at noen av de eldste lærerne mener vurdering i forhold til måloppnåing er vanskelig. Disse lærerne oppfatter Kunnskapsløftet og vurderingsforskriften som et tilbakeskritt i lys av deres tidligere erfaringer og praksis med vurdering etter normalfordelingsprinsippet.

Interessante funn:

- Rektorene var svært klare på at strategier for utvikling av undervisvurdering var viktig, slik at bruken av den gir hensikt og formål for de som skal benytte den. I alle organisasjonene hadde det vært en krevende prosess å få aksept for bruken av undervisvurdering. Da vi intervjuet rektorene mente de å registrere at kollegiet er mer positivt til undervisvurderingen.
- For at resultatene fra undervisvurderingen skulle kunne benyttes til utvikling, mente rektorene at det var viktig at lederne var tett på prosessene. Det å sette resultatene inn i en skolekontekst knyttet til skolenes praksis var av stor betydning.
- Skoleslagene er ulike, men det å bryte ned gamle kulturer som var til hinder for å skape utvikling ble vektlagt hos begge. Rektorene var opptatt av utvikling av

felleskap både på den enkelte skole, men også mellom skolene. Organisasjonslæring gjennom forpliktende samarbeid var klart uttalte mål hos alle rektorene.

- Rektorene var svært tett på arbeidet med utvikling av undervisvurderingen. Gjennom observasjoner i klassene og skolevandring hadde rektorene god oversikt. Dette bidrar til en skole med større grad av åpenhet og fellesskap om undervisvurdering.

Skolene var ulike i hvordan og i hvor stor grad de koblet undervisvurderingen opp mot andre utviklingstiltak. Etablering av fellesarenaer (tid og sted) der en diskuterer og drøfter pedagogisk utvikling kan være et av kriteriene for å lykkes med å benytte evaluering av undervisvurderingen til utvikling.

- I alle skolene var det samtaler mellom faglærer og elever knyttet til undervisvurdering. Ved de maritime fagskolene ble gjennomføringen av undervisvurderingen evaluert klassevis. I disse samtalene ble erfaringene drøftet, og det var dialog om hvordan undervisvurderingen i framtiden skulle bidra til å fremme godt læringsmiljø. Alle rektorene framholder at det er viktig å signalisere overfor den enkelte lærer forventninger, synliggjøre mål samt tett oppfølging av disse.
- Rektorene var tydelige på at de var opptatt av strategiarbeid på skolene, uavhengig av interessentenes innspill og forventninger.

Etter denne punktvis oppsummeringen vil vi i neste kapittel drøfte funnene med utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag. Vi vil ta for oss forskningsspørsmålene og belyse disse med utgangspunkt i framkommet informasjon om skolenes vurderingspraksiser, interesser, ledelse av vurdering for læring og strategier for utvikling.

5.0 Drøfting.

5.1 Innledning

Oppgavens problemstillingen er:

Hvordan erfarer rektor at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole?

I kapittel 4 har vi presentert data om hvordan undervisvurdering i ungdomsskole og maritim fagskole kan bidra til å utvikle egen skole. Oppsummeringen av interessante funn i kapittel 4 er utgangspunkt for drøftingen. Funnene blir drøftet i lys av teori som er beskrevet i kapittel 2. I presentasjonen av funnene viser vi hvordan undervisvurderingen er koblet til skolen som organisasjon og hvilke strategier rektor har for å skape utvikling både for individ og organisasjon. Både den enkelte medarbeider og organisasjonen er sentrale for å skape strategiske endringer.

Funnene vil bli drøftet hver for seg, før vi tar en oppsummering av kapitlet. Der vil vi komme med en konklusjon knyttet til de viktigste funnene. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi trekke inn resultatene fra sluttrapporten til FIVIS-prosjektet og sammenlikne funnene fra denne opp mot våre.

5.2 Drøfting av forskningsspørsmålene

5.2.1 Hvordan beskriver rektor vurderingspraksiser i skolen?

Det teoretiske bakteppet for dette spørsmålet bygger på Argyris og Schön (1996), og gjelder forholdet mellom uttalt teori og bruksteori. Slik vi forstår denne teorien er det ikke nok at en enkelt lærer utvikler seg og lærer, dersom målet er å skape utvikling i en organisasjon der virkemidlet er undervisvurdering.

Svarene fra rektorene ved de maritime fagskolene gir mange og tydelige indikasjoner på at skolene den siste tiden har revidert og endret emneplaner for fag. De nye planene ble tatt i bruk i skoleåret 2014-2015. Dette er en prosess der NOKUT har delegert fagmyndighet til Sjøfartsdirektoratet, som har godkjent emneplaner utarbeidet av faggrupper fra de 13 maritime fagskolene i landet. Vår vurdering er at dette er med på å påvirke rektors

strategivalg og følger instrumentell teori ved at regler benyttes som styringsverktøy, men det skjer i ulike former. En skole har valgt å gjennomføre et organisasjonsutviklingsprosjekt der rektor velger å leie inn et ekstern kompetanse til å bistå i blant annet OU-prosjektet. Vår forståelse av at endringene fører til nye krav til vurderingspraksiser, er at OU-prosjektet har gitt rektor insentiver til å gå i en dobbeltekretslæringssløyfe (Argyris og Schön, 1996), og slik gitt impulser til endringer av rammer og innhold rundt skolens vurderingspraksis

Sjøfartsdirektoratet styrer de maritime fagskolene gjennom forskrifter og regler. Dette følger den instrumentelle teorien. Endringene har ført til en større vektlegging av underveisvurdering og kvaliteten på den. Den skal være den røde tråden i skolene sine metodiske valg. Den instrumentelle tilnærmingen fra direktoratet kommer til syne i intervjuene med rektorene. Det som går igjen fra intervjuene er at de må være «tett på» og delaktig sammen med de ansatte i endringsfaser. Målet blir å utvikle bedre vurderingspraksiser. Alle rektorene gir uttrykk for at det er en krevende oppgave å lede slike endringsprosesser hos lærerne. Det ser ut til å ligge en utfordring i den instrumentelle kulturen som Sjøfartsdirektoratet legger opp til. Arbeidet som skolene pålegges krever ressurser, planlegging og gjennomføringsstyrke, ikke minst hos rektorene selv.

Felles for alle rektorene ved ungdomsskolene er at de oppgir store endringer i ungdomsskolen når det gjelder vurderingspraksis siden innføring av Kunnskapsløftet i 2006. Dette gjelder særlig underveisvurderingen. Flere av rektorene trekker også fram Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv om vurdering fra 2010 og Utdanningsdirektoratet sine nettsider om vurdering for læring som viktige hjelpemidler i arbeid med utvikling av vurderingspraksis på skolene sine.

Rektorene knytter i intervjuene vurderingspraksis opp mot Kunnskapsløftet og måloppnåelse. Det er imidlertid en del forskjeller på i hvilken grad de har arbeidet systematisk med skolens vurderingspraksis. Grunnskolerektorene hevder at det foregår et kontinuerlig arbeid med vurdering, men formen varierer fra det å diskutere enkeltelever på et trinnteam til et mer gjennomgripende og forpliktende arbeid i hele organisasjonen.

De funn vi viser til ovenfor bygger opp under dobbelkretsteorien, og at rektorene har bevissthet i forhold til å stoppe opp og reflektere, for deretter å starte og styre en endringsprosess i organisasjonene. Dette er i tråd med det Argyris og Schön mener at dersom endring skal skje, må det starte fra toppen i organisasjonen. Dette betyr at god organisasjonsutvikling i skolen starter med utvikling initiert av rektor.

5.2.2 Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering?

I drøftingene av dette forskningsspørsmålet tar vi utgangspunkt i interessentmodellen til Johnsen (1984). Den teorien belyser hvordan interessenter påvirker, og hvordan organisasjonen forholder seg til slike påvirkninger i forhold til å løse sine kjerneoppgaver.

Rektorene på de maritime fagskolene fikk spørsmålet om hvordan ulike interessenter påvirker deres arbeid med å lage strategier for undervisvurdering for de maritime fagskolene.

Undervisningen ved disse skolene er regulert i den internasjonale STCW-konvensjonen. Her er det beskrevet hva som er minimumskrav til utdanningen. Alle rektorene nevner Sjøfartsdirektoratet som den institusjonen som påvirker rektor sitt valg av lederstrategier.

Rektorene mener at Sjøfartsdirektoratet ikke har tilstrekkelig skolefaglige kompetanse. Deres oppfatning av Sjøfartsdirektoratet er at de stiller spørsmål ved ressursbruken til den enkelte skole. Rektorene mener at den maritime fagskolen blir styrt for mye av direktoratets bruk av regler, tilsyn og rapportering. En av rektorene sier: «Vi velger ikke å henvende oss til Sjøfartsdirektoratet, uten at vi må.» Rektorene oppgir at samarbeidet oppfattes bedre til NOKUT.

I forhold til interessentmodellen (Johnsen, 1984) framstår Sjøfartsdirektoratet som en ytre interessent som man må se i et instrumentelt perspektiv. Regler og egne fortolkninger blir brukt som styringssignaler som trenger dypt inn i de maritime fagskolenes organisasjon. De er med på å skape uforutsigbarhet og frustrasjon. Sett på bakgrunn av teorien om Instructional Leadership, kan de virke som det er Sjøfartsdirektoratet som ønsker å instruere rektorene til å være «tett på», men på deres premisser. Ser vi ut fra det instrumentelle perspektivet virker det som om at Sjøfartsdirektoratet ønsker å styre fagskolene gjennom regler og tilsyn.

Direktoratet legger opp til at rektor må opptre etter regler og som igjen kan påvirke at rektor opptre i forhold til teoriene fra Instructional Leadership. Dette kan bidra til å redusere en rasjonell bruk av distribuert ledelse i den maritime fagskolen.

Rektorene i ungdomsskolen fikk også spørsmålet om hvordan ulike interessenter påvirker deres arbeid med å lage strategier for undervisvurdering for ungdomsskolen. Undervisningen er regulert av opplæringslov med forskrift, Kunnskapsløftet og Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv 1/ 2010 om individuell vurdering. Ungdomsskolenes rektorer viste relativt stor variasjon i svarene om ulike interessenters påvirkning, men alle nevnte Fylkesmannen sin

varsling av tilsyn med hvordan skolen arbeider med elevene sitt utbytte i opplæringen, forvaltningskompetanse og skolebasert vurdering som eksempel på ytre påvirkning. Det var og tydelig i alle intervjuene at et mulig forestående tilsyn hadde vært tema i kommunikasjon med skoleeier og på regional samling.

En av rektorene uttrykte imidlertid en noe mer reflektert tenkning omkring begrepet interessenter. Fylkesmannen, Utdanningsdirektoratet og skoleeier var de mest åpenbare, men også ulike interessegrupper, private firmaer som tilbyr produkt og løsninger for skolen, både pedagogiske og mer administrative, ble nevnt.

Rektor G4 uttrykker dette slik:

«Alle interessentene påvirker meg hele tida, enten jeg vil eller ikke. Alt jeg gjør farges ubevisst av dette. På det bevisste nivået er det nok Utdanningsdirektoratet og regional lederopplæring som er de sterkest aktørene når det gjelder valg av lederstrategier. Utdanningsdirektoratet og ungdomstrinnsatsningen er eksempel på dette. Det pålagte samarbeidet med høgskolenivået har lært meg til å ta i bruk nye strategier i arbeidet med lærerne når det gjelder utvikling.»

Alle rektorene gir uttrykk for at de opplever ulike interessenters påvirkning, men det kan synes som om det er litt ulik forståelse av hva en interessent er. Et av intervjuobjektene hadde behov for presisering/innspill. Alle er imidlertid tydelige på at Fylkesmannen, Sjøfartsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet er sentrale, og at disse interessentene har betydning for skolens arbeid med vurdering og en del strategiske valg. Det kommer og fram en del usikkerhet blant flere av intervjuobjektene med tanke på forståelsen av begrepet lederstrategi. En av rektorene er usikker på om han har noen tydelige lederstrategier. Andre trekker fram handlingene eller beslutningene sine som uttrykk for lederstrategier. Dette styrker inntrykket vårt av at rektorene er beslutningstakere og igangsettere som er lojale overfor ulike formelle eksterne interessenter. De har likevel relativt lavt bevissthetsnivå eller i beste fall svakt utviklet språk, med tanke på hvilke lederstrategier som har effekt og som påvirker rektorenes eget handlingsmønster.

Det vi ser ovenfor er det som i Johnsen (1984) kalles for satisfisering. Det vil si at organisasjonen tilgodeser alle interessenter delvis, men ikke fullt ut hele tiden. Dette kommer tydelig fram i forholdet mellom maritime fagskolene og Sjøfartsdirektoratet. Noen skoler henvender seg ikke til Sjøfartsdirektoratet uten at de må, fordi det kan avstedkomme nye behov som organisasjonen må rette oppmerksomheten mot.

Det andre man ser er det som Johnsen kaller sekvensiell oppmerksomhet. Det vil si at skolen først tar seg av noen interessenter, og deretter går videre til neste. Hatch (2011, s. 142) skriver at dette er typisk for organisasjoner som påvirkes i fra ulike interessenter. Man differensierer ved at noen deler av organisasjonen ivaretar organisasjonenes interesser gjennom at produksjon og drift tilgodeses. Andre deler av organisasjonen ivaretar krav fra omgivelsene. Det siste er ofte det skoleledelsen tar seg av, slik at undervisning og skoledrift blir skjermet.

5.2.3 Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?

Dette forskningsspørsmålet kan drøftes i lys av teori om det instrumentelle perspektivet. Gjennom presentasjon av det organisasjonsteoretiske perspektivet viste vi til at forskningsspørsmålet gjerne besvares med en form for formålsrasjonalitet i forhold til den formelle organisasjonsstrukturen og måten organisasjonene løser sine oppgaver på. Ofte er det de intuitive, mest effektive og hensiktsmessige handlingsalternativene som benyttes, ikke nødvendigvis de mest gjennomtenkte og forskningsbaserte handlingene.

Intensjonen med dette spørsmålet var at det kunne fungere som en ståstedsanalyse for den enkelte skole. Rektorene ble spurt om hvordan de opplevde arbeidet med vurdering for læring ved egen skole. Hensikten med underveisvurderingen er at den blir et verktøy for å skape utvikling og læring i organisasjonen. Dette skal igjen føre til at den enkelte lærer sin undervisningspraksis blir styrket. Det fremkommer syn på at det er forskjeller i forståelsen av begrepet vurdering. Gjennomføringen av den, og kompetansen til å utføre vurderingsarbeidet byr på utfordringer for lærerstaben. På fagskolene er det ikke et krav at den som underviser har pedagogikk. Læreren trenger et minimumskurs kalt IMO-modellkurs 6.10, og at det i linjen, dvs. fagleder/avdelingsleder har den nødvendige pedagogiske utdanningen. Ingen av rektorene gir uttrykk for at det mangler faglig kunnskap hos lærerne deres. Det som det stilles spørsmål ved er den formidlingskompetansen lærerne innehar. Kravet etter Fagskoleloven (2003) § 2 og godkjenningen gitt av NOKUT er at det skal være studentsamtale individuelt en gang pr. semester og at studentene skal en gang i semesteret foreta en undervisningsevaluering. Dette sier alle rektorene er gode sjekkpunkt som de benytter i sine prosesser for å forbedre underveisvurderingen.

Rektorene vurderer sine egne skoler som systematiske med tanke på å følge tilbakemeldingene fra studentene og bruken av skolevandring. Det settes av tid og ressurser til å bearbeide tilbakemeldingene.

Rektorene forteller videre at ser de på det som en stor utfordring å kreve at fagpersoner med lang yrkeserfaring tar en pedagogisk utdanning på tampen av deres yrkeskarriere. Ikke minst i et stramt arbeidsmarked der det ikke er overskudd på yrkesfaglige lærere blir dette en utfordring. Unntaket fra regelen om krav til pedagogikk til faglærer blir da i tråd med instrumentelt teori omgått for å gi målrasjonalitet og fagpersoner i klasserommene. Dette kan også sees i lys av teorier fra Robinson (2010) om profesjonelle læringsfellesskap (Professional learning communities) og betydningen av å skape slike for lærerne i de maritime fagskolene. Det vil være en stor utfordring for fagskolene framover. Rektorene må jobbe strategisk med dette som et utviklingsmål.

I grunnskolene synes utfordringene å være noe mindre omfattende. Manglende formell utdanning er ikke et problem. Noen av rektorene omtaler likevel kulturforskjeller internt i skolen og tidspress i ledelsen som hemmende for et planmessig arbeid med vurdering for læring.

Alle rektorene i undersøkelsen vår opplever å ha klare oppfatninger om hva som skal til for å lykkes, men viser bare i noen grad refleksjon omkring egen rolle og egen atferds betydning for suksess med utviklingsarbeid.

Å lede er å gi andre mennesker en mening og en retning med det arbeidet de gjør (Martinsen, 2009, s. 152). Ser vi på funnene som er nevnt her, finner vi sammenhenger knyttet til den instrumentelle teorien.

5.2.4 Hvilke erfaringer har rektorer med lederstrategier for å utvikle gode (og kollektive) vurderingspraksiser i skolen?

I tilknytning til dette forskningsspørsmålet oppfatter vi Instructional Leadership som sentral teori. Her er lederen opptatt av hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer.

Rektorene ble bedt om komme med de erfaringene de har for å utvikle gode strategier for å skape gode vurderingspraksiser på skolene sine. Dette er rektorer som har flere års erfaring med å lede skolene sine. Som nevnt over er dette med på å skape gode kollektive prosesser og bidrar til fokus på det forskningen viser at fungerer. Det viktigste er for øvrig at lederen er

«tett på» den ansatte og følger opp med tiltak som fører til god undervisvurdering i forhold til elevene.

Alle rektorene er tydelig opptatt av at skolen må ha klare forventninger av lærerne. Videre må det settes av nok ressurser til at lærerne kan reflektere om egen praksis samt gjennomføre refleksjonssamtaler med lederne. Alle rektorene benytter medarbeidersamtale for oppfølging av den enkelte avdeling, fagleder og lærer. Det blir da viktig for rektor å se seg selv i den andres perspektiv (Vygotsky 1996), slik at den gode for forståelsen for å starte utviklende prosesser er til stede. Når det gjelder i hvor stor grad rektorene har strukturer og planer for hvordan den enkelte skulle utvikle seg som en del av fellesskapet, er det derimot større variasjoner mellom skolene og skoleslagene. Etter læringsteorien blir det da vesentlig å få i gang utviklingsarbeid som er forankret og etterspørres i organisasjonen. Rektorene fortalte at de fleste tiltakene har sitt utspring i fokusområder som kom frem i samtaler mellom lærer og leder. Noen av tiltakene er knyttet til den enkelte, mens andre tiltak gjennomføres for hele kollegiet. Eksempel på tiltak for den enkelte er å samle alle maritime lærerne til faglig gjennomgang av emneplanene og beskrivelser av læringsutbytte (LUB). Kollektivt på skolene blir det satt i gang temadager, workshops og OU-prosjekt som går over tid. Rektorene vektla i stor grad at kompetansen til undervisvurdering; den gode formative vurdering skal være til stede hos lærerne sine.

Tid til å møtes til planlegging på egen skole blir uttrykt som viktig. Og ikke minst at lærerne møtes nasjonalt på høsten til faglig seminar. Det som rektorene sier er at det er små fagmiljø på de maritime fagskolene. Derfor må det legges opp til kollektive prosesser med andre fagskoler når store endringsprosesser, som endringer i emneplaner og LUB'er, skal gjennomføres. Samarbeid på tvers av skolene er den vanligste løsningen for fagskolene. Vi ser at det beveger seg Instructional Leadership mot distribuert ledelse. Rektor M4 sa et han følte var kontrollør til å begynne med, men etter hvert fra trakk seg bort når prosessene begynte å gå. Her kommer den gradvise overgangen mot distribuert ledelse, noe som kjennetegner prosessene i skandinavisk skoleutviklingsarbeid.

Et viktig moment i vår oppgave er at i et skolelederperspektiv er det vesentlig å huske på at læreryrket er yrke med stor autonomi. For å skape utvikling i organisasjonen må det også der arbeides kollektivt (Irgens, 2010). Å jobbe kollektivt i et praksisfellesskap, bidrar til å øke mestringsforventningene. Dette kan bidra til suksess i arbeidet med endringer og utvikling (Lave & Wenger, 1991). Dette vil igjen skape utvikling, og ved å benytte praksisfellesskapet

er organisasjonen inne i en positiv spiral som kan bidra til en god skole. «Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole» (Irgens, 2011). De ansatte er en del av organisasjonen, og det er vanskelig å drøfte utvikling for den enkelte uten å ta med det praksisfellesskapet de er medlem av. Et praksisfellesskap der kollegiet utveksler erfaringer, er den viktigste arenaen for utvikling av læreres vurderingspraksis. Et slikt fellesskap er helt nødvendig for både den enkelte lærer og skolen som organisasjon.

5.3 Likheter og ulikheter mellom skoleslagene

Fra informantene i undersøkelsen kommer det fram at arbeidet med undervisvurdering har ført til at det store flertallet av ansatte ser nytten av dette arbeidet. I tillegg er det skapt aksept i organisasjonen for tydelig fokusering mot og bruk av ressurser på utvikling av undervisvurdering.

Det fremkommer i våre samtaler med rektorene at de er klar over at arbeidet med undervisvurdering er sentralt i utviklingen av god læring. Det legges derfor også ned mye ressurser til å jobbe med prosesser for å forbedre undervisvurderingene. Begge skolenivåene setter av tid, bruker ressurser og trekker inn ekstern kompetanse i dette arbeidet. Utvikling og oppfølging av lederne er strategiske virkemidler for å synliggjøre og forankre endringsprosessene i organisasjonene.

En sentral målsetting for rektorene er at resultatene fra og bruken av undervisvurdering skal bidra til økt fokus på hva den enkelte lærer kan arbeide med for å videreutvikle seg.

Forskning om tilbakemeldinger fra lærer til elev har vist at det er forskjellige metoder som benyttes. Noen fører til god læring for elever i noen skoler, mens andre fører til stagnasjon og dårlig læring (Gamlem 2014). Kluger & DeNisi (1996) sier at så mye som 1/3 av tilbakemeldinger som blir gitt i en læringssituasjon ser ut til å hemme læring og/eller være relativt verdiløs for læring og utvikling. Derfor blir betydningen av god undervisvurdering viktig. For å unngå at den blir verdiløs må den relateres til det som er blitt gjort eller til et mål. Det er i dette perspektivet rektorene i vår undersøkelse har arbeidet. For å kunne benytte undervisvurdering til læring, må skolene derfor ha bevissthet, fokus og kapasitet til å kunne utvikle seg. I tillegg må rektorene være tydelige med tanke på den strategiske ledelsen og didaktiske praksisen. Slik kan de legge til rette for utvikling i en lærende skoleorganisasjon. Dette leder oss over i emnet strategisk ledelse, som er det vi ønsker å drøfte i neste delkapittel.

5.4 Strategisk utvikling og ledelse av organisasjonen

Strategisk ledelse i skolesammenheng handler om to ting. Det første er evnen til å tilpasse skolen til endringene i omverden. Det andre er å være delaktig i å skape skolens framtid (Johannesen & Olsen, 2008).

Rektorene fra begge skoleslagene er opptatt av endringer og endringsledelse, Vurderingspraksis er et resultat av vurderingskompetanse hos lærerne. Det handler om å sørge for at skolen er på høyde med endringene i skolens omgivelser. I artikkelen «Syv sterke påstander om vellykket skoleledelse» av Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) pekes det på faktorer som en rektor bør være bevisst på for å oppnå kvalitet i egen organisasjon. Vi vil peke på to av disse og sette de inn i vår undersøkelse. Den ene er:

- Skolens ledelse har en større innflytelse på skoler og elever når ledelse er distribuert.

En av våre teorier for denne oppgaven bygger på Instructional Leadership jfr. kap 2.1.

Funnene i denne oppgaven underbygger at rektorene benytter distribuert ledelse som verktøy i sine skolelederprosesser. Vi mener at dette bidrar til at skolene lykkes i sitt arbeid med underveisvurdering. En annen påstand er at:

- Rektorer forbedrer undervisning og læring indirekte og mest kraftfullt gjennom sin innflytelse på ansattes motivasjon, engasjement og arbeidsvilkår.

Rektorene har gjennom sin måte å lede på bidratt til at underveisvurdering blir benyttet som et verktøy for utvikling også for den enkelte lærer. Også her mener vi å ha belegg for at rektorene i stor grad lykkes i utviklingsarbeidet. Ut fra analyse av empiri, vil vi hevde at rektorene har en positiv og støttende ledelsestil, som bidrar til mestring selv om læreren blir utfordret og stilt krav til. Samtidig er rektorene bevisste på at de ansatte ikke skal få «fasitsvar», men selv må bidra til å finne løsninger. Denne ledelsestilnærmingen gir et sterkt bidrag til større grad av selvledelse og profesjonsutvikling i skolen, og vil kunne beskrives som god strategisk ledelse.

Et annet viktig moment i dette perspektivet blir det Engvik et al. (2012) nevner om hvordan rektor må mestre det å balansere mellom styring, administrasjon og ledelse, slik at skolen utvikler seg i riktig retning. I arbeidet med denne oppgaven mener vi å ha belegg for at dette finner sted. Det er avgjørende for utøvelse av den strategiske ledelsen rektorene viser. Videre er det av stor betydning for kvaliteten i arbeidet med undervisvurderingen slik det gjøres i skolene som er med i denne undersøkelsen.

Vi vil hevde at det gjennom vår studie at rektor står fram som leder. Rektor er med på å starte prosesser og handlinger som kan tilpasse skolen slik at den takler endringene og nye krav. Vi finner og at rektorene på de skolene vi undersøkte var tydelige i forhold til å starte og styre aktiviteter rettet mot undervisvurdering. Dette viste de ved å være tett på aktivitetene, blant annet gjennom skolevandring og direkte deltakelse i utviklingsarbeidet. Det går med mye ressurser i tid og penger til å drive utviklingsprosesser på skolene. Rektorene er likevel svært opptatt av at vurdering skal være et sentralt satsingsområde på deres skoler. De er videre klare på hvilke handlinger og strategier som skal gi medarbeiderne retning og utvikling i dette arbeidet.

Motstand mot forandringer er det alltid til noe som er nytt. Noen rektorer uttrykker at de i begynnelsen av prosesser er «kontrollører», men med positive hensikter.

Vurdering har høy prioritet i skolene som vi har sett på. De «pløyer» ned vurdering som enten OU-prosjekt, tema på tvers av skolen eller som gjennomgående tema på avdelingene.

Fellestrekkene er at lærerne skal være bevisste og profesjonelle på undervisvurdering. Våre rektorer er bevisste deltakere i å skape skolens framtid gjennom å jobbe strategisk med tiltak som kan styrke undervisvurderingen.

5.5 Undervisvurdering og perspektiver

Vi har tidligere i oppgaven gjort rede for teorier om ledelse av reform og endringsprosesser. Det er viktig at det i skolen finnes translatørkompetanse (Røvik, 2007). Dette betyr at mottaker av reformer og endringskrav forstår innholdet i disse, og at mottaker er i stand til å forstå og tolke hvordan disse kan passe inn i den kontekst den aktuelle organisasjon befinner seg i. Røvik, Eilertsen og Furu er i boken «Reformideer i norsk skole» (2014, s. 40) opptatt av at reformideene er på stadig vandring og translateres om, slik at de tilpasses organisasjonen, i

dette tilfellet skolene. Mye av prosessen er «top-down»-styrt, det vil si at de kommer nedover i systemet fra regjering, politikere, byråkrati og ender i skolene. Men dette er ikke hele bildet. Oversettingen og tolkingen blir videreført via skoleeiere, rektorer og lærere. Vi ser at undervisvurdering, som er relativt nytt i skolen, blir gjort til gjenstand for oversetting når det skal inn i skolesystemet. Først vil undervisvurderingen komme inn gjennom det instrumentelle perspektivet. Som nevnt tidligere vil dette skje ved at undervisvurdering vil kobles tett til et regelverk. Dette vil være et instrument med redusert tolkningsrom, slik at det blir kontekstualisert som et verktøy til bruk i prosesser i skolen.

I det kulturelle perspektivet vil undervisvurdering bli bygd inn i organisasjonen som et legitimt verktøy som etter hvert blir mer og mer verdsatt som en konsekvens av dets legitimitet. Rektorene som vi har intervjuet gir uttrykk for at de har brukt tid og ressurser på å jobbe inn undervisvurdering i organisasjonen. Vi har sett at en skole bruker OU-prosesser til å bygge det inn, selv om det skjer via kjøpt autoritet. Noen skoler setter sammen tverrfaglige team i dette arbeidet. Andre bruker klassiske modeller som avdeling- og team som redskaper i prosessen. Felles for alle nevnte valg er at det ligger bevisst strategisk ledelse i bunnen, og at det finnes translatørkompetanse som kan «oversette» signalene som kommer ovenfra til et forståelig språk og rasjonelle handlinger. Dette er som tidligere nevnt i tråd med det Johannessen & Olsen (2010, s. 373) sier om det systemiske perspektivet på strategisk ledelse. De hevder at skolen som organisasjon må inneha en god analytisk tenkemåte, som må bestå av en god strategiformulering og strategiimplementering. Fokuset vi finner i våre undersøkelser er rettet mot at undervisvurdering blir en stadig viktigere del av kjerneaktiviteten i skolen.

I våre samtaler med rektorene gir samtlige uttrykk for at de har kunnskap om at arbeidet med undervisvurdering er sentralt i utviklingen av god læring. Det legges derfor også ned mye ressurser til å jobbe med prosesser for å forbedre undervisvurderingene. Begge skoleslagene setter av tid, bruker ressurser og trekker inn ekstern kompetanse i dette arbeidet. Hovedfokuset til alle skolene i undersøkelsen vår, er å aktivere elevene til å bli eiere av egen læring. Gamlem (2014, s. 12) sier at for å lykkes, må dette være strategi nr 1. For å nå dette målet er det viktig å være bevisst på kjennetegn på gode tilbakemeldinger i undervisvurderingsarbeidet. De funn vi har gjort i denne oppgaven er med på å underbygge at rektorene i de to skoleslagene jobber med strategier for å finne elevenes læringssti gjennom forbedring av undervisvurderingen. Gjennomgående for alle rektorene er at

undervisvurdering er et sentralt tema i skolenes utviklingsarbeid, og at det jobbes systematisk med forbedring av denne.

Forskning innen tilbakemeldinger fra lærer til elev har vist at det er forskjellige metoder og måter som benyttes. Noen fører til god læring for elever hos noen skoler, mens andre fører til stagnasjon og dårlig læring (Gamlem 2014). For å kunne benytte undervisvurdering til læring, må skolene derfor ha bevissthet, fokus og kapasitet til å kunne utvikle seg. I tillegg at rektorene er tydelig på den strategiske ledelsen, og at den didaktiske praksisen for å kunne legge til rette for en utvikling i en lærende skoleorganisasjon er til stede.

Tilbakemeldingene er positive og nyttige når de:

- Gir anerkjennelse for arbeid, prestasjon eller innsats
- Gir spesifikk informasjon om hvordan eleven kan forbedre arbeidet
- Blir gitt tidsriktig (at den kan brukes videre, eller her og nå)
- Er mulig å følge opp og bruke for videre arbeid

Dyktige lærere i klasserommet kontrollerer hva elevene forstår og hva de har lært. (Gamlem 2014, s. 42). I neste delkapittel vil vi ta forskning fra FIVIS og sammenstille det med våre funn.

5.6 FIVIS og rektorene sitt bidrag til utvikling.

I teoridelen argumenterte vi for ønsket om å benytte sluttrapporten fra FIVIS-prosjektet som støtte for tolkingen av funnene i vår oppgave. FIVIS-sluttrapporten peker på de indikatorene som har en signifikant betydning for varians i den avhengige indikatoren «vurderingspraksis». Her trekkes det fram tre bakgrunnsvariabler når det gjelder «vurderingspraksis». Det er fordypning i fag, type lærerutdanning og skoleslag. Og det som vi finner i vår forskning i denne oppgaven harmonerer med det som er funnene i FIVIS-prosjektet. For fagskolen ser en tydelig at den manglende formelle lærerutdanning er en klar faktor som påvirker skolens vurderingskultur. Fokuset hos rektorene blir å bygge opp vurderingskompetanse på egen skole.

For begge skoleslag vil det være avgjørende å jobbe med de faktorene som er mulig å skape utvikling gjennom. Da vil hovedfokus for rektorene være å bygge opp skolens vurderingskultur ved å utvikle lærernes vurderingskompetanse og gjennom målrettet arbeid med personalets felles læringskultur. Lykkes man med det, vil det bidra til at elevene bli eiere av egen læring. Rektorene som er med i undersøkelsen ser ut til å bruke store ressurser inn mot undervisvurdering med tanke på å endre vurderingskultur, og tilføre forbedret vurderingskompetanse. Det omforente målet er å skape forbedret vurderingspraksis uavhengig av skoleslag.

5.7 Oppsummering

Vi har gjennomført denne studien der en kvalitativ intervju-undersøkelse er grunnlaget for datainnsamling. Oppsummering og analyser vil være preget av vår forståelse og praksiserfaring.

Skolenivåene vi har sett på har vært ungdomstrinnet i grunnskolen og den maritime fagskolen. Dette har vært med på å underbygge våre fire forskningsspørsmål. Studien viser til funn som bygger opp under at skolene som organisasjon står fram som lærende organisasjoner.

Oppgaven har hatt en teoretisk plattform som har vært fundamentert på Argyris & Schön sin enkelt- og dobbeltkretsteori. Den fokuserer på at en organisasjon er en lærende enhet. Vi har funnet at våre rektorer viser en klar bevissthetsgrad i forhold dobbeltkretslæring ved å «stoppe opp» og reflektere for så å handle.

Teorien om Instructional Leadership har også hatt avgjørende betydning for hvordan vi har analysert våre funn. Her er lederen opptatt av hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer. I tillegg er lederen tett på lærerens undervisningsmetode og didaktiske praksis. Qvortrup (2012, s. 30) kaller dette medarbeiderledelse, der den gode rektor legger vekt på pedagogisk ledelse og utvikling.

Resultater fra våre undersøkelser og forskningsspørsmålene viser at våre rektorer veksler mellom de nevnte ledelsesformene. Rektorene utviser en klar rolleforståelse i bruken av dem som skoleledere i utøvelsen av lederskapet i skoleutviklingen. Rektorene er tydelig opptatt av lærernes undervisning. De er oppdatert på nyere pedagogisk teori. Dette viser de gjennom sine handlinger og strategiske ledelse. Dette gjøres ved å ha et tydelig fokus på å forbedre elevenes læringsutbytte.

Videre har vi grunnlag for å hevde at det i begge skoleslag gjennomføres og arbeides med gode strategier for kompetanseheving av undervisvurdering.

Dette bygger opp om undervisvurdering som bidrag til forbedring av elevenes læring i skolen. Det legges også opp til at utviklingsarbeidet med undervisvurdering hviler på en evidensbasert praksisforståelse. Rektorene gjennomfører utviklingsarbeidet på en metodisk planmessig måte og med klare lederstrategier.

Avslutningsvis i kapitlet vil vi understreke viktigheten av å jobbe med temaet. Det gjør vi med et utsagn fra en av rektorene: «Skulle jeg ha fokus rettet mot bare på med en oppgave, ville det være vurdering, og særlig undervisvurdering. Fordi det er så viktig i skolen.»

6.0 Konklusjon og veien videre

6.1 Konklusjon

Studien har sitt utspring i et ønske om å få mer innsikt i hvordan erfarer rektor at undervisvurdering bidrar til utvikling av egen skole.

Funnene i oppgaven gjør at vi har grunn til å trekke den konklusjonen at rektor bruker undervisvurdering til skoleutvikling. Rektorene forteller at skal skoleorganisasjonen kunne utvikle seg, må arbeidet i skolen ha en strategisk ledelse og en forankring i organisasjon som gjør den i stand til å nyttiggjøre seg av egne utviklingsprosesser. De har bidratt gjennom utviklingsarbeid til å skape et større fokus på undervisvurdering i egen organisasjon, og rektorene har arbeidet systematisk over tid med å skape en kultur for utvikling. De bidrar til å forankre bruken av undervisvurdering.

Rektorene har dessuten medvirket til å omgjøre de eksterne insentivene om økt fokus på undervisvurdering til en intern prosess i egen skoleorganisasjon. Dette er gjort ved å kontekstuerer den prosessen inn i sine skolers praksis.

Bidragene fra rektor har blitt koblet til skolens aktiviteter, og lærerne har tatt del i prosessen med å utvikle undervisvurdering. Begge deler har vært en forutsetning for at det har vært mulig å benytte undervisvurdering til å skape utvikling. Bruken av skolevandring er positiv og oppleves legitim. Dette har vært med på å danne grunnlag for utviklingsprosesser i organisasjonen.

De ansatte i organisasjonene har tillit til at hensikten med bruken av undervisvurdering handler om utvikling av kompetanse i kollegiet.

Rektorene anvender utviklingsarbeidet strategisk for å skape felles visjoner og mål for skolen og å utvikle organisasjonen. Dette felles ståstedet har blitt utviklet på fellesmøter, teammøter og i drøftinger i kollegiet. Et av de viktigste momentene for å skape utvikling, var at det ble lagt vekt på fellesforståelse av undervisvurdering. Et annet viktig moment for rektorene har vært å skape en læringsorientert kultur rettet mot lærernes læring.

For å legge til rette for læring i praksisfellesskap, var det ved noen skoler også etablert fellesarenaer der lærerne kunne dele erfaringer, reflektere og ha en utviklende dialog om praksisen knyttet til undervisvurderingen. Rektorene er tett på praksis. Gjennom bruken av undervisvurdering har de et godt grunnlag for å skape en målrettet og tilpasset kompetanseutvikling for skoleorganisasjonen og den enkelte lærer. Dette kan være med på å skape en utfordring for fagskolene som har lærere uten pedagogisk utdanning.

Skolene i denne undersøkelsen benytter arbeid med undervisvurdering på en slik måte at de bidrar til å skape utvikling i organisasjonen. Dette arbeidet ser ut til å bidra til en vesentlig bevisstgjøring og refleksjon hos lærerne med tanke på elevens læring.

6.2 Veien videre

For den maritime fagskole kan også det være av interesse å undersøke nærmere hvilke lederstrategier og andre faktorer som får betydning når ytre interessenter ønsker å påvirke skolens administrative og pedagogiske innhold og oppgaver. Rektorene hevder at dette går ut over skolens ressursbruk og kvaliteten i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Hva gjør dette med rektorenes valg av strategier for å skape utvikling?

Rektorene beskriver et stort spenn i vurderingsferdighetene og vurderingskompetansen internt i kollegiet. Har dette sin bakgrunn i de maritime fagskole sin kultur for opplæring av det pedagogiske personalet?

Aner vi at rektorens systematiske utvikling av forbedret kompetanse i undervisvurdering møter motstand fra skolens kultur? Det har vært interessant i fortsettelsen å se på hvilke faktorer som påvirker utviklingsarbeidet for undervisningspersonalet i den maritime fagskolen.

For grunnskolene kan det i fortsettelsen være interessant å undersøke nærmere hvilke lederstrategier og eventuelle andre faktorer som har betydning når noen av rektorene beskriver stort spenn i vurderingsferdighetene internt i et kollegium. Har dette sin bakgrunn i den enkelte skoleorganisasjonens lærings- og utviklingskultur? Er rektorenes noe uklare og varierende forståelse av begrepet systematisk arbeid en sentral faktor? Vi mer enn aner en stor variasjon i rektorenes innsikt i organisasjonslæring generelt og hvilke mekanismer som har

effekt i deres organisasjon spesielt.

Videre beskriver særlig grunnskolerektorene en arbeidssituasjon der arbeidspresset knyttet til administrative oppgaver de siste årene har økt betydelig. Dette hevder de går ut over deres involvering i pedagogisk utviklingsarbeid. Disse påstandene virker som et paradoks i lys av myndighetenes satsing på lederopplæring gjennom innføring av rektorskolen. Eller er det slik at organisasjonslæring er lite vektlagt i denne utdanningen? Et spennende og svært aktuelt tema kan derfor i fortsettelsen være å undersøke den nasjonale rektorutdanningen sin betydning både for organisasjonslæring og for økt læring hos elevene.

Kilde- og litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, And practice*. Reading, Mas: Addison-Wesley.
- Andreassen, R.A. (2010). *Ledelse av evaluering for læring og utvikling*. I R-A. Andreassen, E.J. Irgens, & E. M. Skaalvik, (red.). *Kompetent Skoleledelse* (s. 41-58). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andreassen, R.A., Irgens, E. og Skaalvik, E. (red.). (2009). *Ledelse i en lærende skole – i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidsutfordring og den individuelle praksiserfaring*. I R-A. Andreassen, E.J. Irgens, & E. M. Skaalvik, (red.). (s. 45-56). Trondheim: Tapir forlag.
- Andressen, R.A, Irgens, E. og Skaalvik, E. (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Blase, J. & Blase, J. «*Effective instructional leadership Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools Journal of Educational Administration*», Vol. 38 No. 2, 2000, s. 130-141. MCB University Press
- Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I., Mordal, S. og Sandvik, L.V. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. og Røvik, K. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksjon, om evaluering i organisationer*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P., Andersen, N., Møller Hansen, V., Kasper, P. og Strømbæk Pedersen, C. (2003). *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Heraldisk Selskab.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur, et begreb bliver til*. Odense: Heraldisk Selskab.

- Dale, E., Gilje, N. og Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskaps- samfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dobson, S., Eggen, A. og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elmore, R.F (2000). «Building a New Structure for school Leadership». The Albert Shanker Institute.
- Elstad, E. (2008). *Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar*, I E. Elstad, G. Langfeldt og S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 204 – 234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engvik, G. (2012). Instructional Leadership. I Postholm, M. B. (red.) *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51-65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G., Dobson, S., Engh, K. R., Gamlem, S., Mauseidvåg, T. Hartberg S., Kufaa, H. (2012). Vurderingspraksis i skolen må bli bedre. Oslo: *Utdanning*, (2), 30-31.
- Emstad, A. B. og Postholm, M. B. (2010). «Instructional leadership» - et utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I M.B. Postholm (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fagskoleloven (2003). *Lov, 20. juni 2003 nr. 56, om fagskoleutdanning*. Oslo: Justisdepartementet.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet. Hentet fra: <http://bibsys-primo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Garmannslund, P., Langfeldt, G. og Elstad, E. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad og S. Hopmann (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolens politiske spørsmål og pedagogiske svar, resultater fra forskningsprosjektet Achieving School Accountability in Practice* (s. 250-270). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5., s. 266 – 276.
- Hallinger, P. (2005): *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*. Leadership and Policy in Schools, 4:1-20, 2005. Taylor & Francis Inc. Nettlenke: http://philiphallinger.com/old-site/papers/LPS_Instructional_Lder_2005.pdf
- Hatch, M.J, (2011). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid, lederen som konstruktør av den gode skole. I I R-A. Andreassen, E.J. Irgens, & E. M. Skaalvik, (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 125-146). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamisk og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J-A., & Olsen B. (2010). *Skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, E. (1984). *Introduksjon til ledelselære*. København: Nytt nordisk forlag.
- Kluger, A.N., & A.DeNisi (1996). *The effects of Feedback interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback intervention Theory* In: Psychological Bulletin, 119, 254-284.
- Kunnskapsdepartementet (1990-1991). Stortingsmelding nr 37. *Om styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). Stortingsmelding nr.30. *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). Stortingsmelding nr. 31. *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2002-2003). Ot.prp. nr. 32. *Om lov om fagskoleutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, D., Margaret,T., & Rygge, J. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

- Langfeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: Resultater fra forskningsprosjektet «*Achieving School Accountability in Practice*» (s. 11-31). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). «Syv sterke påstander om vellykket skoleledelse». Hentet fra: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Culture/Distributed-shared-leadership/Seven-Strong-Claims-About-Successful-School-Leadership>.
- Lundgren, U.P. (2002). *Homo Pedagogicus?* Framtider, vol. no. 3, s.4-10. Sverige: Universitetet i Uppsala.
- Martinsen, Ø.L. (red.). (2009). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2011). *Det ved vi om skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Robinson, V.M.J., Timperley, M.J., & Helen, S. (2011). *The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Student*: <https://aucklandscet.wikispace.com>
- Robinson, V.M.J. (2010). From Instruction Leadership in Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1), p 1-26.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A, Eilertsen T. V., & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelser og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Senge, P. M. et al., (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. (2007). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. (2009). *Skolens målstruktur og elevenes motivasjon. Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse*. I R. Andreassen, E.J. Irgens og E. Skaalvik (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 35-43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sløk, C. (2008). *Skoleledelse i fremtiden*. (26. mai 2015) fra: <https://www.folkeskolen.dk/>.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Sluttrapport Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 *Tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017*. Hentet 26. mai 2015 fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf>
- Vygotsky, L.S (1996). *Thought and Language*. London, Cambridge: The MIT Press.

Weber, M. (2008, (1922)). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg

Intervjuguide

Overordnet tema Ledelse av endringsprosesser

Foreløpig tittel Lederstrategier for kollektiv utvikling av vurderingspraksis

Problemstilling Hvilke lederstrategier har rektorer for kollektiv utvikling av vurderingspraksiser i sine skoler?

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har rektor med vurderingspraksiser på skolen?
2. Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med undervisvurdering?
3. Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?
4. Hvilke erfaringer har rektor med skolens strategier for å utvikle gode (og kollektive) vurderingspraksiser ved skolen?

Begrepsforståelse

- A. Hva legger du i begrepet vurdering?
 - a. Individuell vurdering/elevvurdering?
 - b. Undervisvurdering/sluttvurdering?
- B. Hva legger du i begrepet lederstrategi?
- C. Hva legger du i begrepet kollektiv utvikling?

Hvilke erfaringer har rektor med vurderingspraksiser på skolen?

- A. Hvordan fungerer ulike vurderingspraksiser på skolen din i forhold til undervisvurdering?
- B. Hvordan mener du disse er koblet til de øvrige læringsaktivitetene i skolen?
- C. Hvordan forstår du din rolle i arbeidet med vurdering?
- D. Hvordan følger du opp læreres vurderingspraksis?
- E. Hvordan benyttes vurderingsarbeidet til utvikling av endringer for den enkelte lærer på skolen din?

- F. Har det blitt gjort planmessige tiltak for å skape endring? I så fall, hvilke?
- G. Blir informasjon fra vurderingspraksiser sammenstilt med annen informasjon om undervisningspraksis og elevresultat?
- H. Har du som skoleleder lederstrategier knyttet til utvikling av kollektive vurderingspraksiser på skolen

Hvordan opplever rektor arbeidet med vurdering for læring ved egen skole?

- A. Hva er vurderingskompetanse?
- B. Hva oppfatter du er nødvendig kompetanse for å kunne vurdere?
- C. Hvordan vurderer du ulike vurderingskompetanser i kollegiet på skolen din?
- D. På hvilken måte brukes resultatene på skolen som helhet? (-iverksetting av tiltak, - gi retning på arbeid, -oppfølging/framovermelding -sette på agendaen.) (Forklar konkret om dette.) Kan du gi konkrete eksempler?
- E. Hvordan får elevene tilbakemelding på tiltak som iverksettes ut fra vurderingen, og på hvilken måte foregår tilbakemeldingene til elevene?
- F. Hvordan bidrar vurderingsarbeidet til å gi deg oversikt over undervisningspraksis og det som skjer i klasserommet for den enkelte lærer i organisasjonen?
- G. Har du en lederstrategi for å utvikle felles vurderingskompetanser på skolen din?

Interessenters påvirkning.

Hvordan påvirker ulike interessenter rektors strategier i arbeidet med underveisvurdering?

- A. Hvilke interessenter har betydning for rektors valg av strategi?
- B. Hvordan mener du dette påvirker ditt arbeid med underveisvurdering?
- C. Har du opplevd at påvirkning fra interessenter har påvirket dine lederstrategier?
I tilfelle kan du gi eksempler på dette?

Hvilke erfaringer har rektorer med lederstrategier for å utvikle gode (og kollektive) vurderingspraksiser i skolen?

- A. Hva kjennetegner skolenes vurderingskulturer?
- B. Hvordan opplever du at holdningen til ulike vurderingspraksiser er på din skole? Har du sett endring over tid?

- C. Hvordan mener du at vurderingsarbeidet hemmer eller fremmer samarbeid i organisasjon?
Forklar konkret. (Konkurranse, samarbeid i kollega eller team, kollegaveiledning.
- D. Hvordan vil du beskrive dine lederstrategier i forhold til å utvikle felles vurderingskultur på skolen din?
- E. Hvordan mener du at arbeid med underveisvurdering bidrar til å skape refleksjon og utvikling av lærernes vurderingskultur?

Kvitteringer NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunnar Engvik
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.06.2014

Vår ref: 38997 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38997	<i>Lederstrategier for kollektiv utvikling av vurderingspraksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunnar Engvik</i>
Student	<i>Alf Furland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Alf Furland alf.furland@mimer.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38997

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunnar Engvik
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.04.2015

Vår ref: 42864 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42864	<i>Lederstrategier for kollektiv utvikling av vurderingspraksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunnar Engvik</i>
<i>Student</i>	<i>Are Sæverudsø Lygre</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42864

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.