

**Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering  
til utvikling i videregående skole?**

**Liv Aahjem**

**Master i skoleledelse**

**NTNU 2012**

## Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et deltidsstudium i skoleledelse som har pågått i fire år. Da jeg skulle velge tema, valgte jeg et som har opptatt meg de siste årene som rektor ved en videregående skole. Temaet undervisningsevaluering er et nytt fenomen i skolen og hvordan det skal benyttes har vært et diskusjonstema i skolene. Det har vært interessant å snakke med fire rektorer ved videregående skoler og høre deres erfaringer med anvendelse av resultatene fra undervisningsevaluering. For meg som leder av læreres læring har det vært spennende gjennom studier å erverve ny kunnskap som er nyttig å ha med videre i min jobb.

Jeg vil takke Roy Asle Andreassen for god og inspirerende veiledning, som har bidratt til å holde meg på sporet i arbeidet med oppgaven. Også takk til mine informanter og til venner og kolleger som har bidratt med innspill underveis i prosessen.

Å være student ved siden av full jobb er både lærerikt, interessant og krevende. Takk til de som har gjort dette mulig for meg.

Ålesund, oktober 2012

Liv Aahjem

## Sammendrag

Det har blitt definert ulike fokusområder for å utvikle kvaliteten i skolen. Lærende organisasjoner og resultat- og målstyring er to av disse områdene. Å benytte evaluering for å skape grunnlag for utvikling er nytt i skolen, og det er delte meninger om dette. For rektorene i studien har det vært utfordrende å ta i bruk et nytt verktøy. Det har også stilt krav til mange typer lederkompetanse som organisasjonsutvikling og ledelse av lærers læring.

Min problemstillingen er: *Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?* Jeg har brukt tre forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

- *Hvordan er undervisningsevaluering koblet til de øvrige aktivitetene i skolen?*
- *Hvordan anvendes undervisningsevaluering til å skape utvikling i grupper og hele organisasjonen?*
- *Hvordan benyttes undervisningsevaluering til utvikling av undervisningspraksisen for den enkelte lærer i videregående skole?*

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ. Problemstillingen og forskningsspørsmål er knyttet til rektor sine erfaringer og opplevelser med å benytte evaluering til utvikling. Forskningsstrategien jeg valgte var kvalitativ med fenomenologisk tilnærming. I studien har jeg intervjuet fire skoleledere og benyttet halvstrukturert kvalitative forskningsintervju og jeg har valgt meningsfortetting og katalogisering for å strukturere dataene.

I den teoretiske delen har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskning og litteratur som er knyttet til evaluering, lærende organisasjoner, læringsteori og ledelse. Som bakgrunn for rektor sitt arbeid i skolen for å benytte evaluering til utvikling, har jeg tatt med ulike perspektiv på ledelse - organisasjonsutvikling, læringsledelse, ledelse av relasjoner og personalledelse.

Kort oppsummert viser mine funn at for at rektorer skal kunne anvende evaluering til utvikling, må arbeidet være forankret i organisasjonen. Dette kan skje ved at rektor fokuserer på bruken av evaluering, setter resultatene inn i skolens kontekst og at de ansatte er delaktig i prosessen. Det er både fellestrekk og ulikheter i måten skolene i studien benytter resultatene fra undervisningsevaluering til utvikling på og hvordan de knytter resultatene til andre utviklingsprosjekt.

# Innhold

1	Beskrivelse av temaområdet og problemstilling .....	1
1.1	Bakgrunn for tema og problemstilling .....	1
1.2	Problemstilling .....	3
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori og tidligere forskning.....	6
2.1	Tidligere forskning .....	6
2.2	Elevers medvirkning på egen opplærings situasjon .....	7
2.3	Kvalitetsbegrepet.....	8
2.4	Evaluering .....	9
2.4.1	Evalueringenes kobling til organisasjonen.....	10
2.4.2	Intern og ekstern evaluering og evalueringens anvendelsesområder .....	10
2.5	Læringsteorier, læring i organisasjoner og skolen som en lærende organisasjon. ....	12
2.5.1	Argyris & Schön .....	12
2.5.2	Senge og de fem disipliner .....	13
2.6	Skolens målstruktur.....	14
2.7	Ledelse.....	16
2.7.1	Instructional leadership .....	17
2.7.2	Transformasjonsledelse.....	17
2.7.3	Selvledelse - superledelse .....	18
3	Metode.....	19
3.1	Metodisk tilnærming .....	19
3.2	Valg av informanter.....	20
3.3	Datainnsamling - intervju.....	21
3.4	Analytiske tilnærminger .....	23
3.4.1	Transkribering.....	23
3.4.2	Strukturering og analyse .....	24
3.5	Verifisering.....	25

3.5.1	Overførbarhet .....	25
3.5.2	Bekreftbarhet.....	25
3.5.3	Troverdighet.....	26
3.6	Etikk .....	26
3.7	Oppsummering .....	28
4	Empiri – presentasjon av data.....	29
4.1	Innledning.....	29
4.2	Presentasjon av de skolene og undervisningsevalueringen .....	29
4.3	Undervisningsevalueringens forankring og anvendelse i organisasjon.....	30
4.3.1	Å skape kultur for kvalitetsutvikling gjennom undervisningsevaluering .....	31
4.3.2	Rektors syn på undervisningsevaluering som et kvalitetsutviklingsverktøy.....	32
4.3.3	Resultatene settes inn i en kontekst.....	33
4.3.4	Skape arena for læring i organisasjonen .....	33
4.3.5	Dialog med elever knyttet til evalueringen .....	35
4.4	Undervisningsevalueringen og utvikling for den enkelte ansatte.....	36
4.4.1	Evalueringssamtaler .....	36
4.4.2	Iverksetting av tiltak knyttet til den enkelte ansatte.....	38
4.4.3	Oppsummering.....	39
4.5	Oppsummering datamateriale.....	39
5	Drøfting .....	41
5.1	Innledning.....	41
5.2	Forankring og anvendelse av i organisasjonen.....	42
5.2.1	Å benytte evaluering til utvikling .....	42
5.2.2	Evaluering som kvalitetsutviklingsverktøy .....	45
5.2.3	Felles visjon og organisasjonslæring .....	46
5.2.4	Dialog med elever knyttet til evalueringen .....	47
5.2.5	Oppsummering.....	48
5.3	Den enkelte ansatte.....	49
5.3.1	Samtale knyttet til resultat fra undervisningsevaluering .....	49
5.3.2	Tiltak for utvikling av den enkelte lærers undervisningspraksis.....	50
5.3.3	Oppsummering.....	51

6	Oppsummering og veien videre.....	53
6.1	Oppsummering.....	53
6.2	Forslag til videre forskning.....	54
7	Litteraturliste.....	55
8	Vedlegg.....	58
8.1	Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	58
8.2	Vedlegg 2 - Brev til informanter med samtykkeerklæring.....	59
8.3	Vedlegg 3 - Kvittering på melding om behandling av personopplysninger.....	61

# 1 Beskrivelse av temaområdet og problemstilling

## 1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Reformer og forandringer har blitt et stabilt trekk i skolen i Norge de siste årene. I internasjonale målingene (PISA, TIMMS osv.) har Norge sitt utdanningssystem blitt betegnet som lite effektivt og for lite kunnskapsdrevet (Fevolden & Lillejord, 2005). Dette har ført til at 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 *Kultur for læring* Stortingsmelding 30 (2003-2004) blir det både fokusert på å vektlegge målstyring i organisasjonene og det å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det blir pekt på at læringskulturen i skolen i liten grad har vært preget av refleksjon over kunnskapen i organisasjonen. For å utvikle skolen må en fremme læringskulturen 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.” (ibid:29).

Kunnskapsdepartementet kom i 2008 med Stortingsmelding 31 ”Kvalitet i skolen” der det mellom annet pekes på 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 (Stortingsmelding 31, 2008). Med dette vektlegges målinger av resultater, evalueringer og standardisering av utdanningssystemet til internasjonale hovedtrender for å oppnå høyere kvalitet i skolen (Elstad, 2008:206ff; Roald, 2010). Til forskjell fra internasjonale målinger vektlegger den norske modellen ikke bare resultat i fag (resultatkvalitet), men også ressursituasjonen (strukturkvalitet) og opplæringsmiljøet (prosesskvalitet) (Langfeldt, 2008:18).

På nasjonal nivå oppfordres det 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). Dette gir først og fremst en kartlegging og rangering på utvalgte områder innenfor skolesystemet og sier ikke noe om hvordan resultatene kan benyttes i skolene sitt 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 kunnskaper til å kunne sikre og utvikle opplæringskvaliteten lokalt (Stortingsmelding 31, 2008:26ff, Garmannslund, Langfeldt & Elstad, 2008:255, Roald, 2010:266). 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. Da ansatte må også ha en kultur for læring og en kompetanse som er tilpasset dagens samfunn (Fevolden & Lillejord, 2005:9ff).

I en del skoler er undervisningsevaluering et av mange verktøy som har blitt tatt i bruk de siste årene. Hensikten er å få mer informasjon om hvordan elevene opplever at undervisningspraksisen og opplæringsmiljøet på skolen er, slik at en kan benytte resultatet til å skape positiv utvikling. Elevene evaluerer hvordan de opplever at undervisningen og opplæringsmiljøet i de ulike fagene fungerer.

Jeg har de siste årene som rektor deltatt i både planlegging og gjennomføring av undervisningsevaluering ved egen skole. Gjennom samtaler med ledere fra andre skoler har jeg sett at det er ulik praksis og erfaring både blant rektorer og lærere. Når jeg 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. Jeg har reflektert over hva som kjennetegner lederarbeidet i skoler der undervisningsevaluering benyttes som et av flere verktøy for å skape kvalitetsutvikling. Ved å gjennomføre en studie, håper jeg å kunne skaffe meg mer innsikt i temaet for å benytte det i mitt videre arbeid som skoleleder. Samtidig vil jeg også dele resultatene med andre som har interesse for temaet.

Undervisningsevaluering kan være preget av summativ vurdering for kontroll av kvalitet, men også formativ der hensikten er utvikling både for kollegiet og den enkelte lærer. Mitt ståsted 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 hadde jeg stilt meg selv følgende spørsmål: Hva gjør rektor for å benytte resultatene for å skape utvikling og læring? Hvilke tiltak/prosesser iverksettes og hvordan fungerer de?

Temaet og spørsmålene er også aktuelt ut fra *evalueringsfokuset* i samfunnet. Selv om evaluering har blitt en naturlig prosess i tilknytning til offentlig virksomhet er det fremdeles begrenset systematisk viten om evaluering. Det finnes ikke mange undersøkelser og lite



empiri om undervisningsevaluering som kan bidra til å vise praktiske implikasjoner av det nye temaet (Dahler-Larsen, 2006:7ff; Dahler-Larsen, Normann Andersen, Møller Hansen, & Strømbæk Pedersen, 2003:10ff).

Mitt fokus i oppgaven har vært å få kunnskap om hvordan skoleleder anvender undervisningsevaluering som verktøy for å skape kvalitetsutvikling, og hvordan dette eventuelt blir integrert i det øvrige utviklingsarbeidet i skolen. Gjennom en fenomenologisk undersøkelse har jeg intervjuet fire skoleledere. Ved å forske på ulike skoler har jeg kunnet se på variasjonen i praksis knyttet til undervisningsevaluering. Med bakgrunn i den sentrale rollen rektor har i slike prosesser, vil oppgaven avgrenses slik at fokus er på hvordan rektor anvender undervisningsevaluering til kvalitetsutvikling. I denne besvarelsen vil jeg benytte begrepet rektor og beskriver han som skolen sin øverste pedagogiske leder.

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen for denne studien er:

### **Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?**

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

*Hvordan er undervisningsevaluering koblet til det øvrige aktivitetene i skolen?*

Med bakgrunn i at evaluering kan ha ulik/varierende kobling til organisasjonen, ønsker jeg først å få vite mer om hvordan evalueringen er forankret i organisasjonen og hvordan den er koblet til andre aktivitetene på skolen. Jeg vil også vite hvilke erfaringer rektor her knyttet til kobling mellom evaluering og organisasjon. Er evalueringen løst knyttet til det øvrige arbeidet, vil det også kunne være vanskelig å skape utvikling i organisasjonen (Dahler-Larsen, 1998:79ff). Dette kan også fortelle noe om hvilken lærings- og lederkultur organisasjonen har.

*Hvordan anvendes undervisningsevaluering til å skape utvikling i grupper og hele organisasjonen?*

Hensikten med dette spørsmålet er å få svar på hvordan evalueringens resultater konkret blir benyttet og hvilke prosesser som iverksettes. Det er også sentralt å få vite i hvilken grad

rektor bidrar til å iverksette prosesser, deltar i arbeidet og hvordan det er organisert. Hvilke signaler rektor gir knyttet til bruken av undervisningsevaluering som et verktøy for utviklingsarbeidet, var også en del av det jeg ville ha mer kunnskap om.

*Hvordan benyttes undervisningsevaluering til utvikling av undervisningspraksisen for den enkelte lærer i videregående skole?*

I dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få innsyn i hvordan rektor benytter resultatet for at den enkelte skal kunne utvikle seg i organisasjonen. Mitt utgangspunkt er at organisasjonen består av enkeltpersoner som hver for seg og sammen må jobbe i samme retning for å skape utvikling i skolen.

### **1.3 Oppgavens struktur**

I første kapittel har jeg kort gjort rede for bakgrunnen for undervisningsevaluering, internasjonale trender og de styringsdokument som ligger til grunn for fokus på mål- og resultatstyring og skolen som lærende organisasjon. Videre presenterte jeg temaet og problemstillingen samt begrunnelsen for mitt valg av dette temaet.

I kapittel to, som utgjør teorikapitlet, vil jeg definere noen sentrale begrep. Jeg vil også legge frem noe forskning fra tilsvarende og nærstående fagfelt som danner ramme for mitt arbeid. Der er ennå ikke gjort mye forskning på bruken av evaluering knyttet til læring i organisasjoner og utvikling av undervisningspraksis på den enkelte skole. Jeg støtter meg derfor til forskning av Roald (2010) om organisasjonslæring der han ser på hvordan informasjon kan omgjøres til handling på tvers av nivåer i skoleorganisasjonen. Samtidig vil jeg kort redegjøre for erfaringer fra ASAP-prosjektet som blant annet forteller hva som må til for at skoler skal lære av resultatinformasjon.

Det første tema i teoridelen er evaluering og hvordan evaluering er koblet til organisasjonen. Jeg tar bakgrunn i Dahler-Larsen sin teori som sier noe om hvordan evalueringen er koblet til og forankret i organisasjonen. Forankring er sentralt for at det skal være mulig å benytte resultatene fra en evaluering til å skape utvikling. Neste tema er teori om læring og om lærende organisasjoner og hvordan det kan knyttes til læring og utvikling av undervisningspraksis. Jeg vil her ta frem sentrale teorier fra Argyris & Schön og Senge. Dette vil bli komplementert med kunnskap om målstrukturen i en organisasjon og det å ha en kollektiv- eller individorientert skole.

I denne forskningsoppgaven er fokus på hvordan **rektor** anvender resultatene fra undervisningsevaluering. Ledelse er sentralt for å sette agenda og hva som sees på som viktig i en organisasjon. Jeg vil se på ulike teorier knyttet til ledelse i kunnskapsorganisasjoner. Alle teori vil utgjøre min forforståelse om bruken av evaluering. Det vil også danne utgangspunkt for drøftingen.

I tredje kapittel redegjør jeg for forskningsmetode og de vurderingene som ble gjort knyttet til metode, validitet og etikk. Jeg har valgt å intervju fire rektorer som har erfaring med å anvende undervisningsevaluering i videregående skolen. I kapitlet vil jeg begrunne den forskningstilnærmingen jeg har foretatt og drøfte de valg jeg tok knyttet til innhenting og analyse av empirien. Det fjerde kapittel inneholder presentasjon av de empiriske data slik jeg har transkribert, analysert og tolket disse. Her vil jeg presentere både analyse og meningsfortetting av utsagn fra informantene og også direkte sitat for å beskrive deres fortellinger.

Jeg vil videre i kapittel fem drøfte de sentrale empiriske funn opp mot teori. Det vil også være interessant å finne ut om det er fellestrekk og ulikheter på de forskjellige skolene og om det kan pekes på noen årsaker til dette. Kapittel seks vil bestå av en oppsummering av sentrale funn i forhold til forskningsspørsmålene slik at jeg ut fra det kan legge frem mulig svar på selve problemstillingen. Videre vil jeg peke på områder som det kan være interessant å arbeide videre med ut fra funnene som har kommet frem.

## **2 Teori og tidligere forskning**

Jeg vil i dette kapittelet ta for meg kunnskap fra tidligere forskning om temaet, noen retningslinjer fra styrende myndigheter og videre beskrive den teoretisk bakgrunn jeg har for studien og drøftingen av det empiriske materialet. Jeg vil redegjøre for teorier om evaluering og bruk av evaluering i organisasjoner. Videre vil jeg se på de ulike teoriene knyttet til læring og læring i organisasjoner. Hvilken målstruktur en organisasjon har, er også med på å påvirke læring i organisasjonen. Til sist vil jeg redegjøre for teorier om ledelse og legge spesielt vekt på teorier som omhandler ledelse i lærende organisasjoner.

### **2.1 Tidligere forskning**

Hvordan undervisningsevaluering kan benyttes som verktøy for kvalitetsutvikling er fremdeles et diskusjonstema i mange skoleorganisasjoner (Garmannslund et al., 2008:250ff). Noen mener at evalueringene fjerner fokuset fra selve innholdet i opplæringen. Det kan skje ved at lærere fokuserer mer på å få gode resultat på evalueringen enn å fokusere på økt læringstrykk og god undervisningspraksis. Hender dette kan det medføre svakere faglig resultat, og vi får en målforskyvning (Dahler-Larsen, 2006:127). På den andre siden hevdes det at evalueringen fører til større grad av refleksjon over egen praksis, som igjen kan bidra til en kultur for læring og utvikling av lærerprofesjonen. Resultater fra forskning viser at foreløpig skjer dette i for liten grad (Garmannslund et al., 2008:250).

I ASAP-prosjektet blir det mellom anna forsket på hvordan skoler og lærere forholder seg til eksterne evalueringer som elevundersøkelsen og i hvilken grad det er mulig å benytte disse resultatene som kunnskap for å skape utvikling i skolene. Resultatet viste at det ikke er alle skoler som har kapasitet til å ta ansvar for å benytte resultatene fra evalueringer. Forskningen viser at sterke skoler makter å ta i bruk resultatene for å skape endring og oppnår dermed bedre resultater. Svake skoler opplever at negative evalueringresultat virker stigmatiserende. De kan bli handlingslammet og dermed havne i en bakevje som det er krevende å komme ut av (Isaksen, 2008:269).

Roald (2010) har i sin doktorgradsstudie forsket blant annet på organisasjonslæring på tvers av nivå i skolen. Studien viser at det er krevende både for skole og skoleeier å omdanne resultatinformasjon fra undersøkelser og evalueringer til handlingsrelevant kunnskap som kan benyttes for å utvikle skolen. I oppgaven peker han på at kunnskapsutviklende prosesser krever andre former for gjennomføring enn byråkratiske arbeidsmåter. Det trengs dialog og

samhandling og en systemisk tilnærming på *tvers av nivå* der alle må være medskapende i prosessen. I min oppgave ser jeg på bruken av evaluering på *ett nivå*. Fellestrekket er hvordan en benytter evalueringresultat til kunnskap og tiltak som medfører læring og utvikling, samt hvilke prosesser og egenskaper som må være tilstede i organisasjon for å lykkes med dette.

## **2.2 Elevers medvirkning på egen opplærings situasjon**

Mange har stilt spørsmål om elevene er kompetente til å evaluere den opplæringen de får, og om de tilbakemeldingene som de gir kan være retningsgivende. Undervisningsevaluering er elevenes subjektive opplevelse av undervisningen og ikke en objektiv vurdering som kan benyttes som et objektivt måleredskap på hva som skjer i undervisningssituasjonen. Brukermedvirkning og at elever skal ha innvirkning på sin egen lærings situasjon er hjemlet i opplæringsloven § 9a-2. Det gir eleven et legalt grunnlag for å kunne påvirke opplæringen. Evalueringen kan på denne måten gi elevene innflytelse ut fra deltagelse og kan her også sees i et deltagerdemokratisk perspektiv (Dahler-Larsen, 2003:46).

Elevenes *opplevelse* av opplærings situasjonen vil også påvirke den faglige utviklingen og har konsekvens både for deres motivasjon, selvoppfatning, presentasjoner og atferd. Opplærings situasjonen for den enkelte elev avhenger både av den sosiale relasjon mellom elever og lærer og de signaler som sendes til elevene om hva som er viktig og hva skolen vektlegger (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2005:176). Lillejord (2003:84ff) sier at hvordan elevene opplever at undervisningen er tilpasset deres ståsted, vil ha innvirkning på elevens lærelyst og dermed også faglige resultat.

I St. meld. 31 (2007-2008:26) blir det pekt på at hvordan kompetansen til læreren benyttes i samspillet mellom lærer og elev, er det viktigste for å fremme elevens læring. Videre blir det beskrevet hvilke trekk som er av betydning i dette samspillet: *”... lærerens evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonene, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemelding samt samarbeide godt med hjemmene.”* Elevperspektivet er derfor helt avgjørende for elevenes utvikling og for de resultat som elevene i skolen oppnår både faglig og sosialt.

Det blir sagt om undervisningsevaluering at den ikke er objektiv og sier for lite om lærers reelle undervisningskompetanse. Det blir også hevdet at hvilken score en lærer får på en slik

evaluering, er påvirket av relasjonen mellom lærer og elever. Forskning viser også at det er sterk sammenheng (korrelasjon 0.60) i relasjonen mellom lærer - elev og elevens oppfatning av undervisningen. Hva som er årsak og virkning av disse to faktorene kan en ikke si noe sikkert om, men det er grunnlag for å tro at elevenes vurdering av undervisningen er avhengig av relasjonen lærer-elev (Nordahl, 2002:112ff). Samspillet mellom elev og lærer er sentralt for å skape et læringsmiljø som gir elevene en god læringsopplevelse. Om denne relasjonen forsterker en elev sin opplevelse av undervisningen, kan dette også bidra til å påvirke det faglige resultatet. Lærere må derfor ha fokus på både elev-lærer-relasjonen og egen undervisningspraksis.

### 2.3 Kvalitetsbegrepet

Hensikten med evaluering er å sikre og utvikle kvaliteten. Men kvalitetsbegrepet kan ha ulike forståelser og mange ansikt. Innenfor opplæring kan kvalitetsbegrepet deles slik (Kvalitetesutvalget, 2002):

- **Strukturkvalitet** kan vi gjerne se på som ytre forutsetninger som lover, økonomi, bygninger, utstyr, lærernes kompetanse osv.
- **Prosesskvaliteten** er den aktiviteten som foregår internt i organisasjon og som handler om kvaliteter på prosesser og relasjoner i skolen.
- **Resultatkvalitet** er det en ønsker å oppnå som en helhet gjennom det pedagogiske arbeidet i skolen.

Resultatkvaliteten er produkt av strukturkvalitet og prosesskvalitet. I skolen vil god strukturkvalitet gjøre det lettere å fokusere på prosesskvaliteten, noe som bidrar til å skape utvikling og forbedring og dermed økt resultatkvalitet. Undersøkelser som er gjort, viser ikke noen systematiske sammenhenger mellom ressursnivå og resultatnivå (Fevolden & Lillejord, 2005:37). For skolens sitt kvalitetsarbeid er det lærers undervisning og elevens læring som må være i fokus når en etterspør i hvilken grad en har nådd kvalitetsmål.

Jeg vil videre i oppgaven fokusere på at for å oppnå utvikling er det prosesskvalitet som skaper ressurskvalitet. Undervisningen og læring er skolens "produksjonsprosess" og kvaliteten avhenger i vesentlig grad av kvaliteten på lærernes møte med eleven i undervisningen. Dette blir også fremhevet i Stortingsmelding 31 (2007-2008) – "Kvalitet i skolen" som fokuserer på å utvikle lærerprofesjonen som ledd i forbedring av kvalitet i skolen. Skoleledelsen har en sentrale rollen i forhold til hvordan de påvirker læring og

læringsmiljø ut fra hvilke saker de setter på agendaen og hvordan det arbeides i organisasjonen (Stortingsmelding 31, 2007-2008). Gjennom arbeidet som pedagogiske ledere er det kvaliteten på skolens læringsprosesser rektorene ivaretar (Fevolden og Lillejord, 2005:152).

## **2.4 Evaluering**

Evaluering er i dag en naturlig del av arbeidet i mange organisasjoner og har fått stadig større utbredelse. I et komplekst samfunn i rask endring, må organisasjoner og den enkelte i organisasjonen stadig justere sine arbeidsmåter i forhold til forandringer i omgivelsene. Samtidig må en lære av tidligere handlinger. Evalueringer kan bidra til å frembringe denne informasjonen. Vi lever i ”den refleksive modernitet”, og samfunnsutviklingen går fra det prospektive (planlegging) til det retrospektive (evaluering). Den kraftige evalueringebølgen de siste årene har også bidratt til å styrke og bekrefte evalueringens posisjon i organisasjonene (Dahler-Larsen, 1998, 2006).

Begrepene evaluering og vurdering blir ofte brukt om hverandre uten at det er et klart skille mellom disse. *Vurdering* blir primært knyttet til elevs læring og elevnivået. *Evaluering* er knyttet til makronivået og til skolen som organisasjon (Andreassen, 2010:43; Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet evaluering. Grunnen til dette er at undervisningsevaluering som jeg omtaler er knyttet til aktiviteten undervisning som er et sentralt element i skoleorganisasjon.

Det er mange ulike definisjonen på begrepet evaluering og det brukes i mange sammenhenger. Jeg vil benytte meg av denne fra Dahler-Larsen (2006:29ff):

*”I evalueringen benyttes systematiske metoder for å samle data som en har til hensikt å benytte for å styre og/eller forbedre en innsats. Hvordan dette brukes og hva hensikten er, avhenger også av hvem som evaluerer og hvem som blir evaluert.”*

I denne forståelsen ligger det at hensikten med evaluering er å benytte resultatet i det videre arbeidet i organisasjonen. Det er dette som er det avgjørende og som bestemmer om evalueringen har noen hensikt eller ikke. Det er mange faktorer som avgjør i hvor stor grad dette fungerer. Videre vil jeg beskrive noen av de faktorene som er sentrale for å skape utvikling på bakgrunn av evalueringens resultat.

### **2.4.1 Evalueringenes kobling til organisasjonen**

I hvor stor grad evalueringer har innvirkning på organisasjonen, er avhengig av koblingen mellom dem. Er evalueringen *løst koblet* til arbeidet i organisasjonen, kan evalueringen bli et symbolsk ritual av fasademessig karakter. Om evalueringen derimot er *tettere koblet* til organisasjonen kan evalueringen ha konstruktiv effekt i organisasjonen (Dahler-Larsen, 1998:79ff). En undervisningsevaluering som er initiert lokalt eller i samarbeid med den enkelte skole har større grad av påvirkning på organisasjonen enn en evaluering som skoleeier eller nasjonale myndigheter pålegger skolen å gjennomføre. Samtidig kan evalueringer som bli gjennomført av skoleeier ha konstruktiv effekt i organisasjonen, men det avhenger av at skoleeier og skoleledelsen får til samhandling slik at skoleledelsen forankrer bruk av resultatet fra selve evalueringene i organisasjonen (Roald, 2010:288).

### **2.4.2 Intern og ekstern evaluering og evalueringenes anvendelsesområder**

Bakgrunn for å gjennomføre en evaluering av de ulike læreres undervisningspraksis, er at skolen vil benytte resultatene til et formål eller hensikt. Kontrollanvendelse og lærings- og utviklingsanvendelse er de viktigste anvendelsesområdene (Dahler-Larsen et al., 2003:21ff).

Den *eksterne* evalueringen er i stor grad knyttet til det nye målstyringsprinsippet som krever en form for kontroll der hensikten er å finne ut om det som evalueres holder den kvalitet som er forventet. Kontrollen utøves som oftest hierarkisk og utenfra organisasjonen (Dahler-Larsen, 2006). I skolesammenheng kan det være både statlige myndigheter, skoleeier og skoleleder som vil måle kvaliteten på undervisningspraksisen i skolen. Perspektivet her er hierarkisk ansvarsstyring. Målinger, der hensikten er kontrollerende for å sikre kvaliteten på opplæringen i skolene, gir opplysninger til allmennheten, samt styringsdata til kommuner og skoler (Stortingsingmelding 47, 1995-1996). Skoleeiere er pålagt slike evalueringer gjennom opplæringslova § 13-10. I denne type evaluering evaluerer vi den læringen som har skjedd og vi har evaluering *av* utvikling. (Andreassen, 2010:45ff).

Anvendelsen er summativ, den sier om kvaliteten er god nok eller ikke, men den viser et redusert bilde av kompleksiteten i den aktiviteten som evalueres (Dahler-Larsen, 2006). Dette kan være bakgrunnen for at lærere som blir evaluert er negative og kjenner usikkerhet til undervisningsevaluering. Komplekse handlinger i undervisningspraksisen gis i evalueringen en summativ verdi. For ledelsen og eier kan undervisningsevaluering i denne formen være god for å sikre kvalitet, men fordi den også kan skape negative ”stemninger” i



organisasjon må den også knyttes opp mot læring og utvikling (Garmannslund et al., 2008). For å bruke evalueringsresultat til å skape utvikling er det viktig at skoleledelsen og de ansatte kjenner tilhørighet og identifiserer seg med skoleorganisasjonen (Isaksen 2008).

Hensikten med *interne* evalueringer er i mye større grad læring og utvikling. Gjennom evalueringer er det mulig å se utviklingsområder slik at det kan iverksettes utviklingsprosesser. Her er ikke målet for skoleledelsen å holde oppsyn eller å sanksjonere, men å bidra til å skape utvikling. For å få til læring og utvikling, er et miljø preget av tillit og åpenhet sentralt. Det må satses på dialog og samarbeid der kompetanseutvikling ikke privatiseres, men deles og videreutvikles (Stortingsmelding 30, 2004:27ff). For å finne ut hvilke tiltak som eventuelt skal iverksettes, må resultatet av evalueringen kunne diskuteres åpent for å finne ut hva utfordringene består i. Vi har her en evaluering der hensikten er læring og utvikling - det er evaluering *for* utvikling (Andreassen, 2010:48; Dahler-Larsen, 2006).

Utfordringene ved de interne evalueringene er at skolen selv er den som velger ut hva som skal evalueres. Det kan da være at en evaluerer områder der det ikke er utfordringer. Fokuset blir dermed på mindre sentrale utviklingsområder. Roald (2010) mener at evalueringene ikke bare kan være internt valgt, men må utvikles i samarbeid med skoleeier.

Læringsanvendelse og kontrollanvendelse blir ofte sett på som direkte motsetninger og samme evaluering kan ikke benyttes til begge formål. Hvordan evalueringen er utformet, hvem som iverksetter den og hvordan resultatet benyttes er det avgjørende, mener Dahler-Larsen (2006). Men det er også evalueringsforskere som har et annet ståsted. Michael Scriven hevder at begge anvendelsesformer kan benyttes på samme evaluering avhengig av hvem som mottar evalueringsresultatene og hva som gjøres med dem (ibid). Roald (2010) hevder også at formative evalueringer kan benyttes summativt og omvendt.

I tillegg til de to ovennevnte anvendelsesformene, finnes det også strategisk og taktisk anvendelse (Dahler-Larsen, 2006). Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse anvendelsestypene da dette ikke er en del av problemstillingen i denne oppgaven der fokuset er evaluering for læring og utvikling. Selv om en gjennomfører interne evalueringer med fokus på læring, er dette ikke nok for å skape utvikling. Evalueringene må kobles til ledelse i skolen og organisasjonen må være preget av en kultur for læring og utvikling (Dahler-Larsen, 2006).

## 2.5 Læringsteorier, læring i organisasjoner og skolen som en lærende organisasjon.

Det finnes mange teorier om læring og læring i organisasjoner og jeg vil her ta frem teorier fra Argyris & Schön, Senge samt Nonaka, Ichijo og Krogh. Alle disse argumenter for at kunnskap i organisasjonen må utvikles i en veksling mellom refleksjon og praksis. Fokuset er også systemisk (Roald, 2010:262).

### 2.5.1 Argyris & Schön

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 *dobbelkretslæring* 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 dobbelkretslæring og å vite når det er nyttig å bruke den ene eller den andre. Ved å få et metaperspektiv på egen læring, 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 (ibid:20ff).

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 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. Det er ikke direkte sammenheng mellom årsak og virkning og disse kan ligge langt fra hverandre både i tid og rom (Senge, 1999:70). Moos (2003:186) sier at organisasjoner må utvikle seg for å gå fra enkelrets- til dobbelretslæring.

### **2.5.2 Senge og de fem disipliner**

Senge opererer med fem ulike disipliner (egenskaper) som må utvikles for å skape lærende organisasjoner. Systemtenking er selve hjørnesteinen og blir definert som den femte disiplin og den som binder de andre disiplinene sammen. Senge (1999:75) sier det slik: ”Systemtenking er en disiplin for å oppfatte helheter. Det er et rammeverk for å se forhold snarere en enkelte ting, for å se endringsmønstre snarere en statistiske øyeblikksbilder.” De fire andre disiplinene, personlig mestring, felles visjon, mentale modeller og felles læring må utvikles som integrerende disipliner parallelt med systemtenkingen. Dette gjør at en kan se helhet i stedet for enkeltheter (ibid:18). Jeg vil under gå nærmere inn på innholdet i de ulike disiplinene.

*Personlig mestring* betyr både å ha visjoner, men også å være realistisk nok til å forstå og mestre det som skal til for å nå målene. Avstanden mellom visjonene og et realistisk bilde av det en virkelig kan oppnå, betegner Senge som *kreativ spenning*. Moos (2003:183) peker også på viktigheten av å skape drive eller energi i en utviklingsprosess. Å skape trygghet og aksept i organisasjonen for at ikke alle prosesser som iverksetter lykkes like godt, er en ledelsesoppgave. Skoleleder kan også bidra til at den enkelte har noe å strekke seg mot ved både å motivere og å utøve mildt press. Moos (2003:185) sier at for den enkelte er det bra å bli pustet i nakken så lenge pusten ikke blir en storm som blåser en over ende. At den enkelte individ lærer og har personlig mestring, er en forutsetning for å oppnå læring i en organisasjon. Det er likevel ikke noen garanti for at organisasjonen lærer (Senge, 1999:145).

*Mentale modeller* er våre antagelser, generaliseringer og tankebilder. Det påvirker hvordan vi oppfatter verden. Av den grunn blir modellene førende for de handlinger vi har. For å endre handling må vi også revurdere våre mentale modeller. Senge henviser til Argyris & Schön som fremhever hvordan refleksjon over tanker og handlinger skaper læring ved å tilpasse nye handlinger den forståelsen vi har fått (ibid:196). Evaluering kan være et slikt signal der vi må stoppe opp for å reflektere over de tilbakemeldinger vi får.

*Felles visjoner* i en organisasjon har utgangspunkt i den personlige visjonen. For å skape en felles visjon må en i organisasjonen gjennom dialoger og samtaler skape denne felles plattformen. Utviklingen av denne visjonen er et lederarbeid (ibid:234-235). Senge seier at felles visjoner kun har verdi når de enkelte medlemmene tror at de kan påvirke egen situasjon. Medlemmer må og forstå egen situasjon og rolle, og koble denne opp mot visjonen (ibid:229).

*Gruppelæring* er en kollektiv disiplin der medlemmene i gruppa mestrer dialog og diskusjon. Dialog gir en mulighet til å vurdere egne tanker og ansatte kan hjelpe hverandre til å se sammenhenger. Bohn beskriver tre grunnleggende forutsetninger for dialog. Det er at deltakerne er villige til å legge frem sine tanker, de må se hverandre som likeverdige og en person i gruppa må fungere som støttespiller og holder dialogen i gang (Senge, 1999:246).

Nonaka, Ikujiro og Krogh sin forståelse for hvilke vilkår som må være til stede for at kunnskapsutvikling skal skje og deres perspektiv på læring i organisasjoner har mye til felles med Senge sine teorier. De sier at forutsetningen for læring i organisasjon er at de ansatte har vilkår for læring. Kunnskap og kompetanse utvikles og forsterkes gjennom de relasjonene som medarbeiderne inngår i. De ansatte i organisasjonen må være åpne, inkluderende og stole på hverandre. Konteksten må være kunnskapshjelpende (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Skolens målstruktur kan fortelle om organisasjonen vektlegger læring eller prestasjon.

## **2.6 Skolens målstruktur**

Kulturen i den enkelte skole kan være preget av om det er resultat eller læring som vektlegges. Skoleleder er en viktig påvirkende og har ansvar for hvordan kulturen utvikler seg ved å sende signaler om hva som er viktig og verdifullt. Skolens målstruktur forteller hva skolen som organisasjon verdsetter. *"Begrepet skolens målstruktur brukes om de signaler*

*skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen.*” (S. Skaalvik & Skaalvik, 2008:35).

En målstruktur som er preget av resultat og det å sammenligne og vurdere egne resultat med andres, viser en *prestasjonsorientert målstruktur*. Hvordan læringen skjer i form av samarbeid, strategier og innsats verdsettes i mindre grad enn selve resultatet. Den eksterne evalueringen som gjennomføres av nasjonale myndigheter gir grunnlag for sammenligning og rangering, men den klarer i liten grad å motivere lærere og skoleledere til å utvikle skolen. Evalueringene er også for løst koblet til organisasjon til at den klarer å utnytte resultatene (Andreassen, 2010; Isaksen, 2008; S. Skaalvik & Skaalvik, 2008).

I den *læringsorienterte målstrukturen* er det verdier som samarbeid, problemløsning, mestring, forbedring og utvikling som blir verdsatt. Å sette seg individuelle mål og å oppnå mestring i forhold til tidligere resultat er verdsatt og er viktigere enn selve resultatet. Fokuset er utvikling og resultat kommer som et produkt av utvikling og læring. I evalueringssammenheng kan dette kobles til en evaluering der hensikten er utvikling og evaluering for læring, og ikke evaluering for sammenligning med andre. Resultat fra evalueringen vil også i større grad kunne påvirke prosesser i organisasjonen (Andreassen, 2010; Roald, 2010; S. Skaalvik & Skaalvik, 2008).

I en skole med læringsorientert målstruktur vil en intern evaluering kunne oppleves av både elever og lærere som en evaluering for læring og utvikling. Hensikten er at elevene skal si sin mening om undervisningen slik at den kan forbedres. Er skolen derimot preget av en prestasjonsorientert målstruktur, vil både elever og lærere kunne tolke evalueringen som summativ. Det vil da også være mye lettere at evalueringen vil bære preg av en intern rangering (Andreassen, 2010; S. Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Ledelse i skolen er viktig for å skape en kultur for læring. I Stortingsmelding 30 blir det sagt slik: *”Alle erfaring viser at god skoleledelse er viktig for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.*” (Stortingsmelding 30, 2003-2004:27). Jeg vil videre beskrive noen teorier om ledelse. Teoriene utgjør min forståelse av hvordan rektor leder arbeidet for å skape utvikling i skolen på bakgrunn av undervisningsevaluering.

## 2.7 Ledelse

De finnes mange ulike ledelsesteorier, men ingen helhetlige knyttet til ledelse. I de siste årene har det vært store endring i organisasjonsformer og ledelsesstiler. Organisasjoner i dagens kunnskapssamfunn må takle kompleksitet og endringsprosesser. Hierarkiske organisasjonsformer erstattes med selvledelse, selvstyrte nettverk og selvorganisering. (Johannesen og Olsen: 2008:16ff).

Ledelse innebærer å bruke virkemidler for å nå målene gjennom andre og ta ansvar for resultatene. Berg (2008:17ff) beskriver fem ledelsesnivå som utgjør leders verktøykasse. Disse nivåene spenner fra den overordnede ideologiske og strategiske ledelse til operativ ledelse og selvledelse. Leder må kunne lede på alle nivåer, men mesteparten av ledelse skjer på operativt nivå. En leder må også benytte ulike arbeidsmåter (stiler) i sin ledelse. Berg (2008:81ff) viser til Bass og Avilo som beskriver ledelsesstiler fra "lar det skure" / passiv ledelse til aktiv ledelse med transaksjons- og transformasjonsledelse.

I denne oppgaven vil jeg begrense fokus på ledelse til å omfatte den direkte pedagogiske ledelse. Wadel (1997:39) sier at pedagogisk ledelse bidrar til å hjelpe de ansatte i organisasjonen til å forstå egen adferd og å få i gang prosesser der medlemmene i organisasjonen reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnvikte slike refleksjoner gir. Perspektivet på ledelse er relasjonelt og prosessuelt og knyttet til læring og utvikling i organisasjonen. Dette har fellestrekk med det Berg (2008:159ff) sier om at lederen skal fungere som en trener eller hjelper slik at den ansatte i større grad kan lede og organisere sin egen praksis.

Hvilken relasjon og hvilken rolle rektor har i forhold til medarbeiderne i skolen, påvirker i hvor stor grad rektor lykkes med å lede skolen slik at det skaper kvalitet og utvikling. Moos (2003:82ff) beskriver at rektor gjennom lovverk har legal makt knyttet til ledelse. Denne makten er også knyttet til rollen rektor har som ansvarlig i organisasjonen. Det er i liten grad mulig å lede en skole kun ut fra makt; en må også i stor grad ha tillit. For å oppnå dette må de ansatte involveres og leder må skape *tillit*. Tillit og legitimitet er ikke noe en leder kan kreve, men noe som en får ved å ville hverandre vel og å bygge relasjoner (Berg, 2008:11).

Utfordringen for rektor i anvendelse av resultatene fra undervisningsevaluering er hvordan han med bakgrunn i resultatene benytter sin "verktøykasse" for å skape utvikling og

samhandling. Det er ulike måter rektor kan lede skolen til utvikling og positiv endring. Jeg vil kort presentere tre ulike "ledelsestilnærminger" som er koblet til kunnskapsorganisasjoner og læring i organisasjoner.

### **2.7.1 Instructional leadership**

Instructional leadership defineres som pedagogisk ledelse som formulerer klare mål og rammer (Qvortrup, 2011:16ff). Leder i instructional leadership er opptatt av hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer. Han er tett på lærers undervisningsmetode og didaktiske praksis (Moos, 2003:17). Hattie sier dette om "instructional leaders" (Qvortrup, 2011:16):

*"Det er skoleleder 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 skoleledere som har den største effekten på elevresultater."*

Instructional leadership innebærer også å evaluere undervisning og gi både summativ og formativ tilbakemelding. Det utarbeides klare strategier for hvordan målene skal nås. Transformasjonsledelse derimot legger hovedvekten på den kvalitative endringen av skolen (Qvortrup, 2011:16).

### **2.7.2 Transformasjonsledelse**

Transformasjonsledelse kan også benevnes utviklingsledelse og det å lede lære- og utviklingsprosesser (Moos, 2003). Ledelsen er på et overordnet nivå og leder går her inn for å nå organisasjonens mål ved at læring og endring blir vektlagt. I transformasjonsledelse tenkes det langsiktig og prosessuelt ved å legge vekt på å skape et miljø der de ansatte kan vokse faglig og personlig. Det er ikke rom for kortsiktige belønning- eller straffemekanismer.

For å få til læring og endring kan en opprette organisasjonsteam og iverksette utviklingsprosjekt. Leder er en rollemodell som inspirerer og gir intellektuell stimulans og fungerer også som en trener eller coach som legger til rette for at de ansatte skal nå sine mål (Berg, 2008:83ff). De ansatte får muligheter for å utvikle sitt potensiale der de både kan nå egne og organisasjons mål.

### **2.7.3 Selvledelse - superledelse**

Skolen består av medarbeidere med høy kompetanse. Lærere har i stor grad hatt autonomi i arbeidet og ledet seg selv, men ofte bak ”lukkede klasseromsdører”. Selvledelse innebærer i tillegg til å lede seg selv også å ha samhandlingskompetanse og sosial og emosjonell kompetanse for å takle kompleksiteten i dagens samfunn (Johannesen og Olsen, 2008:16). Selvledelse gir de ansatte frihet, men også ansvar (Berg: 2008:79).

I selvledelse må den enkelte sette seg egne mål og motivere seg gjennom mestring. Dette står i motsetning til å bli ledet av andre. Selvledelse er derfor basert på personlig og kollektiv mestring der vårt selvbilde påvirker vår mestringsevne (Johannesen og Olsen, 2008:43). Mestring er en forutsetning for å oppnå selvledelse og har paralleller til Senges teori om at mestring er sentralt for utvikling av en lærende organisasjon.

Å lede medarbeidere til å lede seg selv - superledelse innebærer at leder ikke bare må utvikle den enkelte ansatte til å lede seg selv, men også til å være gjensidig avhengig av hverandre og bidra til fellesskapet (Berg, 2008). For å videreutvikle skolen kan superledelse være en måte å utvikle personalet på. Når rektor skal anvende resultatene av evalueringer i skolen, må de derfor benyttes på en måte som bidrar til å skape utvikling der de ansatte er meddeltakere og også leder seg selv sammen med andre for å utvikle organisasjonen.

Det er ikke slik at det er kun en ledelsesform som fungerer. Ledere nå benytte de ulike formene som en verktøykasse og finne en stil som påvirker de ansatte sin tanke- og væremåte slik at resultater oppnås (Berg, 2008:10).



### 3 Metode

Målet med forskningsoppgaven er å få mer kunnskap om hvordan rektor anvender undervisnings evaluering for å skape utvikling i skolen. Jeg vil i dette kapitlet se på den metodiske tilnærmingen som er benyttet, og drøfte og begrunne de valgene som jeg har gjort. Den erfaringen som jeg hadde før jeg startet på forskningsprosjektet danner er bakteppe for forskningsarbeidet. Teorien om temaet har fungert som et redskap for å forstå og skape mening i empirien og vil fungere som bakgrunn for drøftingene.

#### 3.1 Metodisk tilnærming

Temaet og problemstillingen i dette forskningsprosjektet har sitt utspring i ønsket om å vite mer om bruken av undervisningsevaluering i videregående skoler. Hvilken metode som skal velges i et forskningsprosjekt, bestemmes blant annet av representasjon av de dataene en ønsker å få. Metoden skal fungerte som et redskap/instrument i studien for å få denne kunnskapen.

Mitt mål var å få innsikt i hvordan den enkelte skoleleder anvender resultatene av undervisningsevaluering. Selv om jeg hadde noen antagelser om hvilken informasjon som kunne komme frem, var hensikten også å få frem informasjon som var ukjent. Det jeg var ute etter, var å få dybdeinformasjon fra et lite antall informanter. Dette samsvarer med en *kvalitativ* forskningsstrategi (Thagaard, 2009:17ff). *Kvantitativ* forskningsstrategi derimot går i bredden der en kan finne mengder, størrelser og utbredelse fra mange informanter som svarer på fast oppsatte spørsmål der svaralternativet er planlagt på forhånd.

Den kvalitative tilnærming benyttes fordi formålet med forskningsoppgaven er å få *innsikt* og å gå i dybden på et tema. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv sier Postholm (2010:17). Kvalitativ forskningstilnærming benytter gjerne ord som *hvordan*, som i min problemstilling, samt at det forskeren gjør er å forstå og beskrive et tema (ibid:122).

Tilnærming 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 undervisningsevaluering. ”Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen i eller essensen i en opplevd erfaring” sier Postholm (2010:78). 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, 2010:22&41).

I kvantitativ forskning bruker forskeren seg selv som et instrument underveis i hele forskningsprosessen. Dette kan skje ved å arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen slik at det blir en gjensidig påvirkning mellom innsamling av data, analyse og tolkning. (Thagaard, 2009:30). Jeg erfarte at jeg gjennom arbeidet med forskningsoppgaven måtte ha en fortolkende rolle der jeg måtte se informasjonen både ut fra egne erfaringer, faglig perspektiv og teori. Samtidig arbeidet jeg parallelt med flere deler av prosessen.

I kvalitativ forskning danner teorien en forståelsesramme for forskeren. For å få forståelse for fagområdet valgte jeg å lese teori knyttet til temaet både før, under og etter arbeidet med å samle inn informasjonen. Postholm (2010) viser til Gudmundsdottir (1992) og sier 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 (ibid:29). Samtidig er jeg som forsker med på tolke alle betingelser ut fra min egen referanseramme. Dette innebærer at den kvalitative forskningen er verdiladet og derfor aldri helt objektiv (ibid:26ff). Jeg vil derfor forklare de valgene jeg har tatt for på den måten å tilkjenne min forforståelse og skape transparens i forskningen, noe som også er sentralt i kvalitativ forskning.

### **3.2 Valg av informanter**

Et av valgene var å bestemme hvem som skulle være informanter. Informantene måtte ha erfaring med og ønske om å fortelle om sin anvendelse av undervisningsevaluering. Studien er basert på *strategiske utvalg*, der informantene ble valgt fordi de har kvalifikasjoner og egenskapene som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009:55ff).

Jeg valgte å snakke med rektorer fra skoler der de hadde benyttet undervisningsevaluering over *flere* år. Bakgrunnen for dette var erfaring knyttet til at nye verktøy og tiltak trenger tid for å kunne fungere som læring og utviklingstiltak i en organisasjon. Med disse kriteriene som basis, benyttet jeg tilgjengelighetsutvalg og kontaktet en del rektorer i eget nettverk som jeg mente kunne være aktuelle som informanter. Jeg kunne valgt å ha større variasjon

knyttet hvor lenge skolene hadde benyttet undervisningsevaluering, men dette kunne medføre at variasjonen fra skole til skole ble for mye vektlagt og det var ikke hensikten.

Et kriterium jeg satte, var at informantene skulle ha minst to års erfaring med undervisningsevaluering som skoleledere i videregående skole. Erfaringslengden kan virke liten, men jeg begrunner det ut fra at undervisningsevaluering er et forholdsvis nytt fenomen i skolen. Det er ikke mange skoleledere som har benyttet dette over lang tid. Jeg valgte også å hente informantene fra en gruppering av skoler som benytter samme type evaluering. Bakgrunnen for dette var å unngå at ulike evalueringstyper og -former skulle være en faktor som kunne skape usikkerhet rundt det å finne fellestrekk i empirien. En slik variasjon kunne også medføre at fokuset ble på variasjon ut fra evalueringsform.

Antallet informanter som var aktuelle ble fire. Det kan virke som få, men jeg støtter meg til Thagaard (2009:59) som sier at i kvalitative forskningstilnæringer er ikke et stort antall informanter så viktig. Det er viktigere at antall informanter ikke er større enn at en kan gjennomføre dyptpløyende analyser og at materialet analyseres og tolkes for å finne fellesnevner/essensen i informantenes opplevelser. Hensikten i dette prosjektet er ikke generalisering som i en kvantitativ forskning med mange informanter (Postholm, 2010:43ff).

### **3.3 Datainnsamling - intervju**

I denne studien, der hensikten var å få kunnskap om hvordan rektorene brukte evalueringresultatet, måtte jeg *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 forskningsinstrumentet 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, 2009:137; Postholm, 2010:44ff).

Et forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter fra strukturert via halvstrukturert til ustrukturert. I denne studien var det ulike tema som jeg ønsket svar på. Jeg valgte derfor å

benytte *halvstrukturert* intervju der jeg på forhånd utarbeidet en *intervjuguide* med de spørsmål/tema som jeg ville ha svar på (Kvale et al., 2009). Da jeg utarbeidet intervjuguiden, ble den basert på teori om temaet og egne erfaringer. Jeg utarbeidet en oversikt over spørsmål som jeg 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 jeg 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).

Jeg bygde opp intervjuguiden ut fra de tre forskningsspørsmålene jeg hadde, og utdypet de med en del intervjuspørsmål innenfor hvert enkelt tema. I tillegg til disse intervjuspørsmålene benyttet jeg også underveis i intervjuet oppfølgingsspørsmål slik som: ”*Kan du forklare litt mer om .....*”. Jeg benyttet meg også av nikk, ord som ”ja”, for å signalisere at dette var av interesse og at jeg ventet på videre forklaring. Dette blir kalt *prober*. For å være sikker på at jeg hadde forstått informanten rett, oppsummerte jeg også noen ganger min forståelse av det som var sagt for å få den bekreftet eller avkreftet.

Jeg erfarte at samtalene fløt lett med informantene og at svarene jeg 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, 2010:78ff). Fordi samtalene gled godt og jeg fikk mye informasjon, ser jeg nå i etterkant at jeg burde vært mer strukturert med å få utfyllende svar på alle delspørsmål. Selv om spørsmålene ble berørt, var svarene ikke så utfyllende som jeg i ettertid erfarer at de kunne ha vært.

I forbindelse med intervjuene innhentet jeg informasjon om skolene og informantene. Eksempel på slik informasjon er hvor lenge rektor har arbeidd på skolen og hvor lenge han har benyttet undervisningsevaluering. Dette er faktaspørsmål som ikke er gjenstand for subjektive meninger eller oppfatninger. Postholm (2010:70) sier at slike fakta kan innhentes skriftlig i forkant for å spare tid. Jeg valgte å hente inn svar på disse spørsmålene utenom selve intervjusituasjon. De er dermed ikke med på lydopptakene, men oppbevart skriftlig.

Under intervjuene, tok jeg lydopptak av samtalen. På den måten kunne jeg som intervjuer konsentrere meg om å holde fokus på hva som blir sagt og å stille oppfølgingsspørsmål (ibid.:82ff). Jeg hadde likevel en notatblokk der jeg skrev ned stikkord og der jeg også noterte ned oppfølgingsspørsmål som jeg ville ta opp senere i intervjuet. Lydopptaket ble senere transkribert.

Dessverre ble deler av lydopptaket fra en av samtale (Rektor D) ødelagt og kunne ikke benyttes. Fordi jeg også hadde tatt en del notater og startet på transkriberingen samme kveld var det mulig å rekonstruere det meste av materialet. Der jeg var usikker, foretok jeg ny kontakt for å verifisere innholdet. Dette er en medvirkende årsak til at det er mindre direkte sitat fra Rektor D i empirien.

### **3.4 Analytiske tilnærminger**

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

*”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 jeg videre redegjøre for hvordan jeg valgte å gripe fatt i analysen etter at intervjuet var avsluttet.

#### **3.4.1 Transkribering**

Etter at intervjuet var avsluttet, transkriberte jeg samtale for å klargjøre dem for analyse. Jeg 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 taes var om oversettelse skulle være til *talespråkstil* eller *skriftspråkstil* (ibid:187)

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

### **3.4.2 Strukturering og analyse**

Etter transkriberingen er neste trinn å strukturere og analysere datamaterialet. Metoden som er benyttet er *meningsfortetting*. I *meningsfortettingen* vil det som intervjupersonene sier bli komprimert ned til få ord som gjengir meningen i det som blir sagt (ibid:212). Jeg 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 gjentatt flere ganger og var en god hjelp for å få den første strukturen på informasjonen fra intervjuene. Videre begynte jeg arbeidet med å klargjøre materialet. Gjentakelser og deler som jeg mente ikke var vesentlig for denne studien, ble tatt bort.

Jeg lot forskningsspørsmålene være utgangspunkt for det videre arbeidet med analysen. Konkret skjedde dette ved at jeg samlet tekst som var knyttet til hvert av de tre forskningsspørsmål i tre ulike dokument. Videre arbeidet jeg meg 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, 2005). Kategoriene forsøkte jeg 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 jeg 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 (ibid). Dette kategoriserte datamaterialet vil i empirikapitlet bli presentert med en kombinasjon av komprimerte utsagn fra skolelederne og ordrette transkriberinger.

### **3.5 Verifisering**

For å vurdere kvaliteten, må en verifisere forskningsprosjektet. Kvale et. al (2009:246) 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, 2005). 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. Jeg vil i videre vurdere kvaliteten på dette forskningsprosjektet og der benytte disse begrepene.

#### **3.5.1 Overførbarhet**

De funn som er gjort i denne studien, gjelder kun for de skolelederne 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 (Thalberg, 2009:201).

#### **3.5.2 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 "ærlige", informanter kan for eksempel svare det de tror jeg forventer at de skal svare eller det som er "politisk korrekt" (Kvale et al., 2009:246ff). Som forsker skal jeg i minimal grad påvirke informanten og sette meg 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 forsker er det derfor viktig å være kritisk til egne tolkninger. Derfor er det for meg viktig å forklare min relasjon til informantene og min forforståelse for temaet.

### **3.5.3 Troverdighet**

Troverdigheten i dette prosjektet er ivarettatt ved at jeg har å 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 min tankegang og bakgrunn for tolkninger (Thagaard, 2009:201ff).

*Å validere er å kontrollere*” sies det i Kvale et. al (2009:254). Ved transkribering og katalogisering kan jeg 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 min vurdering og kommentar kan troverdigheten styrkes. Fordi området som det forskes på er et tema som jeg har erfaring fra, har jeg en forforståelse av fenomenet. Denne forståelsen kan være nyttig for å tolke resultater, men kan på den andre side gjøre at jeg overser funn som er ulike fra mine egne erfaringer. For å styrke troverdigheten i studien vil jeg tydeliggjøre mitt grunnlag for konklusjoner, slik at leser kan vurdere resultatene ut fra dette (ibid:199).

### **3.6 Etikk**

Som forsker må jeg ha de etiske problemstillingene med fra planlegging via datainnhenting til rapportskriving. En kvalitativ forskningsprosess utforsker menneskes 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. Jeg vil videre beskrive de etiske vurderingene og valgene jeg tok under prosjektet.

Postholm (2010:142) 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. 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 (ibid:90). For meg var det sentralt at informantene måtte gi sitt frie og informerte samtykke til å delta, sikres konfidensialitet samt at det måtte vurderes hvilken konsekvens det hadde for informantene å delta (Kvale et al., 2009:86ff).



Konfidensialitet i denne sammenheng innebærer at informasjon om deltagerne sin identitet ikke skal offentliggjøres dersom dette ikke er avtalt. I denne oppgaven har det ingen 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 kan det 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 ikke blir nevnt, var det viktig å unngå muligheter for å spore skoler og personer (Kvale et al., 2009:90). Prosjektet er godkjent av NSD.

I intervjuene vil det være direkte kontakt mellom informant og forsker. Kontakten medfører 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. Etske 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 (ibid:94ff).

Å forske på eget fagfelt reiser noen særegen utfordringer. For meg var informantene kollegaer selv om vi arbeider i ulike byer. Jeg hadde også kunnskap og praktisk erfaring fra fagområdet. Under hele arbeidet med forskningsprosjektet har jeg forsøkt å være bevisst på dette. Utfordringene er at jeg som forsker lett kan miste den akademiske distansen og bli partisk. For meg var det å benytte teori en metode å få en akademisk distanse og se fagområde med nye briller. Jeg har gjennom forskningsprosessen vært opptatt av å sette meg selv på sidelinjen og vært opptatt av informantene sine erfaringer og refleksjoner (Repstad, 2007). Relasjonen kan også ha positive sider fordi det ikke var behov for å opprette relasjoner før intervjuene. Jeg opplevde at det under intervjuene var hverdagsfortellinger, ikke ”pyntete” versjoner, som ble fremlagt (Thagaard, 2009:203). At jeg hadde kjennskap til fagområde en motivasjon for å arbeide med det, noe som kan være positivt dersom en ikke bare forsøker å se de positive elementene og ikke er har et kritisk blikk i forskningsprosjektet (Repstad, 2007).

### **3.7 Oppsummering**

Jeg har valgt å gjennomføre denne undersøkelsen med en fenomenologisk tilnærming. Data-grunnlaget er hentet fra fire videregående skoler i Sør-Norge. Utvalget er basert både på strategi og tilgjengelighet, og de utvalgte har benyttet undervisningsevaluering i flere år. Datainnsamlingen har skjedd ved halvstrukturerte intervju. I empirien er de ulike skolene presentert, mens drøftingen i stor grad vil bli gjennomført samlet for alle skolene.

## **4 Empiri – presentasjon av data**

### **4.1 Innledning**

I forrige kapittel redegjorde jeg for metoden som ble benyttet ved innsamling og analyse av informasjon. Den fenomenologiske tilnærmingen bidro til å få frem essensen i de erfaringene som rektorene hadde om anvendelse av undervisningsevaluering. Dette kapittelet er basert på det kategoriserte datamaterialet. Først i dette kapittelet vil jeg presentere skolene i undersøkelsen, deretter presenterer jeg empirien som fremkom av intervjuene 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 undervisningsevaluering. Jeg vil i direkte utsagn benytte den benevnelsen som rektor benyttet, mens jeg i oppsummeringene vil benytte benevnelsen undervisningsevaluering.

Det empiriske materialet vil beskrive hvordan rektorene anvender undervisningsevalueringen på sin skole og hvordan de har arbeidet for å kunne benytte evalueringen til utvikling i organisasjonen. Først vil jeg presentere skolene og hvordan undervisningsevalueringen 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 jeg har forsøkt å beskrive i datapresentasjonen og det vil utgjøre min forskerstemme.

### **4.2 Presentasjon av de skolene og undervisningsevalueringen**

Intervjuene er gjennomført med rektorer fra fire forholdsvis nyetablerte videregående skoler som er lokalisert i ulike byer i Sør-Norge. Skolene har benyttet undervisningsevaluering i seks år eller mer. Rektorene og skolene har jeg valgt å navngi ved bokstaver - Rektor A og Skole A. Størrelsen på skolene er noe varierende og det er også forskjellig organisering knyttet til seksjoner og team. Alle skolene er kombinerte skoler med studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram, men med overvekt på studiespesialisering. Hvordan organiseringen er ved de ulike skolene, vil i liten grad vektlegges i empiri og drøfting. Informasjonen bidrar til å skape en ramme rundt den øvrige informasjonen og er også viktig for å øke gjennomsiktigheten i forskningsoppgaven.

Skole A ligger i en middels stor by og er en mindre videregående skole i vekst. Skolen har 160 elever og har nylig flyttet til nye lokaler. Det er ikke formelle seksjoner eller team ved skolen. Rektor har arbeidet ved skolen i to og et halvt år.

Skole B ligger i en større by og er en skole som har et stabilt elevtall på omlag 300 elever og har stor søking til skolen. Rektor har arbeidet ved skolen i sju år. Skolen er nylig blitt organisert i team der teamlederne også har ansvar knyttet til personalarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid.

Skole C ligger i en stor by, har 400 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 utviklingsansvar. Både rektor og inspektør har undervisningsplikt.

Skole D har omlag 300 elever og rektor har arbeidet på skolen i seks år. Den ligger i et by i et område med stor vekst. Skolen har en flat struktur, ikke seksjon- eller teamledere. Rektor og inspektør/rådgiver utgjør ledelsen ved skolen.

Ved de fire skolene gjennomføres undervisningsevaluering to ganger årlig, høst og vår. Alle skolene benytter de samme spørsmålene, og evalueringen utgjør elevenes tilbakemelding på undervisningspraksisen til lærerne. Evalueringene gjennomføres som en anonym elektronisk spørreundersøkelse. Elevene svarer på spørsmål knyttet til den enkelte lærers undervisningspraksis i ulike fag ved å angi en poengsum på en skala fra 1 til 6, der 6 er det beste. I tillegg har elevene muligheter til å kommentere og begrunne poengsummen ved å skrive tekst i tilknytning til hvert enkelt svar. Hensikten med tekstfeltene er at elevene skal skrive hva de opplever fungerer godt med undervisningspraksisen og hva de ønsker skal endres. Elevene blir oppfordret til å benytte mulighetene til å begrunne og å utdype sin poengsum ved hjelp av tekst. Resultatene blir etter at evalueringen er avsluttet, oversendt til skoleeiere og rektorer for skolene. Jeg vil videre gjengi rektorene sin beskrivelse av arbeidet med å benytte resultatet i organisasjonen som helhet, men også knyttet til den enkelte ansatte.

### **4.3 Undervisningsevalueringens forankring og anvendelse i organisasjon**

Jeg ønsket å få informasjon om hvordan rektorene arbeidet med evalueringsresultatene etter at de hadde mottatt dem, og hvordan arbeidet i organisasjonen ble knyttet opp til

evalueringsresultatene. For å skape en forståelsesramme av hvordan resultatene benyttes nå, vil jeg først legge frem den informasjonen som kom frem knyttet til å skape grunnlag for bruken av evalueringsresultatene.

#### **4.3.1 Å skape kultur for kvalitetsutvikling gjennom undervisningsevaluering**

Det kom til uttrykk at rektorene hadde opplevd det som en langvarig prosess å skape aksept i organisasjonene for at hovedhensikten med evaluering er å bidra til å skape utvikling og ikke kontroll. Evalueringen hadde opprinnelig mer fokus på kontroll. Det var skoleeierne som initierte tiltaket, og dette ble av lærerne opplevd som kontroll. Gjennom årene har evalueringssituasjonen endret seg. Nå er det rektorene som i samarbeid med skoleeierne står for utformingen av evalueringsspørsmålene og gjennomføringene av selve evalueringene. Både skoleeierne og rektorene bruker nå resultatene. Eierne benytter resultatet for å sikre kvaliteten i organisasjon som helhet. Rektorene benytter det for å skape utvikling. Under vil jeg beskrive tilbakemeldingene jeg fikk fra de fire rektorene om dette arbeidet.

Rektor C sier at for at resultatene skal kunne benyttes, må lærerne kjenne trygghet for at hensikten med evalueringen er at resultatet skal benyttes for å skape utvikling for den enkelte ansatte og organisasjonen. Han beskriver videre et langsiktig arbeid som startet med at han opprettet en prosjektgruppe:

*”Men det jeg har gjort nå er å jeg har jobbet veldig systematisk med hvordan lærervurderingene blir brukt, og på en måte forsøkt å tone de ned som et kontrolltiltak og tone de opp som en støtte og som en mulig vei til utvikling.”*

Rektor C beskriver også at det har vært en *ledelsesutfordring* å få de ansatte i organisasjonen til å se evalueringene som et kvalitetsutviklingstiltak og ikke som et kvalitetskontrolltiltak. Han beskriver det slik: *”Der har vi gjort en jobb og nå i høst er det faktisk første gangen det ikke har vært noen diskusjon, det var slik at de synes det var positivt med evaluering”*

Ved Skole A sier rektor at tidligere opplevde lærerne at det var ”angstfullt” å få resultatene. Han mener at det handler om ledelse hvordan resultatene blir gitt og hvilken trygghet de ansatte opplever i forhold til bruken. For han var det å høre på hvordan lærerne ønsket å få resultatene presentert et moment for å skape trygghet. Rektor B sier at lærere som har benyttet evalueringen i mange år ikke lengre er skeptiske, og hun opplever at det er en stor endring i holdning om en sammenligner med situasjonen for noen år tilbake:

*”Det var skummelt til å begynne med og veldig stor skepsis til det, men jeg opplever nå at de blir mye mer motivert av det og vi er veldig tydelige på at vi må se helheten og ikke bare poengsummen.”*

Dette stemmer med det Rektor D forteller. Han har likevel erfart at endringer kan medføre nye utfordringer. Konkret beskriver han om skifte av leverandør og justering av spørsmål:

*”Lærerne er nå veldig vant med det, så de er interessert og innstilt på at vi gjør dette. Det de har fokusert på og som har gjort at vi har mistet litt av gløden og tråden i det, er at det er endret leverandør flere ganger i løpet av de siste tre årene og at også spørsmålene er justert.”*

I alle organisasjonene har det vært en endring i fokus fra kontroll til utvikling. Fokuset har blitt endret ved at lederne på ulike måter har kommunisert og vist i organisasjonen hvordan de ser på bruken av undervisningsevaluering i skolen. Jeg vil videre legge frem de syn som rektorene fremholdt om å bruke undervisningsevaluering som kvalitetsutviklingsverktøy.

#### **4.3.2 Rektors syn på undervisningsevaluering som et kvalitetsutviklingsverktøy.**

Rektorene ble spurt om hvordan de vurderer evalueringen som et verktøy for å skape utvikling og læring i organisasjonen og i den enkelte sin undervisningspraksis. Rektor A forteller at han ser på dette som et verktøy med stor verdi som benyttes for å bli bedre:

*”Fra min side så er det helt klart at det eleven gir tilbakemelding på er seriøst og det er det vi må ta hensyn til. Det er elevene vi er her for, og da må vi bruke dette verktøyet på en ordentlig måte og ta det seriøst. Og så kan vi selvsagt diskutere om hvor store verdier det har, men sett fra min side så har det en stor verdi.”*

Rektor B ser på dette som et av de viktigste verktøyene hun har for å utvikle læreren. Hun sier at det er et verktøy som koblet opp mot andre verktøy og prosjekt fungerer godt. Spesielt fremhever hun koblingen Skole B har mellom bruk av resultatene fra evalueringen opp mot et prosjekt i ”Vurdering-for-læring”.

Å få en kanal for å komme i dialog med elevene knyttet til undervisningspraksis gjør at Rektor C ser på dette som et godt utviklingsverktøy. Rektor D sier at evalueringen er en måte å få kunnskap om undervisningspraksisen for å kunne gi veiledning som kan være med på å korrigere kursen til den enkelte lærer. Han sier samtidig at evalueringene ikke han benyttes som et direkte mål på hvor god en lærer er. Skal det måles, må en ta med mange andre parametere, blant annet resultatene til eleven.

Det er ulike anvendelser av evalueringene, men alle rektorene mener at dette er et verktøy som gir dem oversikt over undervisningspraksisen på skolen, hva som fungerer og hva som fungerer mindre bra og som det må arbeides videre med. Ut fra det rektorene forteller, ser de på dette som et av flere verktøy som kan benyttes for å skape utvikling. Resultatene fra evalueringer kan ikke anvendes direkte og er heller ikke et mål på hvor god en lærer er. Etter at en evaluering er avsluttet, bruker den enkelt rektor tid til å analysere resultatene før informasjonen blir benyttet i organisasjon.

#### **4.3.3 Resultatene settes inn i en kontekst**

Rektorene fikk spørsmål om på hvilken måte de knytter resultatene fra evalueringen med annen informasjon fra skolen slik at de kan analysere resultatene for å benytte det i skolens videre arbeide. Hvordan dette gjennomføres og hvilke element de har med varierer, men alle forteller at det er viktig å sette resultatene fra evalueringene inn i en kontekst. Rektor A sier:

*”Jeg prøver hele tiden å se bak tallene, hva er det de forteller, hva er det som ligger bak, hvilke elevgrupper er det, hvilke karakterer har de. Hvilke fag er det vi underviser i osv. slik at det er ikke resultat – kun - det vi snakker om. Viktig å analysere hva som ligger bak og ha noen tanker om de gode sidene rundt, og de dårlige sidene rundt.”*

Rektor B forteller at de fokuserer på helheten og henger seg ikke opp i enkelte tilbakemeldinger. Ved Skole D legger man vekt på at resultatene må knyttes sammen med de faglige resultatene:

*”Det som er interessant er om en lærer som har gode evalueringer også har gode resultat på standpunkt og eksamen. Uten dette er ikke evalueringresultatet verd noe. Du er ikke en god lærer dersom elevene dine ikke også får gode resultat.”*

Rektorene forteller at de opplever at resultatene gir en god oversikt over undervisningspraksisen, men at resultatene må kontekstualiseres for å se på helheten. Når rektor hadde analysert og kontekstuert resultatene, gikk de videre for å anvendte resultatene for å skape utvikling.

#### **4.3.4 Skape arena for læring i organisasjonen**

Alle fortalte at det var viktig å kommunisere hva de mente var hensikten med evalueringverktøyet. Rektor A sier det slik: *”...jeg har vært veldig klar på at dette bruker vi som et hjelpemiddel for å bli bedre.”* Rektorene fortalte også at det er viktig å videreformidle til hele organisasjonen hvordan de tolker og ser på resultatet og at de ikke ser på resultatene

isolert. De sa også at de ser at det kan være vanskelig å oppnå like gode tilbakemeldinger i alle fag og at dette kommuniseres ut i organisasjonen.

Rektorene beskriver noe forskjellige måter å jobbe på og ulik vektlegging i arbeidet med resultatene i organisasjonen. Det som var felles for alle, var at resultatet for skolen som helhet ble gått gjennom på et fellesmøte der det også ble satt av tid til å diskutere resultatet. Ut fra dette kunne de iverksette ulike fellestiltak. Alle skolene har en arena der de arbeider med utvikling på bakgrunn av resultatene fra undervisningsevalueringen. Skole B har i størst grad har satt dette i system. På denne skolen benytter de tid i kollegiet til å drøfte resultatene, og sist gang brukte de store deler av en planleggingsdag til å reflektere over resultatene:

*”..... og vi brukte faktisk ganske lang tid på lærerevalueringen og vi tok også elevundersøkelsen og reflekterte over den fordi vi har gjort et veldig sprang i vår lærerevaluering i forhold til tidligere statistikk. Vi ser nå en veldig positiv økning. Sammen med alle lærerne så brukte vi tid på at de tenkte og kom med tilbakemelding på hva de tror var noe av årsaken til at vi har gjort det spranget.”*

Videre har Skole B et Vurdering-Før-Læring-prosjekt. De har jobbet med resultatene fra undervisningsevalueringen opp mot dette. I koblingen mellom VFL-prosjektet og resultatene fra undervisningsevalueringen, har hver enkelt lærer valgt et fokusområde der de ønsker utvikling. De benytter kollegaveiledning og også hospitering i hverandres klasser for å skape utvikling. Ved samme skolen har de også fått et system og tidspunkt for å jobbe i fellesskap med utvikling. Rektor B forteller:

*”Vi har lagt opp til at mandager har vi en midttime og den midttimen den er for utviklingsprosjekt og da kan vi samle alle lærerne eller da kan vi samle seksjoner i den timen for å arbeide med prosjektet.”*

På Skole A benytter de deler av fellesmøtet på mandagene til å arbeide med og å snakke om utviklingsområder som har fremkommet på bakgrunn av evalueringene. Et av områdene de har jobbet med ut fra resultatene i evalueringen er elevmedvirkning i opplæringen. Rektor A sier at de har tatt tak i en utfordring og er spent på om tiltakene resulterer i at elevene opplever læringsmiljøet som bedre. *”Så her er jeg veldig spent på neste evaluering for å se om vi scorer høyere”*. At utviklingsarbeidet blir sett på som en kontinuerlig prosess, blir også bekreftet av de andre rektorene.



Jeg stilte også spørsmål om det var knyttet noen form for insitament til at enkelte lærere eller grupper oppnådde gode resultater på evalueringen. Rektor D fortalte at han ikke har benyttet det. Han begrunner dette med at det ikke er rett å bruke evalueringen til å informere om rangering eller gi de ansatte insitament. Det er mange andre faktorer som beskriver hvor dyktig en lærer er sier han. På de andre skolene forteller rektorene at det ikke noen form for bonus eller belønning knyttet til den enkelte sine resultat. Rektor B sier likevel at hele kollegiet kan belønnes dersom det er spesielle grunner til det. Hun forteller om belønning i forbindelse med at de oppnådde gode resultat på evaluering, standpunkt og eksamen:

*”Og så kan du si at jeg tar det litt samlet ved at vi nå sist reiste på tur alle sammen. Og det er jo en sånn tur der jeg påpeker veldig at vi gjør dette her fordi vi har klart å oppnå det og det og det. Det er ikke slik at dette er hvert år, men nå er vi slik at vi har prestert og oppnådd mye og som gjør at vi feirer alle sammen med en sånn tur.”*

Det ble også stilt spørsmål knyttet til rangering og hva de mente at de oppnådde ved i rangere eller ikke rangere resultatet for de ansatte. Ingen benyttet dette og de ønsket heller ikke å gjøre det fordi det skapte uheldig konkurranse mellom team og grupper i organisasjonen og hindret utvikling.

Undervisningsevalueringen kan fungerer som et stoppunkt for refleksjon både for de ansatte og for organisasjonen som helhet fortalte rektorene. Denne refleksjonen kan også støttes av at lærer har en samtale om evalueringsresultatet med elevene i etterkant av evalueringen.

#### **4.3.5 Dialog med elever knyttet til evalueringen**

Rektorene forteller at resultatene fra evalueringene kommuniseres tilbake i klassene. Dette er både for å få ytterlige tilbakemeldinger og å involvere elevene i planlegging av undervisningen. I tillegg kan lærer legge frem hvilke endringer som planlegges. Dette et tiltak som skjer etter at lærer har mottatt resultatet og hatt en samtale med sin leder knyttet til evalueringsresultatet. Alle skolene gjennomførte dette, men det var kun på to av skolene at dette var noe alle skulle gjennomføre. Rektorene opplevde at det skapte positivitet. Rektor C sier det på denne måten:

*”Fordi jeg tror at det viktigste med lærerevalueringen er at elevene har en kanal der de kan få sagt fra det de mener om lærerne sine og så er det på en måte den feedbacken tilbake fra læreren til elevene. Når elevene har sagt noe i evalueringen så kan læreren si i etterkant: Dere har sagt dette til meg i faget. Her er dere fornøyd med sånn og sånn. Det er jo fantastisk, jeg tror nesten det kan være i overkant, men så har dere sagt dette ..... Hva mener dere at vi skal gjøre for å få dette bedre?”*

Rektor ved Skole B peker også på at det er viktig for elevene at de ser at den evalueringen de gjennomfører blir tatt alvorlig og at de får tilbakemelding på resultatene. Rektor B snakker mye med elevene i forbindelse med evalueringen og hva de ønsker å få av kunnskaper ut fra de ulike spørsmålene og sier:

*”Vi bruker også faktisk mye tid på å motivere elevene til at vi bruker evalueringene og der er viktig at de ser at de får tilbakemelding raskt med en gang. Slik at det ikke blir slik at de sier at vi har ikke hørt noe mer. Det ødelegger på en måte litt for det verktøyet dette er.”*

Det samme har skjedd på Skole C, og rektor forklarer hvordan de har arbeidet for å utvikle en kultur for å lære av evaluering.

*”Så det vi har gjort nå er at vi har fått lærerne til å bruke det over for klassene, og oppfordre de til å kjøre egne evalueringer i tillegg der de får frem annen informasjon om undervisningspraksis, hvordan de jobber med prøver osv., enn det som gies i denne lærerevalueringen.”*

Rektor D forteller at han selv også går inn i klassen og snakker med elevene dersom det er informasjon som kommer frem i evalueringen som det er naturlig at han tar fatt i. Det skjer i tillegg til de tiltak som blir gjort på andre områder. Evalueringen benyttes i alle skolene slik det kommer til uttrykk for å skape utvikling i organisasjonen og den enkelte ansatte som en del av praksisfellesskapet.

#### **4.4 Undervisningsevalueringen og utvikling for den enkelte ansatte**

Undervisningsevalueringen viser de tilbakemeldingene som den enkelte lærer får fra elevene i de ulike faggruppene. Jeg ønsket å få informasjon om hvordan den enkelte lærer fikk tilbakemelding om resultatet for sine grupper og hvilke prosesser som eventuelt ble iverksatt for å skape læring og utvikling for den enkelte på bakgrunn av resultatene.

##### **4.4.1 Evalueringssamtaler**

Alle rektorene fortalte at det ble gjennomført en samtale mellom den enkelte lærer og leder så raskt som mulig etter at resultatet fra evalueringen forelå. Rektorene mente dette var viktig. Hensikten med samtalene og måten de gjennomføres på har mange fellestrekk. I tre av organisasjonene er det rektor som har samtalen med alle læreren, mens i den fjerde blir dette delt mellom rektor og teamledere.

Rektorene var samstemte på at det var viktig å sette resultatene inn i en kontekst i forhold til fag og omfang på faget når de gjennomførte denne samtalen. De pekte på at i de ulike utdanningsprogrammene var det fag der det kunne være lettere å få gode tilbakemeldinger enn andre. Det var derfor viktig å se hvert enkelt resultat for seg. Rektor C sier det slik: *”Det er derfor viktig å unngå benchmarking fordi dette hindrer utvikling”*

Rektor A fortalte om hvordan han planlegger og gjennomfører samtalen. Han ser både på de positive og de negative resultatene og forsøker å analysere hvorfor det har blitt slik. Til samtalen har han plukket ut ett av de beste resultatene og ett av de svakeste resultatene for den enkelte lærer. Han sa at i samtalen forsøkte de å se bak tallene. De har en dialog på hvorfor de har blitt slik, hva er det som fungerer der lærer får gode tilbakemeldinger og hva som gjør at det fungerer mindre bra i andre situasjoner. De drøfter også hvordan det kan jobbes fremover. Å få frem lærers tanker er viktig fortalte han og sa videre:

*”...jeg ønsker å få svar fra læreren på hvordan det skal bli bedre. Gjennom en sånn dialog der jeg utfordrer de litt på dette. Det jeg vil er at de skal gi svaret. Og det går stort sett veldig greit og jeg er konkret dersom de spør meg hva jeg mener, men jeg ønsker først og fremst at de skal se hva de skal gjøre bedre.”*

Alle rektorene sa at de så det som viktig at læreren selv kom med forslag til utvikling av undervisningspraksisen. Rektor C sier også om samtalen at det er viktig å gi lærerne støtte og fokusere på det positive. Samtidig er det viktig at en lærer som får negative tilbakemeldinger, får hjelp til å ta tak i det og skape endring og utvikling. Eksempel på dette kan være at undervisningsmetodikken som lærer bruker ikke får så gode tilbakemeldinger. Rektor C sier:

*”..en har fått dårlig score på metodikk. Elevene sier at det er for kjedelig eller ensformig. Da har vi diskutert og fått på bordet hvilke andre måter en kan gjøre ting på. Så går dette også på hvordan du skal selge inn ting overfor elever. Du må faktisk i noen sammenhenger si at dette er hardt arbeid....”*

Det kom til uttrykk at selv om totaltilbakemeldingene til en lærer var gode, kunne det være enkelte kommentarer fra elevene som kunne oppleves som negative. Rektorene vil unngå at læreren fokuserte for mye på disse. Rektor C sier at det negative lett kan få for mye fokus og forteller at han tar bort usaklige kommentarer som ikke ”henger på greip” dersom han mener det er det beste. Det samme uttrykker Rektor D og sier at i deres organisasjon skal tilbakemeldingene til lærere ikke forstyrres av usaklige kommentarer:

*”.....ser jeg om ting som står i kommentarene som kan være svært useriøst eller støtende. Da tar jeg det bort. Dette er også tatt opp med tillitsvalgt. Det har ikke noen hensikt at det står der.”*

Videre sier han at det kan være at det i kommentarene er skrevet noe som er svært gjenkjennbart - ”nesten som om elevene hadde skrevet navnet sitt”. Dette velger Rektor D å ta bort for at fokus ikke skal være på enkeltelever eller enkelthendelser.

Rektor B sier at de diskuterer med læreren hva som kan gjøres annerledes og at samtalen med medarbeider er preget av dialog og sier at det er sjelden at læreren får tydelig beskjed om hvordan ting skal utvikles. Hun ser det som viktig at lærere med svake resultat får samtale og god oppfølging i organisasjonen. Jeg vil videre legge frem hvordan resultatene blir brukt for å iverksette tiltak for den enkelte ansatte.

#### **4.4.2 Iverksetting av tiltak knyttet til den enkelte ansatte**

På hvilken måte benytter rektorene resultatene til å få i gang tiltak knyttet til de ulike lærerne? Rektorene fortalte at de fleste tiltakene har sitt utspring i fokusområder som kom frem i samtalen mellom lærer og leder. Noen av tiltakene er knyttet til den enkelte, mens andre tiltak gjennomføres som en del av kollegiet. Eksempel på tiltak for den enkelte er kurs, utdanning eller på sikt å gjøre endring i fag og klasesammensetning. Rektorene vektla likevel tiltak for utvikling av lærers undervisningspraksis i det daglige arbeidet.

Rektor A benytter skolevandring der han er tilstede i klassen fordi lærer ønsker å få tilbakemelding på endringer de har blitt enig om i evalueringssamtalen. Det samme gjør Rektor D, han forteller:

*”Da avtaler vi tiltak og iverksetter det og da kan det være at jeg er inne i klassene og ser hvordan det fungerer også for å se hvordan det går. Det reagerer ikke elevene på fordi jeg er så ofte inne i klassene.”*

Rektorene er opptatt av at lærere som gjør det mindre godt i en klasse eller et fag skal få lære av de som får til god læring. Rektor B hadde et system på dette og fortalte:

*” I medarbeidersamtaler så har jeg sagt at lærere skal hospitere i hverandres timer. det blir de målt på. Teamlederne er også med i andres timer for å hjelpe..., og der prioriter de lærerne som det ser kanskje bør få hjelp da ... ”*

Dialog med elevene i klasserommet er et sentralt punkt som rektorene peker på for å skape det gode læringsmiljøet. Det ble fortalt at en lærer kan få gode evalueringer i en klasse, men svakere i en parallellklasse selv om de har omlag samme opplegg. Om det er slike utfordringer, kan rektor eller andre bidra for å finne ut hva som skal til for å utvikle læringsmiljøet i den ene klassen slik at dialogen skal bli bedre. Rektor C sier at når han går rundt på skolen er dette med på å hjelpe lærerne med å skape dialog i klassene noe som er viktig. Han beskriver hvordan det er å skape positiv utvikling og å se at en lykkes med å gjøre endringer:

*”..det er kjekt synes jeg å se at lærere som tidligere har hatt dårlige vurderinger, der vi har måttet jobbe litt med og prøvd å hjelpe de til å gjøre ting annerledes, faktisk scorer bedre. Det er det fine med det at det går i positiv retning.”*

#### **4.4.3 Oppsummering**

En felles anvendelse som alle rektorene benyttet var samtale og oppfølging for den enkelte ansatte. 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. Videre vil jeg oppsummere funnene jeg har fått fra de fire informantene både for bruken av evalueringresultatene i organisasjonen og overfor den enkelte ansatte.

#### **4.5 Oppsummering datamateriale**

Det er mange fellestrekk i hvordan de fire rektorene ser på formålet og hvordan de har arbeidet for å skape aksept for evaluering i organisasjonen. Når det gjelder direkte praktiske anvendelsen er det derimot noen ulikheter. Av de funnene som har kommet frem er det følgende funn jeg ser på som de mest interessante:

- Alle rektorene var svært klare på at *utvikling* var hensikt og formål med undervisnings-evalueringen. I alle organisasjoner hadde det vært en krevende prosess å få aksept for bruken av undervisningsevaluering i organisasjonen. Rektorene opplever nå positivitet i kollegiet knyttet til evalueringen.
- For at resultatene fra evalueringen skulle benyttes til utvikling, mente rektorene at det var viktig å kontekstuerer resultatene og knytte dem til skolens praksis.
- Rangering og benchmarking var til hinder for å skape utvikling og derfor var det ikke noen form for insitament eller fokus på dette. Derimot var fellesskap og det å lære av hverandre vektlagt i skolene.
- Rektorene hadde en god oversikt og var svært tett på undervisningspraksis også ved å være i klassene og å gå rundt på skolen. Dette gir en skole med åpenhet og fellesskap.

- Skolene var ulike i hvordan og i hvor stor grad de koblet evalueringen opp mot andre utviklingstiltak. Den skolen som hadde mest kobling mellom disse to elementene var også den som i størst grad hadde en organisasjon de hadde etablert et praksis-fellesskap og hadde en arena for læring. Å skape fellesarenaer (tid og sted) der en diskuterer og drøfter pedagogisk utvikling kan være et av kriteriene for å lykkes med å benytte undervisningsevaluering til utvikling.
- I alle skolene var det samtaler mellom faglærer og elevene i etterkant av evalueringen. I disse samtalene ble evalueringresultat drøftet og det er dialog på hvordan det skulle arbeides fremover knyttet til å utvikle læringsmiljøet.
- For å skape utvikling hos den enkelte ansatte og unngå at resultatene skaper handlingslammelse, var utviklingssamtaler et av virkemidlene for å kontekstuerer evalueringresultatene og fokusere på hva den enkelte kunne arbeide med videre for å utvikle seg.

Disse funnene vil jeg ta med meg videre til neste kapittel der de vil bli drøftet opp mot teori for å kunne gi svar på min problemstilling: *Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?*

## 5 Drøfting

### 5.1 Innledning

I dette kapitlet vil det sentrale være å drøfte funnene fra presentasjonen i empirikapitlet. Funnene blir drøftet opp i mot teori som i hovedsak er beskrevet i kapittel to. I empirien har jeg redegjort for hvordan evalueringen er koblet til organisasjonen og hvilken didaktisk praksis rektor har for å skape utvikling, både for individ og organisasjon. Både den enkelte og organisasjonen er sentrale for å skape læring i skolen. Peter Senges teori om lærende organisasjoner, spesielt disiplinene felles visjoner, personlig mestring og gruppelæring, vil fungere som ett bakteppe og forståelsesbakgrunn for drøftingene (Senge, 1999).

I drøftingene vil jeg fokusere på de viktigste funnene fra empirien som kan bidra til å gi svar på problemstillingen. Studiens tre forskningsspørsmål danner rammen for dette kapitlet. Funnene drøftes hver for seg før jeg tar en oppsummering etter hvert delkapittel. I neste kapittel vil jeg oppsummere studien og komme med en konklusjon knyttet til de viktigste funnene, og på den måten svare på min problemstilling.

Problemstillingen slik den ble presentert i innledningen var: *Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?* Ut fra dette definerte jeg tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan er undervisningsevaluering koblet til de øvrige aktivitetene i skolen?*
- *Hvordan anvendes undervisningsevaluering til å skape utvikling i grupper og hele organisasjonen?*
- *Hvordan benyttes undervisningsevaluering til utvikling av undervisningspraksisen for den enkelte lærer i videregående skole?*

Utgangspunkt for problemstillingen er at undervisningsevaluering blir stadig mer benyttet i skolen. Evalueringsformen har fått blandet mottakelse, og det finnes mange som mener at resultatene ikke kan bidra til læring og utvikling av undervisningspraksisen i skolen. Andre mener at det er et godt verktøy som grunnlag for utvikling og endring. Jeg vil i forskningsoppgaven ut fra et lederperspektiv drøfte hvordan rektorer bruke resultatene for å skape utvikling. For rektor er utfordringen hvordan han skal anvende resultatene fra evalueringen slik at de blir omgjort til praktisk handling for læring og utvikling i organisasjonen. Tidligere forskning har vist at resultatene av evaluering både kan føre til læring for sterke

skoler, men også ingen endring eller handlingslammelse og svekkelse for svakere skoler (Isaksen, 2008). For å benytte evaluering til læring, må skolene derfor ha kapasitet til å utvikle seg. Jeg vil derfor ut fra empirien drøfte rektorenes ledelse og didaktiske praksis for å legge til rette for utvikling og læring i skoleorganisasjonen.

## **5.2 Forankring og anvendelse av i organisasjonen**

I kapittel to redegjorde jeg for hvordan evalueringens hensikt, formål og kobling til organisasjonen påvirker hvordan evalueringen kan benyttes. Teorien viser at det er flere faktorer som må være til stede for å lykkes med å benytte resultater fra evaluering på en måte som skaper utvikling og kvalitetsøking i skolen. En faktor er at evalueringens formål og hensikt må være i tråd med måten den blir benyttet på. En annen faktor er at arbeidet med evaluering må kobles til det øvrige arbeidet i organisasjonen (Dahler-Larsen, 1998). For å oppnå dette, må evalueringen enten være initiert lokalt, eller den eksterne evalueringen må bli forankret i den lokale organisasjonen (Roald, 2010). Organisasjonen må også ha forutsetninger for å benytte resultatene til kvalitetsutvikling (Irgens, 2010; Isaksen, 2010).

Empirien viser at rektorene i undersøkelsen har fokus på å skape forankring og forståelse for bruken av undervisningsevaluering. Det kom til uttrykk at dette arbeidet krever tydelig ledelse og at arbeidet er en kontinuerlig prosess. I drøftingene har jeg valgt å ikke bare ta med dagens situasjon, men også bakgrunnen for den nåværende forankringen i organisasjonen, fordi dette bidrar til å forstå situasjonen i dag.

### **5.2.1 Å benytte evaluering til utvikling**

Da skolene tok i bruk undervisningsevaluering var den initiert av skoleeier, og den enkelte medarbeider i skoleorganisasjon var ikke involvert. Evalueringen var derfor opprinnelig ekstern uten forankring i organisasjonen. Det var av den grunn vanskelig å skape legitimitet for å benytte resultatene i organisasjonen. Rektorene benyttet følgende uttrykk for å beskrive tidligere reaksjon til en del ansatte ”*negativ til evaluering*”, ”*skeptisk til evaluering*” eller ”*hadde angst for evalueringen*”.

Bakgrunnen for tidligere motstand var at flere lærerne opplevde evalueringen som en kontroll, de opplevde at de fikk en poengscore - en verdi - som mål på egen undervisningspraksis uten at konteksten ble tatt med. Å benytte ekstern evaluering kan være en god metode for å sikre kvaliteten, men den må kobles til organisasjonen for å kunne skape



utvikling (Garmannslund et al., 2008; Dahler-Larsen, 1998; Roald, 2010). Når evalueringen var ekstern, var det ikke mulig for rektorene å utnytte resultatene til læring og utvikling. Dette stemmer også med noen av funnene i nyere norsk forskning (Anne Berit Emstad, upublisert). Lærerne var heller ikke delaktig i prosessen og kjente dermed heller ikke tilhørighet til tiltaket. Undervisningsevalueringen ble i stedet opplevd som en måling eller rangering. For at resultatene kunne benyttes internt i organisasjonen, måtte skoleleder omforme evalueringsresultatene og skape grunnlag i organisasjonen slik at det var mulig å nyttiggjøre seg resultatet som intern evaluering (Isaksen, 2008).

Samme evaluering har et potensiale til å benyttes både som kontroll og som utvikling (Dahler-Larsen, 2006). Undervisningsevalueringen i studien har en kvantitativ verdiskala og et tekstfelt der elevene kan skrive inn sine kommentarer. Dette gir muligheter for både kvantitative og kvalitative resultat. Skoleeierne og rektorene kunne på bakgrunn av de kvantitative dataene benytte evalueringene til å få en oversikt over kvaliteten på skolens undervisningspraksis, som et del av skolens totale læringsmiljø. Anvendelsen er summativ og vi har evaluering *av* utvikling. Skoleeier er pålagt å sikre kvalitet i skolen ved målinger og evalueringer i følge §13-10 i opplæringslova. Samtidig kan en ekstern evaluering benyttes internt i organisasjonen. Dette krever at skoleledelsen transformerer evalueringen og kobler den til skolens utviklingsarbeid. Da får vi en formativ evaluering og vi har evaluering *for* utvikling (Andreassen, 2010; Hopkins, 2001). Jeg vil videre drøfte hvordan rektorene har overtatt resultatene fra evalueringen og gjennom sin didaktiske praksis integrert den i skolen sin utviklingspraksis.

Analysen viser at det er flere fellestrekk i hvordan rektorene hadde arbeidet for å skape forankring og tillit i egen organisasjon. *Delaktighet* er et av begrepene jeg vil benytte for å beskrive fellestrekkene. En av rektorene, Rektor C, har iverksatt et prosjekt der representanter fra de ansatte var delaktig i spørsmålsutformingen og gjennomføringsform på evalueringen. De andre rektorene tar imot tilbakemeldinger om evalueringen fra ansatte og bringer innspill videre til rektorkollegiet som er de som administrerer evalueringen i samarbeid med skoleeierne. Ledelse er et mellommenneskelig forhold, og det er ikke mulig å lede uten at de *ledede* også er en del av prosessen. Leder må derfor få med seg lærerne i ledelsesprosessen, noe rektorene i studien nå er godt i gang med å etablere (Wadel, 1997).

Det andre begrepet jeg vil bruke på fellestrekk er ”*sette i kontekst*”. Rektorene analyserer og transformerer evalueringsresultatene i forhold til faktorer som resultat, elevsammensetning og undervisningsfag slik at de kan benyttes til læring og utvikling. Denne analysen bidrar også til å skape oversikt og helhet i de kontekstuelle sammenhengene (Isaksen, 2008). Ved å se sammenhenger og helhet, oppnår en å få et systemisk perspektiv på skoleorganisasjonen (Senge, 1999; Roald, 2010).

Det kom også til uttrykk at rektorene hadde samtaler og møter i kollegiet om hvordan resultatet av undervisningsevaluering skulle benyttes, og hvordan den enkelte ansatte fikk tilbakemelding. Alle rektorene forteller at de gjennom kommunikasjon og praktisk handling tydeliggjør at hensikten med å benytte evaluering er læring og utvikling. På bakgrunn av empirien, vil jeg hevde at rektorene sammen med de ansatte er på god vei til å forankre evalueringen som en del av skoleutviklingen. Jeg vil og hevde at det har kommet langt i å få intern kompetanse i bruk av resultatene på en måte slik at de har utviklet evaluering *for* utvikling (Andreassen, 2010:48; Dahler-Larsen, 2006; Hopkins, 2001).

Nå opplever rektorene at det er tillit og aksept for hvordan evalueringen gjennomføres og hvordan den brukes i kollegiet. Dette bekreftes av for eksempel denne utalen fra Rektor C: ”*..nå i høst var de positive til evaluering*” og fra Rektor B: ”*nå blir de mer motivert av det*”. Dette kan være et tegn på at utviklingsarbeidet som har blitt gjennomført i organisasjonene, har utviklet skolens organisatoriske forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg resultatet fra den eksterne evalueringen (Isaksen, 2008:290).

Alle rektorene har etterhvert fått støtte for bruken av undervisningsevalueringen ved å arbeide systematisk og å skape aksept i organisasjonen. En leder oppnår resultat i organisasjonen gjennom medarbeidere (Berg, 2008). Moos (2003:89) sier at det å lede er en balansegang mellom makt og tillit, der en må ha tillit for å benytte makten. Jeg vil på bakgrunn av empiri hevde at rektorene i arbeidet med evaluering nå har tillit som de kan benytte for å iverksette de tiltak som de mener skaper utvikling.

Å sette i gang tiltak som i utgangspunktet kan være upopulære, krever mot. Utfallet av å iverksette evalueringene på tross av motstand, kunne vært at en mislykkes. Som leder er det viktig å våge å feile og å strekke seg ut over de trygge rammene. Dersom en lykkes, har organisasjonen kommet et skritt videre. Om det ikke lykkes, må endringer gjøres. Jeg mener

at rektorene ved skolene i undersøkelsen har vist *mot*, men også *klokskap* i hvordan de har håndtert prosessen (Brunstad, 2009). Slik jeg forstår empirien, har de ikke brukt makt før de har hatt tillit og aksept i organisasjonen. For å starte på en slik prosess, kreves det at den som er iverksetter har tro på tiltaket og mener at det er et godt verktøy som det er hensiktsmessig å benytte. Dette er i samsvar med et av Hergreaves og Fullan sine råd til skoleledere: ”... - er det netop skoleledere, som virkelig tror på en sag, der kommer lengst.” (Moos, 2003:176). For at evalueringen kan benyttes i organisasjon slik som rektorene i dette prosjektet beskriver, må de se på dette som et verktøy for kvalitetsutvikling.

### **5.2.2 Evaluering som kvalitetsutviklingsverktøy**

Rektor er skolens pedagogiske leder. Det han vektlegger og kommuniserer i organisasjonen blir vurdert som viktig og sentralt (ibid). Ser rektor på evaluering som et pålegg eller som et ekstraarbeid som ikke er nyttig, vil dette ha påvirkning på de ansattes meninger. I motsatt fall vil en rektor som ”brenner” for å benytte evaluering og kommuniserer det ut i organisasjon kunne lykkes. Alle rektorene fortalte at hensikten med evaluering er å skape utvikling i organisasjonen, og at de bruker resultatene for å lære. Dette kommuniserer de også ut i organisasjonen. ”...evaluering benytter vi for å bli bedre” (Rektor A) forteller om formålet og hva som er viktig i organisasjonen. Dette forteller om en læringsorientert målstruktur i skolene (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et annet element som rektorene var tydelige på, var at resultatene fra evalueringen ikke kan vurderes uten at de settes i en kontekst. Resultatene måtte knyttes både til de faglige resultatene eleven hadde og forhold rundt de ulike fagene. Uttalen ”...å se bak tallene...” fra Rektor A beskriver dette.

Analysen viser at alle rektorene mente at undervisningsevaluering var et viktig og godt verktøy. Det var likevel ulikt syn på hvor sentralt det var og på hvilken måte det hadde størst verdi i organisasjonen. Rektor B sa at for henne var evalueringen det viktigste verktøy for å utvikle sine ansatte, mens rektor C mente at det å komme i dialog med elevene var den viktigste måten han kunne anvende evalueringen på. Hva som er bakgrunnen for ulikheten er uklart, men det kan være forskjellig behov og vektlegging i organisasjonene for å se og benytte mulighetene for å bygge det interne arbeidet i organisasjonen på de eksterne evalueringene (Isaksen, 2008).

Videre vil jeg drøfte sentrale funn om rektorenes didaktiske praksis knyttet til anvendelse i organisasjonen. Empirien viser at det er flere ulike måter rektorene anvender resultatene på.

Jeg vil videre se på hvordan de har arbeidet med å skape et felles ståsted som legger til rette for læring i organisasjonen både alene og i et praksisfellesskap.

### **5.2.3 Felles visjon og organisasjonslæring**

Det kom til uttrykk at rektorene er tett på undervisningspraksisen og at de får god kunnskap om skolens praksis gjennom arbeidet med evalueringsresultatet. Dette medfører at rektor knyttes til skolens kjernevirksomhet – elevenes læring. Uttalelse fra Rektor A støtter dette: *”...jeg kommer ikke så mye ut i klasserommet som jeg burde ha vært og derfor blir elevevalueringen veldig viktig.”* Jeg vil hevde at evalueringen gir rektor kunnskap som kan bidra til å utvikle handlingsstrategier for å lede utvikling i organisasjonen (Fevolden & Lillejord, 2005).

Rektorene fortalte at de benyttet en del av skolens felles møtetid og planleggingsdager for sammen å gå gjennom, diskutere og reflektere over resultatene fra evalueringen. Fokusområder som det skulle jobbes med ble også drøftet. Ved skole B benyttet de planleggingsmøte for å reflektere. De forsøkte å finne ut hva som var bakgrunnen for en svært positiv utvikling slik at de kunne benytte dette videre. På Skole A var fokusområde å få bedre uttelling på elevmedvirkning. De har diskutert og reflektert rundt dette og var spent på om de endringene som ble gjennomført medførte framgang på evalueringen. I tillegg til refleksjon benyttes også rektorene fellestid til å snakke om bruken av evaluering og evalueringsresultatet. På denne måten pekes det med bakgrunn i evalueringsresultatene på de målene organisasjonen arbeider mot og de verdier som ligger til grunn (Senge, 1999; Johannesen og Olsen, 2008; Irgens, 2010).

Min analyse viser at rektorene arbeider for å skape en organisasjon som har fokus på læring i organisasjonen og som har en læringsorientert målstruktur (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette blir forsterket av informasjonen fra rektorene om at de ikke benyttet noen former for insitament knyttet til resultatene fra undervisningsevalueringen. Det var heller ikke noen form for rangering av resultatene ut i organisasjonen eller til de enkelte ansatte. Informantene sa at insitament kunne benyttes, men da var det for hele organisasjonen og ble gitt på bakgrunn av gode resultat som ble oppnådd i fellesskap. Rektor sin ledelse er knyttet til å skape gode læringsforhold og å skape en kultur for utvikling i fellesskap (Irgens, 2010; E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Et godt åpent og kollektivt miljø blant lærerne var viktig for læring i organisasjonen, kom det frem i analysen. Dette ble, slik jeg ser det, støttet av det fokuset rektorene hadde på å unngå benchmarking og konkurranse, men i stedet skape kollektivitet som bidrar til gode læringsforhold og å utvikle organisasjonen sin læringskultur. Dette samsvarer med teori og styringsdokument som sier at for å skape læring og utvikling, må samarbeid og dialog være i fokus. Kompetanseutvikling må ikke privatiseres, men deles og videreutvikles (Stortingsmelding 30, 2004; Irgens, 2010; Wadel, 1997).

Læring i fellesskapet kan skje både på uformelle og formelle arenaer (Wadel, 1997). Det var ulikt i hvor stor grad der var lagt opp til felles møteplasser og prosjekt knyttet til læring og utvikling i organisasjonen. Å planlegge faste møteplasser, gir mulighet for å sikre samarbeid og forteller også at rektor prioriterer dette. Disse arenaene gir også mulighet for refleksjon, den enkelte sosialiseres og det skapes arenaer for at taus kunnskap eksternaliseres (Irgens, 2011; Wadel, 1997) .

Analysen viser at det er Skole B som i størst grad har strukturer rundt kollektiv læring og møtetider for pedagogisk utviklingsarbeid. Skole B har også knyttet forbindelse mellom et Vurdering-For-Læring-prosjekt som de deltar i, og bruken av resultatene fra evaluering. I VFL-prosjektet er det å dele erfaring, læring i praksisfellesskap en del av måten å arbeide på. Ut fra Rektors B sin fortelling var dette vellykket og en av grunnene til at de hadde hatt en positiv utvikling både på undervisningsevalueringen og på Elevundersøkelsen. Dette kan være en indikasjon på at det å knytte evalueringresultatene til konkrete utviklingsprosjekt er et av de sentrale elementene for å skape utvikling (Levin, 2008; City, 2009). Elevene er også en del av skolen, og de ble også involvert i bruken av evalueringresultatene.

#### **5.2.4 Dialog med elever knyttet til evalueringen**

En anvendelse som var i bruk ved alle skolene, var at elevene fikk tilbakemelding på evalueringresultat. Gjennomføringen var ensartet på skolene. Etter at resultatet var mottatt og drøftet med leder, gjennomførte faglærer en samtale med klassen der de snakket om evalueringen og de tilbakemeldingene som elevene hadde gitt. Det var noe ulikt fra skole til skole i hvor stor grad dette var et krav til lærerne, men alle rektorene så på dette som noe de ønsket og det oppfordret også lærere til å lage egne evalueringer i klassen. Rektor kan ved å oppfordre til å benytte resultat fra undervisningsevalueringen for å ha dialog med elevene om undervisningspraksisen, legge til rette for å få til et godt samarbeid mellom lærer og elev

om læringsmiljøet. Dette er et godt utgangspunkt for å fremme læring som bidrar til å skape rom for elevmedvirkning (Stortingsmelding 31, 2007-2008; Nordahl, 2002).

Ved å fokusere på dette som et utviklingsprosjekt, kan dette gi muligheter for lærere til å kontinuerlig vurdere egen undervisning, ta i bruk egne evalueringer og ha dialog med elevene om læringsmetoder og læringsmiljø. Slike vurderinger kan da drøftes i praksisfellesskap og etterhvert skape muligheter for å gå et trinn videre ved å ikke bare ha vurdering *for* utvikling, men etterhvert også ha vurdering *som* utvikling (Andreassen, 2010; Hopkins, 2001).

### **5.2.5 Oppsummering**

I dette delkapitlet har jeg drøftet funn knyttet til to av mine forskningsspørsmål. Det første spørsmålet var: *Hvordan er undervisningsevaluering koblet til de øvrige aktivitetene på skolen?* Informantene var entydig på at skal undervisningsevalueringen ha noen verdi må den forankres i organisasjonen. Å skape denne forankringen er et tidkrevende arbeid og det må jobbes bevist over tid for å lykkes. Det er variasjonen i hvor langt forankringen har kommet på de ulike skolene, men fellestrekket for å lage kobling mellom organisasjonen og evaluering er at de ansatte på ulike måter har blitt delaktig i prosessen. Samtidig har rektor vært tydelig på at undervisningsevalueringen skal benyttes som et utviklingsverktøy. Dette har blitt kommunisert ut i organisasjonene både muntlig og ved praktisk handling.

Et annet fellestrekk er at skolenes egne analyser av evalueringer er med på å konteksturene resultatet og knytter evalueringen til skolens praksis. Min mening er at rektorene i denne situasjonen har fungert som en iverksetter og pådriver. Samtidig har de vært en oversetter mellom skoleeier sitt ønske om å sikre kvaliteten og de behov som er i organisasjonen for å skape trygghet, tillit og utvikling (Moos, 2003:298; Brunstad, 2009). Rektorene har i denne prosessen på ulike måter gjennomført organisasjonsutvikling der de har utviklet organisasjonen ved å skape aksept for hensikten og formålet med evaluering.

*Hvordan anvendes undervisningsevaluering til å skape utvikling i grupper og hele organisasjonen?* var det andre forskningsspørsmålet. Rektorene har lagt til rette for å skape denne utviklingen gjennom initiativ som å delta i evalueringsdrøftinger, iverksetting av prosjekt, definere møteplasser samt oppfordre til refleksjon om pedagogiske spørsmål. De har også bidratt med å skape rom for elevmedvirkning ved at elevene blir tatt med i drøfting om evalueringsresultatene. Rektorene har bidratt til å skape en utviklingskultur som er med

å utvikle undervisningskvaliteten. Kulturen er preget av kollektivism og er læringsorientert. Ledelsestilnærmingen er *transformasjonsledelse*, der det er utviklingsprosessen og ikke de enkelte aktivitetene som blir vektlagt (Berg, 2008; Johannesen og Olsen, 2008). Rektorene har, i tillegg til å arbeide med organisasjonsutvikling og ledelse av hele organisasjon sin læring, også fokusert på den enkelte ansatte i organisasjon. De er tett på lærers praksis og er tydelig på hvordan de ønsker at praksis skal utvikles.

### **5.3 Den enkelte ansatte**

Rektorene var tett på skolens praksis og avsatte tid til å vurdere evalueringene før de ble videreformidlet til lærerne. Dette gav dem kunnskap om undervisningspraksisen til den enkelte lærer og organisasjonen. I arbeidet med å skape grunnlag for læring og utvikling for den enkelte ansatte, viser empirien at rektorene forsøkte å bygge på de positive tilbakemeldingene for å skape utvikling. Det kom til uttrykk at det var viktig å unngå at noen opplevde demotivasjon og handlingslammelse på bakgrunn av evalueringen. At den enkelte lærer har tro på at de er i stand til håndtere og mestre oppgavene og utfordringene de står overfor er en forutsetning for at de skal kunne utvikle seg (Irgens, 2010; Isaksen, 2008; Senge, 1999).

Gjennom fortellingene fra rektorene vil jeg hevde at de har en støttende ledelsestil, samtidig som de stiller krav til den enkelte lærer (Berg, 2008). De gir også tydelige signaler om hva de vektlegger. Ledelsestilnærmingen har innslag av Instructional Leadership der de er tett på praksis og både skaper trygghet og har støttende tiltak. Samtidig pekes det på klare utviklingsmål i undervisningspraksisen for lærerne (Qvortrup, 2011; Emstad & Postholm, 2010). Alle rektorene eller teamleder hadde en samtale med den enkelte lærer der de drøftet tilbakemeldingene opp mot undervisningspraksis. I tilknytning til dette fikk lærer tilbakemeldingen om egen evalueringen tilsendt på e-post.

#### **5.3.1 Samtale knyttet til resultat fra undervisningsevaluering**

Hovedtemaet i samtalen var hvordan lærerne på bakgrunn av tilbakemeldingene fra elevene kunne utvikle sin egen undervisningspraksis for å skape bedre læring i klasserommet. Tilbakemeldingene i evalueringen ble satt i kontekst og i samtalen drøftet de det som fungerte godt og hva som måtte gjøres for å utvikle det som fungerte mindre bra. Rektorene gav ikke konkrete løsninger for hvordan den enkelte skulle utvikle seg videre. Samtalene hadde preg av dialog og veiledning knyttet til undervisningspraksis.

Nå rektor eller annen skoleleder slik går inn og veileder/coacher lærer, er det fordi han ønsker å peke på retning og har en hensikt på prosessen. Dette betyr at rektor eller skoleleder også må se lærere sitt perspektiv og være tett på praksis (Johannesen og Olsen, 2008). Ved ikke å gi klare fremgangsmåter eller ordrer, blir de ansatte gitt tillit og støtte til å utvikle seg selv ut fra egne forutsetninger. Rektor og kollegiet må benyttes som støtte for å utvikle seg selv mot organisasjonen sine felles mål (ibid). Samtidig var rektorene klar på hvilken retning utviklingen skulle gå, og de kunne også være konkrete i sine råd dersom lærer ønsket det.

Samtalen gav også lærer sammen med leder en muligheter å se sin egen undervisningspraksis fra "utsiden" og ha en dialog rundt tilbakemeldingene fra elevene. Denne refleksjonen kan også bidra til å skape større samsvar mellom uttalte handlingsteorier og bruksteorier (Argyris & Schön, 1996; Irgens, 2011). Ved å revurdere de antagelser og forenklinger som handlingsteorien til den enkelte bygger på, vil lærere ha muligheter for å endre egen undervisningspraksis og skape et bedre læringsmiljø for elevene. De oppnår da en dobbelkretslæring eller metalæring (deuterolæring) som gir muligheter for innovasjon og nytenkning. Når vi *lærer å lære* kan undervisningspraksisen bli endret, ikke ved å rette på feil, men ved at den enkelte lærer går videre å finner andre undervisningsmetoder (ibid). På bakgrunn av samtalene, kunne rektor og lærere bli enige om tiltak eller utviklingsområder for den enkelte ansatte.

### **5.3.2 Tiltak for utvikling av den enkelte lærers undervisningspraksis**

Evalueringsamtalen alene vil i liten grad skape utvikling og endring selv om samtalen setter i gang refleksjoner som kan føre til endring hos hver enkelt. Den må støttes av andre tiltak og læringsprosesser i organisasjonen. Tiltakene kan være utdanning og kurs, men empirien viser at de fleste tiltak hadde fokus på hvordan den enkelte kunne benytte praksisfellesskapet for å lære av kollegaene. Dette kunne skje ved å hospitere i klassene, få kollegaveiledning eller å ha dialog og benytte refleksjon over egen undervisningspraksis (Irgens, 2010).

Det var svært ulikt i hvor stor grad det var klar struktur på tiltak og verktøy som ble benyttet for å utvikle undervisningspraksisen til den enkelte ansatte i praksisfellesskapet. Skole B var den skolen som hadde et system som sa at ansatte skulle hospitere hos andre og at teamlederne skulle følge opp dersom det var lærere som hadde behov for kollegaveiledning.



Rektor B sa at å hospitere hos andre var noe lærerne ble målt på, og at dette var noe hun krevde av dem. Fokusområdet under hospiteringen skulle ha sin bakgrunn i evalueringsresultatet. Ved å så tydelig klargjøre krav til den enkelte og samtidig si at dette er noe som gjelder alle, understreker man fokuset på fellesskap og likhet (Irgens, 2011). Som rektor B sa: *”når det er slik at det ikke er forskjell på deg og andre i organisasjonen”*.

Ved de andre skolene fortalte rektorene at de ansatte lærte av hverandre og utvekslet undervisningsmetoder, men det var ikke noen system eller krav om at dette skulle skje. Selv om slik uformell utvikling er positiv, sikrer en ikke at alle deltar i praksisfellesskapet. Det er i stor grad den enkelte lærer sitt ønske om å utvikle egen profesjon som avgjør tiltakene, og det kan medføre at færre deler kunnskap. For å lære av hverandre i et praksisfellesskap trengs dialog for å eksternalisere kunnskap slik at den blir eksplisitt (Irgens, 2011; Moos, 2003).

Læreryrket er yrke med stor autonomi, men for å skape utvikling i organisasjonen må det også det arbeides kollektivt (Irgens, 2010). Jeg vil hevde at slik ledelsen ved Skole B har lagt til rette for læring i praksisfellesskapet, bidrar en til å forsterke skolen sin organisatoriske forutsetning for endring og utvikling. Å jobbe kollektivt i et praksisfellesskap, bidrar til å øke mestringsforventningene som igjen kan bidra til å lykkes med endringer og utvikling. Dette vil igjen skape utvikling og ved å benytte praksisfellesskapet er organisasjonen inne i en positiv spiral som kan bidra til en god skole (ibid). *”Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole.”* (ibid:133).

### **5.3.3 Oppsummering**

For at den enkelte lærer skal ha positiv utvikling, må de oppleve mestring. Mestring forutsetter positiv forestillingsevne. Positive tilbakemeldinger fra andre medfører økt motivasjon og optimisme. I motsatt fall vil det å tenke negativt redusere mestring og gi mindre motivasjon og dermed gi et dårligere selvbilde (Irgens, 2010; Johannesen og Olsen, 2008). Forskningsspørsmålet knyttet til utviklingen av den enkelte var: *Hvordan benyttes undervisningsevaluering til utvikling av undervisningspraksisen for den enkelte lærer i videregående skole?* Ut fra analyse av empiri, vil jeg hevde at rektorene har en positiv og støttene ledelsesstil som bidrar til mestring selv om læreren ble utfordret og stilt krav til. Samtidig er rektorene bevisst på at de ansatte ikke skal få ”fasitsvar”, men selv må bidra til

å finne løsninger. Denne ledelsestilnærmingen er slik jeg ser det et sterkt bidrag til å skape større grad av selvledelse og profesjonsutvikling i skolen og vil kunne beskrives som transformasjonsledelse. (Moos, 2003; Johannesen og Olsen, 2008).

Rektorene i studien analyserte resultatene fra undervisningsevalueringen og hadde samtaler med hver lærer i den forbindelse. Det gav de en god kartlegging av den enkelte og hele organisasjonen sin undervisningspraksis som danner bakgrunn for tiltak knyttet til kompetanseheving. De ansatte er en del av organisasjonen og det er vanskelig å drøfte utvikling for den enkelte ansatte uten å ta med det praksisfellesskapet de er medlem av. Praksisfellesskapet, der kollegiet utveksler erfaringer, er den viktigste måten å utvikle læreres undervisningspraksis og det er helt nødvendig for både den enkelte lærer og skolen som organisasjon (Irgens, 2010). Rektorene har gjennom sin måte å lede på bidratt til at undervisningsevaluering blir benyttet som et verktøy for utvikling også for den enkelte lærer.

## 6 Oppsummering og veien videre

### 6.1 Oppsummering

Denne studien har sitt utspring i et ønske om å få mer kunnskap om bruken av evalueringsresultat i skolen. Problemstillingen for studien var: *Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?*

Funnene viser entydig at for at rektor og andre i skoleorganisasjonen skal kunne bruke evalueringsresultatet, må skolen ha en organisasjon som er i stand til å nyttiggjøre seg resultatene. Jeg finner at rektorene har bidratt til en slik utvikling av organisasjonene. Rektorene i denne studien har arbeidet systematisk over tid med å skape en kultur for utvikling og forankret bruken av undervisningsevaluering i organisasjonene. For å benytte selve resultatene, har rektorene medvirket til å gjøre den eksterne evalueringen om til en intern vurdering ved å kontekstuerer den i skolens praksis. Dette har skjedd ved at resultatene har blitt koblet til skolens aktiviteter og at lærerne har tatt del i prosessen med å benytte resultatene. Begge deler har vært en forutsetning for at det har vært mulig å benytte resultatene til å skape utvikling.

De ansatte i organisasjonene har tillit til at hensikten med bruken av evaluering er utvikling. Rektorene anvender resultatene for å skape felles visjoner og mål for skolen og å utvikle organisasjonen. Dette felles ståstedet har blitt utviklet på fellesmøter og i drøftinger i kollegiet. Et av de viktigste momentene for å skape utvikling, var at det ble lagt vekt på fellesskap og en læringsorientert kultur. For å legge til rette for læring i praksisfellesskap, var det på noen skoler også etablert fellesarenaer der lærerne kunne dele erfaringer, reflektere og ha en utviklende dialog om undervisningspraksisen.

For at evalueringsresultatene skal benyttes i organisasjonen, må det være aktiviteter der en benytter resultatene. Rektorene er tett på praksis og gjennom analyse av undervisningsevalueringen har de et godt grunnlag for å skape en målrettet og tilpasset kompetanseutvikling for skoleorganisasjonen og den enkelte. Resultatet ble også tatt tilbake til elevene av faglærer der de har en dialog om elevenes læring. Dette bedrar til økt elevmedvirkning i skolen. Skolene benytter nå resultatene fra undervisningsevalueringen på en slik måte at de bidrar til å skape kvalitetsutvikling i organisasjonen.

## **6.2 Forslag til videre forskning**

I denne forskningen har jeg sett på hvordan rektor benytter undervisningsevalueringen for å skape utvikling av undervisningspraksisen på skolen. Hensikten med å benytte resultatene er å iverksette prosesser og skape bedre kvalitet på undervisningspraksis og opplæringen i skolen slik at elevene oppnår bedre resultat. I min undersøkelse har fokus vært på selve kvalitetsprosessen og ikke på kvalitetsresultatet. En god kvalitetsprosess kan føre til gode kvalitetsresultat (Fevolden & Lillejord, 2005).

Det hadde vært svært interessant å finne ut i hvilken grad bruk av undervisningsevaluering bidrar til å påvirke elevenes faglige resultat og frafall av elever. Funn i min forskning kan tyde på at undervisningsevaluering har et potensiale for utvikling og styrking av elevers egen læring. Er det slik at elevene gjennom undervisningsevaluering oppnår bedre faglige resultat? I Stortingsmelding 31 (2007-2008) blir der fokusert på bruk av målinger og evalueringer for å oppnå bedre kvalitet i skolen. Dette er et omfattende eksternt evalueringsregime. Spørsmålet er derfor om profesjonell intern evaluering kan bidra til utvikling og kvalitet i elevenes læring og utvikling.

## 7 Litteraturliste

- Andreassen, Roy-Asle. (2010). Ledelse av evaluering for læring og utvikling *Kompetent skoleledelse* (pp. S. 41-58). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Argyris, Chris, & Schön, Donald A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Berg, Morten Emil. (2008). *Ledelse : verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforl.
- Brunstad, Paul-Otto. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- City, Elisabeth A. (2009). *Instructional rounds in education*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press
- Dahler-Larsen, Peter. (1998). *Den rituelle refleksjon: om evaluering i organisasjoner*. Odense: Odense universitetforlag.
- Dahler-Larsen, Peter. (2006). *Evalueringsskulturen: et begrep blir til*. Odense: Heraldisk Selskab.
- Dahler-Larsen, Peter, Normann Andersen, Vibeke, Møller Hansen, Kasper, & Strømbæk Pedersen, Carsten. (2003). *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Heraldisk Selskab.
- Dobson, Stephen, Eggen, Astrid, & Smith, Kari. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elstad, Eyvind. (2008). Ansvaliggjøringsmekanismer: Når skoleier eller pressen stiller skolen til ansvar *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 204-234). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Emstad, Anne Berit. *Upublisert doktoravhandling*
- Emstad, Anne Berit, & Postholm, May Britt. (2010). "Instructional leadership" - et utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid *Kompetent skoleledelse* (pp. S. 183-194). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Fevolden, Trond, & Lillejord, Sølvi. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Garmannslund, P., Langfeldt, G., & Elstad, E. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 250-270). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Johannessen, Jon-Arild og Olsen, Bjørn. (2008). *Positivt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopkins, David. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.

- Irgens, Eirik J. (2010). Rom for arbeid : lederen som konstruktør av den gode skole *Kompetent skoleledelse* (pp. S 125-146). Trondheim: Tapir Akademiske for.
- Irgens, Eirik J. (2011). *Dynamisk og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, Lasse S. (2008). Skoler i gapestokken *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 271-291). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Krogh, Georg von, Ichijo, Kazuo, & Nonaka, Ikujiro. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forl.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalitetesutvalget. (2002). *Førsteklasses fra første klasse* Oslo: Statens forvaltningstjeneste - Infomasjonsforvaltningen.
- Langfeldt, Gjert. (2008). Hva står ASAP for? *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* (pp. S. 11-31). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Levin, Ben. (2008). *How To Change 5000 Schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Lillejord, Sølvi. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Moos, Leif. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen Forlag.
- Nordahl, Thomas. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Qvortrup, Lars. (2011). *Det ved vi om skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Roald, Knut. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Univeritetsforlaget
- Senge, Peter M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, Sidsel, & Skaalvik, Einar M. (2008). Skolens målstruktur og elevers motivasjon. Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (pp. S. 141-152). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: KUF.

Stortingsmelding 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Stortingsmelding 47 (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingsystem*. Oslo: KUF.

Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Wadel, Carl Cato. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Otto L. Fuglestad & Sølvi (red.) Lillejord (Eds.), *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv* (pp. s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova - <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> Lastet ned 17.10.2012

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

#### **Problemstilling:**

Hvordan anvender rektor undervisningsevaluering til utvikling i videregående skole?

#### **Forskningsspørsmål:**

*Hvordan er undervisningsevaluering koblet til de øvrige aktivitetene i skolen?*

- Hvordan er holdningen til undervisningsevaluering i organisasjonen?
  - Har holdningen endret seg over tid og hva har blitt gjort for å evt. å skape endring?
- Hvordan vektlegger du verdien av dataene som kommer frem i evalueringene?  
- legitimitet knyttet til elevfokus, -kvalitative data, -kvantitative data
- Blir informasjon fra undervisningsevaluering sammenstilt med annen informasjon om undervisningspraksis og elevresultat?
- Hvordan er evaluering integrert som en del av arbeidet i organisasjonen?
- Hvor vanskelig/lett mener du at det er å iverksette lærings- og utviklingsprosesser på bakgrunn av undervisningsevalueringer?
- Hvilken ledelsesfokus har du knyttet til undervisningsevaluering?

*Hvordan anvendes undervisningsevaluering til å skape utvikling i grupper og hele organisasjonen?*

- På hvilken måte brukes resultatene i organisasjonen som helhet?  
- iverksetting av tiltak, - gi retning på arbeid, -oppfølging, -sette på agendaen.  
Forklar konkret om dette
- Hvordan blir arbeidet delegert ut i organisasjonen og hvordan blir lærerne involvert?  
Forklar konkret..
- Hvordan mener du at evalueringen hemmer eller fremmer samarbeid i organisasjon?  
Forklar konkret.. Konkurrans, samarbeid i kollega eller team, kollegaveiledning
- Hvordan vil du beskrive din rolle for å skape læreres læring?  
- veiledning, støtte, styring, insitament, utvikle en lærende organisasjon?  
- hva gjør dere konkret for å skape utvikling?
- Får elevene tilbakemelding på tiltak som iverksettes ut fra evalueringen og på hvilken måte foregår tilbakemeldingene til elevene?

*Hvordan benyttes undervisningsevaluering til utvikling av undervisningspraksisen for den enkelte lærer i videregående skole?*

- På hvilken måte får de enkelte lærer tilbakemelding på resultatet av evalueringen?  
-skriftlig, muntlig, dialog, blir læreren rangert og er resultatene ”åpne” for alle ansatte
- Hvordan bidrar undervisningsevaluering til å gi deg oversikt over undervisningspraksis og det som skjer klasserom for den enkelte lærer i organisasjonen?  
- Hvordan danner resultatet er dette utgangspunkt for din ledelse av lærers læring?
- Hvordan vil du beskrive din rolle for å skape læreres læring?  
- veiledning, støtte, styring, insitament, utvikle en lærende organisasjon?
- Hvordan mener du at undervisningsevaluering bidrar til å skape refleksjon og utvikling av læreres undervisningspraksis?



## 8.2 Vedlegg 2 - Brev til informanter med samtykkeerklæring

Liv Aahjem  
Korsvika Terr. 49  
6006 ÅLESUND  
tlf 40008355

23.02.2012

Til Rektor

### **INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE.**

Takk for hyggelig samtale og for interessen for arbeidet med min masteroppgave i skoleledelse. Gjennom samtalen fikk jeg positive tilbakemeldinger angående å gjennomføre et intervju med deg som rektor ved skolen.

Formålet med studien er å få mer kunnskap om gjennomføring og hensikt med undervisningsevaluering i videregående skole. Jeg vil benytte en kvalitativ metode der jeg intervjuer rektorer ved ulike skoler. Intervjuet vil ta cirka 60 min. og vil ha form som en samtale om temaet.

Oppgaven er avsluttende del av masterutdanningen ved NTNU og planen er å fullføre mastergraden høsten 2012. Roy-Asle Andreassen, universitetslektor ved NTNU, er veileder for meg i denne masteroppgaven.

Alle opplysninger som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert. For å sikre kvaliteten vil intervjuet bli registret på lydopptak. Alle data vil bli slettet etter av handlingen er ferdigstilt – senest ved utgangen av 2012.

Jeg ser fram til et godt samarbeid og gjør oppmerksom på at du som informant når som helst kan trekke deg fra prosjektet.

Med vennlig hilsen

Liv Aahjem

*Vedlegg: Samtykkeerklæring*

## **INFORMERT SAMTYKKE**

Jeg ønsker å delta som informant. Jeg er informert om masteroppgaven og samtykker med dette i at opplysninger som kommer frem under intervjuet kan benyttes.

Jeg er også informert om at jeg kan trekke meg når som helt fra prosjektet uten at dette trenger å begrunnes eller at det får noen konsekvenser.

Jeg er informert om at identiteten min ikke skal fremgå av denne oppgaven og at intervjuopptak vil bli makulert så snart oppgaven er avsluttet.

.....

Dato

.....

Signatur

## 8.3 Vedlegg 3 - Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

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

Roy Asle Andreassen  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.01.2012

Vår ref: 28900 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28900	<i>Hvordan og med hvilken hensikt gjennomføres undervisningsevaluering i videregående skole?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Roy Asle Andreassen
Student	Liv Aahjem


Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Liv Aahjem, Korsvika Terrasse 49, 6006 ÅLESUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svanva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svanva@svt.ntnu.no)

---

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 28900

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om hvordan og med hvilken hensikt undervisningsevaluering gjennomføres ut fra et skolelederperspektiv.

Utvalget består av 6 rektorer på VGS som har erfaring med undervisningsevaluering. Rekruttering foregår via studentens nettverk. Datainnsamlingen vil gjennomføres i form av intervjuer som registreres på analoge lydopptak og transkriberes på pc. Direkte identifiserende opplysninger oppbevares atskilt fra datamaterialet, men kan kobles til dette ved hjelp av koblingsnøkkel. Transkripsjoner vil ikke inneholde indirekte identifiserende opplysninger. Senest ved utgangen av 2012 vil datamaterialet anonymiseres ved at koblingsnøkkel og lydopptak slettes.

Deltakerne mottar skriftlig informasjon om prosjektet og om behandlingen av personopplysninger og det innhentes et aktivt samtykke til deltakelse. Personvernombudet finner at informasjonen som gis er tilstrekkelig og relevant, og at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).