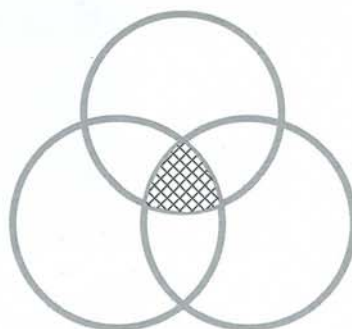


Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering

– ei kritisk drøfting av ulike tilnæringsmåtar



Knut Roald

TITTEL Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering - ei kritisk drøfting av ulike tilnæringsmåtar	NOTATNR. 14/2004	DATO 18.11.04
PROSJEKTTITTEL Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering - ei kritisk drøfting av ulike tilnæringsmåtar	TILGJENGE Open	TAL SIDER 29
FORFATTAR Knut Roald	PROSJEKTLIAR/-ANSVARLEG Knut Roald	
OPPDRAGSGJEVAR Høgskulen i Sogn og Fjordane	EMNEORD Vitskapsteori Kvalitetsvurdering Organisasjonslæring	
SAMANDRAG / SUMMARY <p>Teksten er ei vitskapsteoretisk drøfting av utfordringar ved å forske på endrings- og utviklingsprosessar i skolevurderingsarbeid.</p> <p>Når norske styresmakter legg auka vekt på kvalitetsvurdering som styringsreiskap i skolen, vil det vere vesentleg å etablere forskingsbasert kunnskap om kva som kjenneteiknar dei prosessane som finn stad i ulike former for vurderingsarbeid. Dette essayet søker å klargjere aktuelle forskingsstrategiar ved å sjå på kva som kan vere viktig kunnskap på dette feltet, og korleis vi kan skaffe oss slik kunnskap.</p> <p>Drøftinga tar opp sterke og svake sider både ved kvalitativ og kvantitativ forskning på arbeid med kvalitetsvurdering - ein diskusjon som er svært aktuell når m.a. Noregs Forskingsråd frå 2004 initierer ei rekke større forskingsprosjekt på dette området.</p>		
PRIS kr 70,-	ISSN 0806-1696	ANSVARLEG SIGNATUR Svein Heggheim Dekanus

Innholdsliste

1	UTGANGSPUNKTET	1
2	SKOLEVURDERING OG ORGANISASJONSLÆRING SOM FORSKINGSFELT	1
2.1	Skolevurdering	2
	Utdanningspolitisk utvikling	2
	Pedagogikkfaglege synsmåtar	3
2.2	Organisasjonslæring	4
2.3	Målet med studien og aktuelle forskings spørsmål	6
2.4	Utfordringar i forskingsarbeidet	6
3	FORKLARING ELLER FORSTÅING SOM TILNÆRMING	7
3.1	Rosenberg sitt syn på samfunnsvitskap	8
	Ulike syn på menneskelege handlingar	8
	Holisme vs individualisme	10
	Oppsummering av Rosenberg sin posisjon	10
3.2	Habermas sitt syn på samfunnsvitskap	11
	Habermas og Weber	11
	Utfordringar ved å måle sosiale fakta	12
	Språkanalyse og hermeneutikk	12
	Forklaring som rekonstruksjon	13
	Oppsummering av Habermas sin posisjon	14
4	DRØFTING	15
4.1	Kritisk vurdering av posisjonane til Rosenberg og Habermas	15
	Kritiske synspunkt i høve Habermas	15
	Kritiske synspunkt i høve Rosenberg	15
	Refleksjonar knytt til kritikken	16
4.2	Vitskapsteoretisk diskurs i norsk pedagogikk	17
4.3	Implikasjonar for ein studie av skolevurdering og organisasjonslæring	19
	Skolevurdering som styringsstrategi	20
	Skolevurdering som utviklingsstrategi	21
	Konklusjon: Forståande tilnærming er viktig i forskning på skolevurdering	22

1 UTGANGSPUNKTET

Målet med dette essayet er å drøfte utfordringar ved vitenskapleg undersøking av endrings- og utviklingsprosessar i skolevurderingsarbeid. Vi ser i Noreg eit klårt auka statleg engasjement i forhold til vurdering i og av skolar. Juridiske krav til kommunal og skolebasert vurdering blir presiserte, og statlege organ utviklar omfattande system for innsamling og presentasjon av vurderingsdata for kommunar og skolar (NOU 2002:10; NOU2003:16). I skolepolitiske dokument blir det samtidig vektlagt at kvalitetsvurdering skal vere eit viktig insitament for at ”skolar skal bli lærande organisasjonar”.¹

Kvalitetsvurdering er med andre ord tiltenkt ein sentral funksjon både som nasjonal styringsstrategi og skolebasert utviklingsstrategi. Då er det vesentleg å etablere forskingsbasert kunnskap om kva som kjenneteiknar dei prosessane som finn stad i ulike former for skolevurderingsarbeid. Ei slik undersøking føreset klårgjering av ontologiske og epistemologiske føresetnader for forskingsarbeidet. Korleis skal vi forstå dei grunnleggande trekka ved forskingsfeltet, og korleis kan vi etablere vitenskapleg kunnskap på dette området? Ei vitenskapsteoretisk drøfting vil kunne vere til hjelp i val av eigna forskingsstrategi.

Eg vil innleiingsvis gå inn på forskingsfeltet ved å skissere aktuelle spørsmål i den faglege debatten om skolevurdering og læring i organisasjonar. Den utdanningspolitiske konteksten vil vere knytt til utviklingstrekk i Noreg, medan dei faglege spørsmåla blir sett i lys av både nasjonal og internasjonal fagdebatt. Eg søker å klårgjere aktuelle forskingsstrategiar ved å sjå på kva som kan vere viktig kunnskap på dette feltet, og korleis vi kan skaffe oss slik kunnskap. Etersom kvalitetsvurdering kan ha ulike funksjonar som styrings- og utviklingsstrategi, vil eg sjå dette i lys av spørsmåla om *forklaring* og *forståing* i samfunnsvitenskapane. Ulike vitenskapsteoretiske posisjonar hos Alexander Rosenberg og Jürgen Habermas blir nytta som inngang til ein slik diskusjon. I siste del av essayet drøftar eg desse posisjonane i forhold til vitenskapleg arbeid i pedagogikkfaget og i forhold til den undersøkinga eg skal gjennomføre.

2 SKOLEVURDERING OG ORGANISASJONSLÆRING SOM FORSKINGSFELT

Skolevurdering er eit felt der faglege og skolepolitiske tilnærmingar kan vere samanvede. Feltet har ei rekke ulike innfallsvinklar: Nasjonale og internasjonale komparasjonar av ulike fag og aktivitetar i skolen, omfattande programevalueringar, nasjonal systematisering av elevresultat, kommunalt initiert vurderingsarbeid og skolebasert vurdering. Kvar for seg er dette omfattande område for forskingsbaserte undersøkingar. Mest utfordrande er det kanskje likevel å studere skolevurdering ut frå perspektivet til den einskilde skole som må fange opp både dei faglege og politiske innspela, forstå dei i sin kontekst og initiere relevant utviklingsarbeid mellom eigne lærarar, elevar og foreldre.

¹ Aktuelle tilvisingar i tillegg til dei to nemnde NOU-dokumenta frå Kvalitetsutvalet: Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) ”Mot rikare mål”; ”Kvalitetsutvikling i grunnskolen 200-2003” (KUF 2000); ”Differensiering og tilrettelegging i videregående skole” (KUF 1999a); ”Samtak – kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar” (KUF 1999b)

Når ein i tilknytning til skolevurderingsfeltet trekk inn omgrep som 'organisasjonslæring' og 'lærande organisasjonar', er ikkje dette utan vidare ei eintydig tilnærming. Dogson peikar på at tema knytt til organisasjonar og læring har hatt stor merksemd innan organisasjonsteori, psykologi, industriell økonomi, økonomisk historie og leiings- og innovasjonsteori dei siste tiåra. Men det er lita semje innan og mellom disiplinane om kva organisasjonslæring er og korleis den går føre seg (Dogson 1993).

Vi finn ein mangfaldig omgrepsbruk både i forhold til vurdering av skolar og læringsprosessar i organisasjonar². I dette essayet blir 'skolevurdering' brukt som samlande uttrykk for alle typar vurderingsarbeid i skolen. 'Evaluering' blir nytta synonymt med 'vurdering'. Eg brukar 'organisasjonslæring' som samlande omgrep for dei prosessane som omfattar igangsetting, læring, utfall, bevaring og gjenhenting av kunnskap. Ut frå essayet sitt omfang og formål har eg valt å ikkje ta opp ulike diskusjonar av kvalitetsomgrepet her.³

2.1 Skolevurdering

Utdanningspolitisk utvikling

I utdanningspolitisk samanheng fekk resultatvurdering auka merksemd i Noreg då styresmaktene i slutten av 1970-åra fastsette målstyring som nytt prinsipp for sentral styring i eit desentralisert system. Før dette hadde kvalitetssikringa av skulen primært skjedd gjennom nasjonale læreplanar, fastsette kompetansekrav overfor tilsette, detaljert lov- og regelverk, øyremerka økonomioverføringar, statleg kontroll med kommunale og fylkeskommunale vedtak og sakkunnige råd som m.a. initierte omfattande forsøksverksemd. Ved innføring av målstyring blei både analyse av tilstanden og tilbakerapportering ein viktig føresetnad og evaluering blei etablert som ein del av det samansette styringsverket (Engeland 2000; Haug 2002).

'Evalueringsutvalget' lanserte i siste del av 1970-åra omgrepet skolevurdering i ei av sine innstillingar (NOU 1978:2). Omgrepet var då knytt til tankar om skolebasert vurdering og utviklingsarbeid. Sjølv om dette gav opptakt til ein aktiv fagleg diskusjon om skolevurdering, var det bare eit fåtal kommunar og skolar som starta arbeidet med å utvikle vurdering på skolenivå. Debatten om utvikling av ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i opplæringssektoren, blei i vesentleg grad intensivert etter at OECD i 1987 evaluerte norsk utdanningspolitikk (OECD 1989). Rapporten konkluderte med at det norske utdanningssystemet etter omfattande skole- og forvaltningsreformer i liten grad hadde evalueringsfunksjonar, dokumentasjon og styringsdata som kunne seie noko om i kva grad måla for opplæringa blei nådd⁴. Tilrådingane frå OECD om å utvikle eit nasjonalt system for vurdering av skolar, blei forsøkt følgd opp av det norske EMIL-prosjektet (Granheim &

² Sjø til dømes Glosvik (2000), Hustad (1996), Lillejord (2003); Roald (2000, 2002, 2003).

³ Kvalitetsomgrepet blir gjennomgått på ein oversiktleg måte i "Om begrepet kvalitet i utdanning" (Utdanningsforbundet 2002).

⁴ Mønsterplanane frå 1974, 1985 og 1987 representerte alle omleggingar i innhald og arbeidsmåte, samtidig som planane la opp til meir desentralisert styring. 1987-planen slår fast at skolane har plikt til å vurdere arbeidet sitt, noko som blir gjenteke i Læreplanverket frå 1997. Nytt inntektssystem for kommunane i 1986 innebar overgang frå øyremerking til rammeløyving for staten sett tilskott til kommunal skoledrift. Samstundes blei lov og forskrifter for skoleverket endra i desentralisert retning.

Lundgren 1990).⁵ Rådet for vidaregåande opplæring (RVO) initierte også utprøvingar av skolevurdering i same perioden, utan at dette blei følgd opp på brei basis (Tiller 1990, 1991).

Til tross for OECD-rapporten, fleire nasjonale utgreiingar og internasjonale trendar i retning av statleg kvalitetskontroll, valde styresmaktene i Noreg i 1990-åra primært å satse på skolebasert vurdering for systematisk kartlegging, vurdering og rapportering. Haug (2002) peikar på at Gudmund Hernes sine store utdanningsreformer midt på 90-talet kan ha medført at viktige spørsmål kring skolevurdering i ein periode kom mindre i fokus. Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) kan forståast som innleiinga til eit omskifte ettersom den resulterte i forsøk med eksterne deltakarar i lokalt utviklingsarbeid (Roald 2002). Viljen til auka nasjonalt engasjement i og styring av skolevurderingsarbeidet blir klårt uttrykt gjennom to nye utgreiingar frå eit statleg oppnemnd Kvalitetsutval (NOU 2002:10; NOU 2003:16). Alt før stortingshandsaming av desse framlegga har Utdannings- og forskingsdepartementet gjennom det nasjonale Læringssenteret vesentlege etablert ein IKT-basert 'Kvalitetsportal' der elevar og skolar sine resultat i forhold til ulike kvalitetskriterium skal leggst ut offentleg.

Pedagogikkfaglege synsmåtar

Den pedagogikkfaglege debatten om skolevurdering kan framstillast i forhold til tre hovudliner. For det første omhandlar den metodologiske og vitskapsteoretiske spørsmål som gjeld evalueringsforskning generelt. For det andre blir vektlegging av kontroll versus utvikling problematisert. Det tredje perspektivet gjeld spørsmål om elevar og foreldre prinsipielt skal oppfattast som 'brukarar' av skolen sine tenester, eller om ein skal sjå dei som aktive 'deltakarar' (borgarar) i skolesamfunnet på line med dei tilsette.

Innan evalueringsforskning i utdanningssektoren finn vi både ein angloamerikansk og ein skandinavisk debatt om kva former for data som er mest verdt, dei kvantitative eller dei kvalitative. I USA finn vi frå 1960-åra positivistisk orienterte oppfatningar om evaluering som tar utgangspunkt i at samfunnsvitskapane må sjå til naturvitskaplege arbeidsmåtar, objektivitet og kausalitet er då grunnleggande utgangspunkt. På den andre sida ser ein konstruktivistiske orienteringar som vektlegg relasjonelle og kontekstuelle forhold i evalueringsprosessane. Ei skandinavisk tilnærming til evaluering i utdanningssektoren kan oppfattast som ein 'tredje veg', der ein ut frå eit pragmatisk orientert teorisyn søker å bygge ned motsetningar mellom positivistiske og konstruktivistiske orienteringar (Haug 1992, 1997, 2002).

Wikberg og Lundgren (1979, 1981) er sentrale skandinaviske bidragsytarar i fagdebatten om vurdering innanfor utdanningssektoren. For dei er evaluering ein grunnleggande rammefaktor for pedagogiske prosessar, saman med ideologiske, juridiske og administrative forhold. Urban Dahlløf kan også knytast til denne tradisjonen. Eit helsingsskrift frå norske fagkollegaer til hans 70-årsdag har den karakteriserande tittelen "I lærande fellesskap". Det blir her trekt fram at rammefaktorperspektivet inneber at psykologiske føresetnader får eit meir avstemt omfang i pedagogikken, materiale, sosiale og kulturelle kontekstfaktorar blir meir vektlagt. Einsidige individorienterte forklaringar blir erstatta av meir sakssvarande aktør-struktur-perspektiv. Både aktørdimensjonen og strukturdimensjonen er viktige når ein søker å ulike fenomen på skulefeltet. Kontekstuelle faktorar blir vektlagt, men den determinerande krafta i dei strukturelle forholda er likevel neddempa i analysar der ein undersøker samspelet mellom

⁵ Aktuelle referansar: Haug (2002); Elvestad og Høihilder (1995)

aktør og struktur. Omgrep som 'skolekode' og 'skolekultur' er karakteristiske for denne typen tilnærmingar (Kvalsund m.fl. 1998).

Tiller (1990) skisserer fire dimensjonar som tar opp forholdet mellom ekstern og intern skolevurdering: 'Vedlikehald' vs 'utvikling' og 'ytre rekneskapsplikt' vs 'indre rekneskapsplikt'. Når ytre rekneskapsplikt og vedlikehald blir vektlagt, ser han skolevurdering i eit maktperspektiv der testar, kontroll, lukka målstyring, indikatorar og inspektørar vil stå sentralt. Når utvikling og indre rekneskapsplikt blir vektlagt, er hovudperspektivet tillit uttrykt ved omgrep som autonomi, sjølvvurdering, ansvar, erfaringslæring, refleksjon, analyse og open målstyring. Tiller argumenterer for at utvikling med utgangspunkt i skolens egne aktørar må vere hovudtilnærminga til skolevurdering. Han er likevel open for at respons frå omverda er nyttig for dei indre utviklingsprosessane.

Foreldre og elevane som 'brukarar' eller 'borgarar' blir drøfta av Harrit (1998, 2001). Han peikar på korleis brukarperspektivet på offentleg tenesteyting har vakse fram gjennom 'New Public Management' innanfor ei marknadsorientert ideologisk ramme. Harrit viser m.a. til Sehested & Sørensen (1996) og Hoff (1997) når han framhevar det som viktig at elevar og foreldre blir sett på som 'borgarar' og ikkje 'brukarar' i skolesamfunnet. Borgarperspektivet assosierer til aktive, ansvarlege og kompetente medskaparar i fellesskapen. Brukarperspektivet assosierer til individuelle behov, passiv mottaking, ingen plikter i forhold til heilskapen, ingen kompetanse i forhold til avgjerdsprosessar, men med klagerett som ei aktiv reaksjonsform. Harrit er oppteken av at skoleverksemd i sin grunnleggande natur føreset aktiv dialog både i den daglege undervisninga og i det meir djuptgripande samspelet mellom lærar, elevar, foreldre og lokalmiljø. Ideen om skole er skapt ut frå eit samfunnsengasjement og tenkt som ein viktig arena for utvikling både av fagleg, sosial og demokratisk kompetanse. Dette inneberer at elevar og foreldre må vere aktive aktørar i skolevurdering, ikkje berre passivt respondere på brukarundersøkingar.

2.2 Organisasjonslæring

Gjennomgangen ovanfor viser at skolevurderingsfeltet er komplekst både politisk og fagleg. Skolebasert vurdering fører ikkje utan vidare til auka sjølvforståing og aktivt utviklingsarbeid. For mange skular og kommunar kan det sjå ut til at sjølvstendig systematisk skolevurdering er svært krevjande å sette i gang og halde ved like.⁶ For det statlege nivået er det ei utfordring at fleire land som har bygd opp sentralt styrde skolevurderingssystem, har vanskar med å få til eit godt samspel mellom nasjonalt og lokalt nivå (Livingston & Kirkland 2003). Skal skolar som 'lærande organisasjonar' bli noko anna enn eit meiningstomt slagord i skolepolitiske utgreiingar, krev det inngåande kunnskap om dei utviklingsprosessane som finn stad når skolen sine aktørar skal vurdere og utvikle skolearbeidet innanfor ei organisatorisk ramme.

Den pedagogikkfaglege skissa av skolevurderingsfeltet viser også ei forskyving frå ei individsentrert til ei systemisk forståing av lærar- og elevåtferd og lærar- og elevprestasjonar. Ei utvikling frå positivistiske til konstruktivistiske og pragmatiske tilnærmingar til evaluering, inneber at studie av prosessane mellom aktørar, og mellom aktørar og strukturar, blir ein

⁶ I NOU 2002:10 "Førsteklasses fra første klasse" blir det vist til undersøkingar som fastslår at meir enn halvparten av norske kommunar og skolar ikkje arbeider systematisk med skolevurdering.

sentral tilnæringsmåte. Vurdering av skolar kan ikkje berre relaterast til individuelle eigenskapar hos elevar og lærarar. Den måten den einskilde skolen fungerer på som institusjon, blir ei viktig tilnærming. Organisasjonsomgrepet kjem dermed i fokus, og organisasjonslæring blir ein aktuell måte å studere utviklingsarbeid på.

Organisasjonsomgrepet ber i seg fleire forståingsmåtar. Bolman & Deal (1991) sine fire ulike fortolkningsrammer er mykje nytta i faglitteraturen. I eit *strukturelt perspektiv* ser ein organisasjonar som rasjonelle system oppteke av å realisere gitte mål. I eit *humanistisk perspektiv* legg ein vekt på individ sine bidrag i organisasjonen samstundes som samspelet mellom menneska blir sett på som vesentleg. I *politisk perspektiv* ser ein på organisasjonar som ein arena for interessekampar og konflikhtar, medan eit *kulturelt perspektiv* rettar seg mot å forstå dei uformelle sidene ved ein organisasjon.

Bukve (1997) skil mellom *rasjonelle system* som er reiskapar for måloppnåing, og *naturlege system* som er produkt av krefter ein ikkje har fullt herredømme over. Samtidig skil han mellom *lukka system* som kan studerast uavhengig av omgivnadane, og *opne system* der virkemåten blir bestemt av forholdet mellom systemet og omverda. Ser ein desse synsmåtane i forhold til kvarandre, vil ein i eit rasjonelt og lukka systemperspektiv sjå på organisasjonar som instrument for måloppnåing, styrt frå toppen gjennom formelle vedtak. Eit rasjonelt og ope system assosierer til ei mål-middel-forståing, der omgivnadene skaper varierende utfordringar. Naturleg og lukka system karakteriser organisasjonar som er dominert av uformelle strukturar med indre forhold som hovudfokus. Det perspektivet som ser organisasjonar som opne og naturlege system, er oppteke av at både interne og eksterne aktørar handlar ut frå eigne avgrensa ståstader. Spenningar og konflikhtar mellom dei ulike delane av systemet er då regelen meir enn unntaket.

Også læringsomgrepet blir brukt ut frå fleire forståingsmåtar. Dyste (1999) skisserer innanfor det pedagogiske fagfeltet tre ulike perspektiv på læring og kunnskap: Det *behavioristiske* læringsperspektivet bygger på eit empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt i blant andre Locke. Kunnskapen er objektivt gitt og erfaringsbasert, komplekse oppgåver kan brytast ned til delmål og deloppgåver, stimuli og respons frå omverda blir oppfatta som viktige i læringsprosessen. Det *kognitive* læringsperspektivet byggjer på eit rasjonalistisk kunnskapssyn med røtter hos blant andre Descartes og Piaget. Dei som lærer tar imot informasjon, tolkar den, knyter den saman med det ein alt veit og reorganiserer dei mentale strukturane slik at dei passar inn i ny forståing. Det *sosiokulturelle* læringsperspektivet har røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Interaksjon og praktisk samhandling står sentralt, kunnskap er del av ein historisk og kulturell kontekst. Omgrep som 'situert læring' og 'taus kunnskap' blir ofte knytt til det sosiokulturelle læringsperspektivet.

Ulike tilnærmingar til organisasjonar og læring gjenspeglar seg på mange måtar i utviklinga av teoriar om organisasjonslæring. Cyert og March (1963) forstår læringsomgrepet som erfaringsbasert og organisasjonar som rasjonelle. Dei tenker seg at stimuli og situasjonar er gjenkjennelege frå gang til gang og lar seg kombinere ut frå tidlegare erfaringar. Synet på både individ, organisasjonar og situasjonar er prega av stabilitet og objektivitet, eit behavioristisk orientert syn som March fann grunn til å modifisere og drøfte i ettertid.

Medan Cyert og March i utgangspunktet utvikla teori om rasjonell eingongsplanlegging, har t.d. Argyris og Schön (1978,1996) arbeidd frå ein meir kognitiv posisjon. Dei flyttar fokus frå rutinar, strukturar og prosedyrar til individuelle og gruppebaserte prosessar der mentale strukturar kontinuerleg blir reorganiserte gjennom systematisk refleksjon. Nonaka og

Takeuchi (1995) er døme på ei sosiokulturell tilnærming til organisasjonslæring. Kjernen i organisasjonslæring ligg etter deira syn i mobilisering og transformering av taus kunnskap. Dei er opptekne av at kunnskap blir utvikla i møte mellom fleire aktørar, i veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon.

Glosvik (2001) tar i ei drøfting opp spørsmål om organisasjonar lærer gjennom vurdering. Han meiner at organisasjonar har nytte av vurdering som strategi for å halde fast ved og kvalitetssikre eksisterande åtfærd, men er tvilande til om vurdering utan vidare gir ny og eksplorerande læring. Lillejord (2001) tar opp noko av same problemstillinga når ho legg vekt på skiljet mellom *produktivt* og *reproduktivt* læringssyn. For at vurderingsarbeid skal fremme utviklingsprosessar, føreset det konstruktivistisk orienterte tilnærmingar prega av kommunikativ rasjonalitet, intersubjektiv aktivitet og kontinuerleg kunnskapsutvikling.⁷

2.3 Målet med studien og aktuelle forskingsspørsmål

I min studie ønskjer eg å dokumentere, analysere og fortolke kva utviklingsprosessar som finn stad når skolar arbeider med ulike former for skolevurdering. Eg er ute etter å etablere auka innsyn i kva trekk og mønster som karakteriserer dei indre utviklingsprosessane ved skolar når dei arbeider både med ekstern og intern skolevurdering. Ulike oppfatningar av organisasjonslæring vil vere eit viktig perspektiv i analysearbeidet.

Det overordna forskingsspørsmålet er då:

- *Korleis påverkar nasjonale, kommunale og skolebaserte vurderingssystem organisasjonslæringa ved den enkelte skole?*

Viktige spørsmål i studien vil ut frå dette bli:

- *Kva kjenneteiknar utviklingsprosessane som finn stad i arbeidet med skolevurdering?*
- *Kva vilkår er viktige for at kollektiv læring skal finne stad i skolevurdering?*
- *Kva samanhengar er viktige for organisasjonslæringa i skolevurdering?*

Dette er eit avgrensa fokus i forhold til eit vidt spekter av problemstillingar i skolevurderingsfeltet. Men avgrensinga gir den fordelten at det opnar for ein nærare studie av kritiske faktorar og interne relasjonar når skolar arbeider med vurderingsspørsmål.

2.4 Utfordringar i forskingsarbeidet

Ut frå målsettinga og forskingsspørsmåla som er skisserte ovanfor, er det ei utfordring å finne fram til ei eigna utforming av forskingsarbeidet. Fokus er retta inn mot å etablere forskingsbasert kunnskap om dei organisasjonslæringsprosessar som finn stad i skolevurderingsarbeidet ved den einskilde skole. Vi har sett av forskingsfeltet er svært samansett både ut frå ein utdanningspolitisk og ein fagleg synsvinkel. Ulike tilnærmingar til

⁷ Som motsats stiller Lillejord opp eit *reproduktivt læringssyn* prega av instrumentell rasjonalitet, læring som individuell kognitiv aktivitet og læring som overføring av gitt kunnskap.

organisasjonslæring heng igjen saman med ulike perspektiv på organisasjonar og ulike syn på læring.

Både bruk og utvikling av teori i eit slikt forskingsfelt assosierer til det Tone Kvernbekk (2001) karakteriserer som 'interlevel teoriar'⁸. Desse har ein kompleks struktur som krev interaksjon mellom ulike teoriar på ulike aggregerte nivå. Evalueringsteori, organisasjonsteori og læringsteori må sjåast i samheng for å klårgjere karakteristiske trekk og mønster mellom individuelle aktørar sine handlingar og endringar på organisasjonsnivå. Forskingsarbeidet blir då meir komplekst, usikkert og utfordrande. På den andre sida gir ei kompleks tilnærming eit større potensial for innsyn i ulike læringsprosessar på organisasjonsnivå.

I arbeidet med å klårlegge dei meir grunnleggande føresetnadene for eit slikt forskingsarbeid, vil eg gå vegen om den vitskapsteoretiske diskusjonen om målet med samfunnsvitskapleg verksemd. Spørsmålet om *forklaring* og *forståing* står sentralt i forhold til kva som er viktig kunnskap og korleis vi skal skaffe oss denne kunnskapen.

3 FORKLARING ELLER FORSTÅING SOM TILNÆRMING

I den grad skolevurderingsfeltet treng forskingsbasert kunnskap med tanke på årsaksforklaringar og prediksjon, vil naturvitskaplege arbeidsmåtar kunne vere ein normativ modell for forskingsopplegget. Men dersom forskning på skolevurdering primært fordrar innsyn i menneskelege handlingar, motiv og oppfatningar, vil forskaren si oppgåve i sterkare grad vere å forstå, ikkje å forklare.

For å kaste lys over desse grunnleggande spørsmåla, vil eg gå nærare inn på to vitskapsteoretiske bidrag som inntar ulike posisjonar i spørsmålet om forklaring og forståing i samfunnsvitskapane. Alexander Rosenberg skisserer i boka "Philosophy of the Social Sciences" eit grunnleggande skilje mellom naturalistiske og interpretative posisjonar i samfunnsvitskapleg arbeid. Med naturalisme forstår han retningar som også blir omtala som positivisme, empirisme, og behaviorisme. Som variantar av interpretasjonisme ser han idealisme, fenomenologi, etnometodologi, strukturalisme, semiologi, hermeneutikk, postmodernisme og dekonstruksjon. Rosenberg hevdar at forskarar gjennom valet av forskingsstrategiar bevisst eller ubevisst plasserer seg anten i ein naturalistisk eller i ein interpretativ posisjon. All samfunnsvitskapleg forskning står slik overfor grunnleggande vegval i forhold til dei epistemologiske og ontologiske spørsmåla. Jürgen Habermas argumenterer i "Zur Logikk der Sozialwissenschaften" for at både reflektiv forståing og empirisk forklaringsmetodikk er nødvendig for at samfunnsvitskapane skal kunne fungere som kritiske vitskapar.⁹

Både Rosenberg og Habermas sin forfatterskap femner langt vidare enn temaet eg tar opp her, men desse to tekstane gir eit eigna utgangspunkt for drøfting av det fortolkande og det forklarande perspektivet. Sjølv om Rosenberg og Habermas konkluderer ulikt, representerer

⁸ Dei andre teorikategoriene Kvernbekk opererer med er *målretta teoriar* og *ekvivalensteoriar*. Målretta teoriar inneheld eit mål samtidig som det blir gjort greie for korleis ein kan nå dette målet. Ekvivalensteoriar seier noko om tilstandar som er ekvivalente, fleire tilstandar av kunnskap og oppfatningar definerer måloppnåing - dei er likeverdige, men forskjellige.

⁹ "Zur Logikk der Sozialwissenschaften" kom ut i 1967, revidert i 1982. Eg har nytta den svenske oversetjing av 1982-utgåva (Habermas 1994).

ikkje tekstane einsidige ytterpunkt i denne vitskapsteoretiske diskusjonen. Dei er meir opne drøftingar av verdifulle poeng som kan bevarast eller vidareutviklast i mange konkurrerande tilnærmingar innan samfunnsforskning.

3.1 Rosenberg sitt syn på samfunnsvitskap

Rosenberg innleier "Philosophy of the Social Science" med ein gjennomgang av spenningsfeltet mellom naturalisme og interpretasjon. Eg vel her å legge vekt på korleis dette blir drøfta i forhold til ulike syn på menneskelege handlingar og forholdet mellom metodologisk individualisme og holisme i samfunnsvitskapleg teoridanning.

Ulike syn på menneskelege handlingar

Rosenberg plasserer seg i utgangspunktet i tradisjonen etter Hume og dei logiske positivistane. Målet med vitskap må vere å kome fram til empiriske regularitetar. Dette inneber likevel ikkje at Rosenberg meiner handlingar er determinerte av kausalfaktorar. Enkelthandlingar sine årsaker er etter hans syn ikkje mogleg å fastslå ettersom mange ulike handlingar kan følgje av same kausalfaktor. Ei bestemt handling kan også ofte tilbakeførast til fleire ulike årsaker. Den grunnleggande skilnaden må etter Rosenberg sitt syn ligge i at handlingar, i motsetning til hendingar, er intensjonelle.

Vi kan prøve å forklare handlingar ved å identifisere ønske og oppfatningar bak handlinga. Men Rosenberg er oppteken av at ein då er inne på grunnane vi har for handling, og ein *grunn* ikkje det same som ein *årsak*. Grunnar bind saman ønske, oppfatningar og handlingar, men dette er ikkje årsakssamanhengar av den typen naturvitskap arbeider med. Vi kan ikkje direkte avdekke dei motiv og oppfatningar ein person har. Desse må avdekkast indirekte gjennom handlingane dei gir opphav til. Derfor kan ikkje intensjonar vere årsaker. Ei årsak som ikkje lar seg spesifisere uavhengig av verknaden den er opphav til, tilfredstiller ikkje kravet til ei årsaksforklaring. Den logiske samanhengen mellom motiv, oppfatningar og handlingar har då ein annan karakter enn samanhengen mellom kausalfaktorar og effektar.¹⁰ Motiv, oppfatningar og handlingar må sjåast på som intensjonelle variablar, og desse kan ikkje konverterast til kausal form (Rosenberg 1995, s. 28-48).

Sjølv om det intensjonelle ved handlingar fører til at desse ikkje kan årsaksforklarast, er Rosenberg oppteken av at dette ikkje må utelukke forklarande tilnærmingar i samfunnsvitskapane. Han tar opp problemstillingar knytt til årsaksforklaringar innanfor fleire vitskapsområde.

Behavioristane meiner det er mogleg med ein forklarande vitskap om menneske og samfunn, men då må ein ikkje handsame *handling* som eit vitskapleg omgrep. Objektive studiar av samfunnet må ta utgangspunkt i studiet av observert *åtferd*. Desse observasjonane må systematiserast og gi grunnlag for modellar, generelle påstandar og lover om kva forhold som er årsak til bestemte åtferdsmønster. Frå behavioristane sin synsstad er intensjonelle forklaringar teleologiske - ønska framtidstilstandar er utgangspunktet for å forklare åtferd i notida.

¹⁰ I omgrepet 'handling' inngår også tale som ei form for handling, talehandling.

Rosenberg ser komplikasjonar i den behavioristiske tankegangen. Behavioristiske psykologar gjennomfører t.d. eksperiment for å etablere etterprøvbare påstandar om samanhengen mellom bestemte typar initialvilkår og åtferd. Men når forsøksobjekt endrar åtferd gjennom å bli utsette for stimuli, meiner Rosenberg dette kan sjåast på gjennom andre termar enn forsterking og betinging. Åtferdsendringa kan oppfattast som bevisst læring påverka av medvitne ønske. Det behavioristane kallar betinging, kan i så fall omformast i intensjonelle termar (Rosenberg 1995, s. 59-74).

Økonomisk orienterte teoriar om *rasjonelle val* møter mange av dei same problema. Teori om rasjonelle val har utgangspunkt i marginalistane sin teori om avtakande nytte, noko som igjen bygger på ein ide om nyttemaksimerande aktørar. Rosenberg meiner marginalistane ikkje kunne vise korleis ein kunne samanlikne nytte mellom personar. Han peikar på at det også finst ei lang rekke handlingar som ikkje er nyttemaksimerande. Nytte varierer dessutan med situasjonen.

Gjennom ein ordinal nytteteori kan ein fastslå optimal nytte for ein rasjonell aktør. Men dette inneber at ein ikkje kan samanlikne mellom personar. Dermed må økonomane t.d. gi opp ambisjonar om å utvikle grunnlag for ein vitskapleg basert velferdspolitik. Den økonomisk teorien ein sit att med er då verdifri. Likevel har teorien vanskar, meiner Rosenberg. Korleis skal ein for eksempel skilje mellom endringar i smak og irrasjonalitet når ein skal fastslå nytten for ein person? Ein må då spørje vedkommande om endringar i smak. Dermed står vi på nytt overfor det problemet at ønske eller preferansar ikkje kan målast direkte, bare gjennom handlingane dei er opphav til.

Sjølv om enkelte økonomar har prøvd å konstruere meir komplekse teoriar, har dei fleste økonomar i dag enda opp i ein instrumentell strategi for å forsvare bruk av modellar for rasjonelle val. Ved ikkje å ta standpunkt til årsaker bak handlingar, framstår teoriane verken som sanne eller falske. Dei er bare meir eller mindre nyttige tilnærmingar for å kunne gjere prediksjon mogleg. Rosenberg ser dette som akseptabelt dersom teoriane har med dei faktorane som langt på veg gir rette tilnærmingar. Men han konkluderer med at det står mykje att før økonomar sine teoriar om rasjonelle val kan vise seg i praksis som eit godt verktøy for prediksjon (Rosenberg 1995, s. 74-79).

Rosenberg finn eit lovande samarbeid mellom *rational choice-teoretikarar* som arbeider med spelteoretiske modellar og sosiobiologar som tar utgangspunkt i *evolusjonære modellar*. Desse tilnærmingane handsamar storskalafenomen som aggregerte eller uintenderte effektar av handling, på line med metodologisk individualisme Det utvidar perspektivet i forhold til tradisjonelle modellar av rasjonelle val, som har hatt vanskar med å forklare samarbeid og kollektive handlingar (Rosenberg 1995, s. 153-167).

Rosenberg held også fram eksempel frå sosiobiologien og teoriar om repetitive spel som lovande døme på at ein etter kvart kan bli i stand til å forklare sosiale institusjonar som aggregerte konsekvensar av strategiske val. I dette ser han kimen til ein forklarande samfunnsvitskap. Han vel å vere optimistisk, sjølv om han ser at det enno finst mange uløyste problem. Teoriar av denne typen kan m.a. ha eit abstraksjonsnivå som kan gjere dei irrelevante for praktisk samfunnsvitskapleg arbeid (Rosenberg 1995, s. 181-186).

Holisme vs individualisme

Metodologiske individualistar vil hevde at alle *sosiale fakta* kan reduserast til *handlingar*. Vitskaplege analysar må ta utgangspunkt i handlingar og deira motiv, derifrå kan ein arbeide med å avdekke aggregerte konsekvensar av desse handlingane. Metodologisk holistar vil derimot hevde at sosiale fakta utgjer det eigentlege emnet for samfunnsvitskaplege analysar. Samfunnets institusjonar er slike sosiale fakta som finst forut for dei enkelte handlingane og set rammer for desse. Ut frå eit holistisk syn må difor samfunnsvitskapane arbeide med sosiale fakta som *styrande rammer* for handling.

Rosenberg argumenterer for at sosiale fakta finst. Å bruke omgrepet *meaning*, som vi treng for å analysere handling, er ikkje mogleg utan referanse til reglar og institusjonar. Handlingar er berre meningsfylte sett i relasjon til den institusjonelle konteksten. Vi kan ikkje utan vidare redusere sosiale fakta til handlingar. Dei metodologiske individualistane møter her eit problem ettersom tilsynelatande identiske handlingar ikkje er like når dei finn stad i ulike kontekstar. (Rosenberg 1995, s. 127-130).

Sjølv om vi tar utgangspunkt i at forklaring føreset analyse av sosiale fakta, står vi like fullt overfor eit problem. Sosiale fakta kan på den eine sida forklare handlingar, men på den andre sida er dei produkt av handlingar. Det er vanskeleg å gi eit godt svar på kvifor sosiale fakta skal gå føre analysen av handling. Dersom handlingar og sosiale fakta heng logisk saman, kan vi ikkje hevde at sosiale fakta forklarar handling. I vitskapleg forklaring må jo nett den forklarande faktoren kunne bli etablert uavhengig av det som skal forklarast. Kimen til ei forklaring har vi derimot om vi kan etablere regularitetar mellom sosiale fakta og handlingar.

Oppsummering av Rosenberg sin posisjon

Rosenberg legg i sin konklusjon vekt på at han har tre siktemål med teksten sin:

”This introduction is meant largely for social scientists. Its aims have been three: to introduce the traditional problems of the social science, to connect these problems with the choices, methodological, factual, and moral, that social scientists themselves make; and to show how the problems bring together the day-to-day research agenda of the social scientist with the most central, deepest problems of philosophy” (Rosenberg 1995, s. 221).

Søker vi å oppsummere Rosenberg sine synsmåtar på samfunnsvitskapane som forklarande vitskapar, er det eit hovudpunkt at handlingar ikkje kan forklarast på same måte som fenomen i naturen. Problema med å forklare handling kan tolkast på ulike måtar. Interpretasjonistane si tolking er at handlingar er intensjonelle, dei kan difor prinsipielt ikkje kausalforklarast. Rosenberg vil hevde at problema er praktiske og ikkje prinsipielle. Ut frå eit naturalistisk syn er vanskan med å forklare handling eit produkt av kompleksitet, ikkje eit prinsipielt problem. Eitkvart utfall kan vere resultat av ei lang rekke ulike årsakskombinasjonar. Den same handlinga kan følgje av ei rekkje kombinasjonar av ønske og oppfatningar. Årsaksfaktorane som er nødvendige og tilstrekkelege for å forklare ei handling, er for mange og innfløkte til å bli avdekka.

Samfunnsvitarar må derfor arbeide for å forenkla, søke å finne statistiske regularitetar og avdekke kva som er tilfeldige variasjonar. Statistisk hypotesetesting blir då ein viktig reiskap. Arbeid med statistiske regularitetar inneberer at forhold som ikkje er tilfeldige, i prinsippet skal kunne førast tilbake på ein mikrologikk som bind saman handlingar og sosiale fakta. I dette ligg eit håp om at samfunnsvitarar etter kvart utviklar modellar som kan forklare

regularitetane ein arbeider med, modellar som fungerer under ei rekke initialvilkår. I eit slikt perspektiv blir aktørane sett på som berarar av strukturar som disponerer aktørane for bestemte typar handlingar. Vi blir påverka av strukturane som omgir oss, sjølv om påverkinga ikkje har form av ubrytelege rammer. Påverkinga skaper regularitetar som gjer det mogleg å bygge teoriar om årsakssamanhengar, sjølv om desse ikkje har karakter av lover. Med teoriar om årsakssamanhengar følgjer evne til å forklare. Rosenberg ser forklaring og prediksjon som grunnlaget for samfunnsvitskapleg arbeid.

3.2 Habermas sitt syn på samfunnsvitskap

Habermas gav ut "Zur Logik der Sozialwissenschaften" i 1967. I forordet til ny utgåve i 1982 uttrykker Habermas at han framleis står for synspunkta i boka, men peikar på at han seinare har lagt meir vekt på kommunikasjonsteori enn kunnskapsteori.

Habermas og Weber

Habermas tar opp Weber si vitskapsteoretiske tilnærming. Weber er oppteken av forholdet mellom natur- og kulturvitskapar ut frå ønske om å klargjere sin eigen forskingspraksis. Han meiner samfunnsvitskapane er kulturvitskapar med eit systematiserande formål, men vitskapleg arbeid om samfunnsspørsmål må ta opp i seg metodar både frå natur- og åndsvitskapane. Samfunnsvitskapane må forklare fenomen i samfunnet. Men fordi dei har handling som sitt objekt, ser Weber at samfunnsvitskapane også må basere seg på kulturvitskapane sine metodiske tilnærmingar til det intensjonelle (Habermas 1994, s. 27-34).

Habermas går inn på korleis Weber analyserer forholdet mellom forklaring og forståing. Dette er etter Habermas sitt syn komplekst, men blir noko meir tilgjengeleg om ein skil mellom tre perspektiv i Weber sine analysar; metodar, mål og epistemologiske føresetnader.

I "Wirtschaft und Gesellschaft" er det *metodiske* utgangspunkt for Weber: "Sosiologi er ein vitskap som gjennom tolking forsøker å forstå sosial handling, og gjennom det årsaksforklare handlingas forløp og konsekvensar" (ibid. s. 28). Dei enkelte handlingane kan vi ikkje forklare, dei må vi forstå. Likevel må samfunnsvitskapane sitt mål vere å finne regelmessige samanhengar i samfunnet. Weber koplpar difor forståing og forklaring ut frå ein føresetnad om at det er eit regelbunde forhold mellom motiv og handling. Dersom vi får tak i ein person sine motiv og situasjonsvurderingar, kan vi også vite korleis personen kjem til å handle. Forståinga er likevel i seg sjølv ikkje bevis for at samanhengene faktisk finst. For å stadfeste at forståinga er rett, meiner Weber difor at vi treng empiriske analysar av regelbunden atferd i sosiale samanhengar.

Ut frå Weber sin ide om logisk samband mellom forståing og forklaring, meiner Habermas det er greitt å forstå at Weber legg vekt på formålsrasjonelle handlingar. Dei formålsrasjonelle handlingane er nettopp kjenneteikna ved at dei er styrte av klare motiv. For Habermas er likevel det utfordrande spørsmålet korleis ein kan nå fram til systematiske antakingar om forståelege, men frå ein formålsrasjonell synsstad, irrasjonelle handlingar.

Habermas hevdar også at Weber er tvetydig i forhold til sosiologiens *mål*. Weber meiner at sosiologien skal forstå sosiale fakta si kulturelle tyding og forklare deira sosiale betinging. Men omgrepet betinging inneber ein kausal relasjon mellom sosiale fakta og deira årsaker.

Weber er i sine metodedrøftingar sjølv inne på at individuelle kjensgjerningar ikkje kan kausalforklarast. Han har også i andre samanhengar uttrykt at samfunnsvitskapane må gå ut over reint instrumentelle forklaringar og søke forståing av sosiale fakta. Habermas hevdar likevel at Weber blir tvetydig fordi han ikkje skil tilstrekkeleg mellom *meinung* som motiv (*Sinn*) og *meinung* som tyding (*Bedeutung*). *Meinung* som motiv kan vere eit metodisk steg innanfor ramma av empirisk-analytisk vitskap. Det fører til nomologisk kunnskap. *Meinung* som tyding refererer derimot til ein hermeneutisk samheng. Då er poenget å tileigne seg ei *meinung* som er objektivert i ei hending eller eit verk. Analyse av *meinung* som tyding er knytt til andre kunnskapsmål enn empiriske kausalanalyser. Den har først og fremst sjølvforståing og refleksjon som sitt kunnskapsmål.

Dei *epistemologiske føresetnadene* omhandlar spørsmålet om korleis samfunnsvitarar er avhengig av forståing i søk etter kunnskap. Weber aksepterer at det finst ein slik samheng, men held på forkinga sin verdifridom ved å etablere eit skilje mellom fakta og verdier. Habermas ser denne analysen som halvhjerta. Gjennom tesen om verdifridom lar Weber vere å trekke inn den kontekstuelle dimensjonen i vitskapleg analyse, noko Habermas karakteriserer som eit positivistisk element i Webers vitskapsteori.

Utfordringar ved å måle sosiale fakta

Habermas legg vekt på skiljet mellom *åtferdsvitskapar* og *handlingsvitskapar*. Åtferdsvitskap avgrensar seg til å observere åtferd, spørsmålet om *meinung* blir då ikkje aktuelt. Handlingsvitskap har derimot symbol og symbolavhengige åtferdsmønster som sitt objekt. Innanfor handlingsvitskapane blir dermed tilgangen på data ikkje bare knytt til observasjon av hendingar, men også gjennom å forstå *meinungssamanhengar*.

Habermas skil vidare mellom *sanseerfaringar* og *kommunikative erfaringar*. For ein empirisk samfunnsvitskap blir det ei sentral problemstilling kor vidt ein kan måle erfaringar. Måling av sosiale fakta vil då handle om å omforme kommunikative erfaringar til data. Måling innan samfunnsvitskapane er uproblematisk når handlingsystema som skal analyserast har standardiserte mål som t.d. profitt og prisar, eller røyser og makt i politiske institusjonar. Utfordringa er større når observerte handlingsmønster må tolkast i relasjon til forventningar. Vilkåra for handlingane er då ikkje lenger gitt uavhengig av den handlande si eiga tolking. Habermas viser her til W. Thomas sin tese: "Om menneske definerer situasjonar som verkelege, er dei verkelege i sine konsekvensar".

Habermas sine resonnement så langt munnar ut i at det er viktig å utvikle ein forståande samfunnsvitskap (Habermas 1994, s. 133-140). Han drøftar dette vidare m.a. i lys av lingvistikk og hermeneutikk.

Språkanalyse og hermeneutikk

Habermas hevdar at det er gjennom språket og språklege symbol menneska kan gripe verda. Vi har ikkje direkte sansetilgang til ei ytre verd som er uavhengig av den vi kan uttrykke ved hjelp av språket. Språkanalyse omhandlar reglar for meningsfylt kommunikasjon gjennom

språklege symbol. Gjennom språkanalyse kan vi gripe dei transcendentale reglane som strukturerer livsverda for oss (Habermas 1994, s.151-180).¹¹

Positivistane sitt ønske om å utvikle ein kausal analyse av intensjonell handling har i følgje Habermas ikkje nådd fram. Det er fordi intensjon og handling heng logisk saman på ein annan måte enn i saksforhold i naturen. Språkanalysen kan hjelpe oss å gjennomføre empiriske analysar når vi søker forståing. Behaviorismen analyserer eksterne relasjonar mellom hendingar, som er empiriske. Språkanalyse tar opp interne relasjonar mellom teikn, som er logiske. Ein kan sjå det slik at behaviorismen gjer samfunn til natur ved å sjå bort frå handlingar sin intensjonalitet. Ei lingvistisk tilnærming til vitskapsteori ser langt på veg bort frå naturen ved å redusere sosiale handlingar til åtferdsmønster som er symbolsk formidla.

I spørsmålet om korleis andre sine livsformer kan bli tilgjengelege for oss, ser Habermas moglegheiter hermeneutikk gir oss (Habermas 1994, s. 180-211). Hermeneutikken opnar for omsetjing mellom to livsformer gjennom eit tolkingsarbeid som trekk inn forforståing. I arbeidet med å forstå treng vi ikkje velje mellom eit allment metaspråk og dei partikulære språkspela som er knytte til vår livsverd. Kvardagsspråket inneheld også eit høve til å overskride seg sjølv.

Det overskridande i samtalen er eit sentralt poeng for Habermas. Han jamfører kvardagsleg samtale med eit vitskapleg kalkylespråk, slik vi finn det m.a. i matematikk. Habermas meiner det eintydige i kalkylespråka samtidig utelukkar samtalar. Dei tillet ikkje kommunikasjon, bare formidling av informasjon. Kvardagsspråk er ufullkomme i den forstand at det ikkje alltid er eintydig, men det opnar for å overskride forståingsrammer gjennom kommunikasjon.

Habermas tar opp korleis Gadamer forstår teksttolking. Gadamer meiner tekstar og handlingar ikkje inneheld bodskap som kan fangast deskriptivt, uavhengig av den som tolkar eller uavhengig av seinare hendingar. Vi vil alltid tolke i lys av eigen erfaring og forforståing. Vår eiga sjølvforståing spelar dermed med i tolkingsprosessen. Habermas vektlegg ut frå dette at tolkinga er intensjonell, den føregrip kva vi ønskjer å gjere med det tolka. Den kommunikative erfaringa som ligg i den hermeneutiske tolkingsprosessen, er såleis korkje rein erfaring eller rein teori. Ettersom intersubjektiviteteten alltid er broten, blir tilpassinga til andres horisontar ei permanent oppgåve vi stadig må arbeide med.

Habermas meiner at Gadamer undervurderer det overskridande potensialet i språket. Når Gadamer ser det slik at tolkinga smeltar saman med tradisjonen, underkjenner han det refleksive potensialet som ligg i forståingsprosessen. Han legitimerer dermed fordommar om at våre oppfatningar alltid er partikulære. Mot dette ønskjer Habermas å utvikle av ein kritisk teori der kommunikativ handling er sentralt. Gjennom open diskurs kan vi utvikle allmenngyldige normer og vurderingar.

Forklaring som rekonstruksjon

Sjølv om Habermas legg vekt på språkanalysen, er han samtidig oppteken av at samfunnsvitskap ikkje må reduserast til ein reint forståande aktivitet. Ein må også ha som siktemål å arbeide med rasjonell rekonstruksjon av forholdet mellom regelsystem og praksis,

¹¹ Habermas videreutviklar seinare den språkanalytiske tilnærminga, særleg uttrykt gjennom "Theorie des kommunikativen Handelns"

slik dette kjem til uttrykk i ulike former for ytringar og handlingar. Gjennom forskingsarbeidet må vi søke å identifisere regelsystem som styrer handlingar.

Ei rekonstruerande hermeneutikk må etter Habermas sitt syn ikkje bare arbeide med analyse av handling og samhandling på aktørnivå. Vi må også på ein vitenskapleg måte kunne rekonstruere samband mellom ulike sosiale mønster og institusjonar. I utgangspunktet ser Habermas funksjonalismen som ein mogleg modell for slik rekonstruksjon. Men når t.d. Parsons vil bruke funksjonalismen i samfunnsvitenskap på same måte som biologane arbeider, meiner Habermas det ikkje blir tatt tilstrekkeleg omsyn til dei hermeneutiske problemstillingane i analyse av samfunnet sine institusjonar og sosiale mønster. Habermas ser eit vesentleg potensiale for samfunnsvitenskap gjennom å arbeide med historisk analyse av korleis strukturar og mønster i samfunnet utviklar seg og heng saman (Habermas 1994, s. 213-233).

Oppsummering av Habermas sin posisjon

Habermas klårgjer alt i første del av "Zur Logikk der Sozialwissenschaften" sitt hovudærend:

"Medan natur- og kulturvetenskaperna kan leva i en ömsesidigt indifferent – om enn inte helt fredlig – samexistens, så måste samhällsvetenskaperna ryma spenningen mellan divergerande ansatser under ett och samma tak. Här framtvingar själva forskningpraktiken en reflektion kring förhållandet mellan analytiska och hermeneutiska tillvägagångsätt" (Habermas 1994, s. 19).

Habermas ser både fortolkande og forklarande tilnærmingar som viktige i ein kritisk samfunnsvitenskap. Han er kritisk til positivistiske trekk i Webers tilnærming til samfunnsvitenskap, men argumenterer også mot hermeneutikkens universalitetspretensjonar i t.d. Gadammers posisjon. Habermas meiner at den hermeneutiske tolkinga og den empiriske forklaringa må inngå i same forskingsprosessen, dei heng saman i eit heile. Det er gjennom refleksiv tolking vi kan bli i stand til å forstå kva empirisk kunnskap handlar om. Språket og refleksjonen er reiskapar vi har til å sikre oss at orda vi brukar har same meining for dei som brukar dei. Gjennom den tolkande prosessen kan vi klarlegge det materialet vi står overfor.

Tolking handlar ikkje bare om å forstå dei handlande sine ytringar innanfrå. Vitenskapleg arbeid må også omfatte rasjonell rekonstruksjon av samanhengar mellom regelsystem og handlingar, og om dei innbyrdes relasjonane mellom samfunnsinstitusjonar og sosiale mønster. Ein slik rekonstruksjon føreset imidlertid ei tolkande tilnærming.

4 DRØFTING

Med utgangspunkt i kritiske merknader og refleksjonar til Habermas og Rosenberg sine posisjonar, vil eg gå inn på den vitskapsteoretisk diskursen innan pedagogikkfaget. Eg drøftar vidare kva implikasjonar dette kan ha for utforminga av min studie om endrings- og utviklingsprosessar i skolevurderingsarbeid.

4.1 Kritisk vurdering av posisjonane til Rosenberg og Habermas

Kritiske synspunkt i høve Habermas

I "Philosophy of Social science" legg Rosenberg fram kritiske synspunkt i forhold til interpretative vitskapstiltalningar. Han impliserer i dette kritikk av Habermas sitt syn på samfunnsvitskapleg arbeid. Ut frå Rosenbergs synsstad degenererer hermeneutiske og fenomenologiske forståingsmodellar til common sense. Rosenberg er særskild kritisk til interpretasjonistisk orienterte historiefilosofar som Hegel, Freud, Marx og representantar for kritisk teori. Kritisk teori, representert ved m.a. Habermas, ser han på som ein spekulativ samfunnsteori. Rosenberg hevdar det er ei villfaring når kritisk teori er opptatt av at samfunnsvitskap skal frigjere menneska frå avgrensande band gjennom å avdekke den eigentlege meininga bak sosiale prosessar, institusjonar og hendingar. Han peikar på at det blir sjølvmotseiande å ha som utgangspunkt at samfunnsmedlemmar flest ikkje har innsikt i den eigentlege meininga med det som skjer i samfunnet, samtidig som historiefilosofane sjølve hevdar å kunne gripe denne meininga. Det er dessutan spekulativt å tillegge ein overindividuell storleik som samfunnet ei meining.

Interpretasjonistar er kritiske til årsaksforklaringar, men Rosenberg hevdar dei ikkje er i stand til å etablere noko betre alternativ. Interpretasjonistiske tiltalningar kjem eigentleg berre fram med beskrivande reproduksjon av aktørane sine eigne oppfatningar. Dermed fortel dei bare det vi veit frå før, eller dei blir uvitskaplege ved å tillegge samfunnsprosessar ei djupare meining. Eit stykke på veg vedgår likevel Rosenberg at interpretasjonistiske tiltalningar kan gi oss kunnskap, men denne kunnskapen har då ein annan karakter enn den empiriske. Han støttar seg her til Descartes tankar om apriorisk sanning, som vi kan sjå på som innsikt. Analyse av intensjonelle handlingar kan gi innsikt, men dette er ikkje ein empirisk kunnskap som kan nyttast til prediksjon (Rosenberg 1995, s. 207-218).

Kritiske synspunkt i høve Rosenberg

Rosenberg fører ein forholdsvis open diskusjon i "Philosophy of Social Science", men han konkluderer likevel med å etablere ein front mot interpretasjonistane. Fortolkande tiltalningar bygger etter hans oppfatning på eit kunnskapssyn som ikkje kan sameinast med det empiriske grunnlaget som naturalistisk orientert samfunnsvitskap siktar mot. Han hevdar at interpretasjonistane sitt syn på kunnskap opnar for spekulasjon i staden for vitskapleg bearbeiding av kunnskap. Denne skarpe grensedraginga gjer det rimeleg å etterspørje kritiske synspunkt i høve Rosenberg sin posisjon.

Bukve (2000) stiller spørsmålsteikn ved Rosenberg si framstilling av korleis interpretasjonistane stør seg på Descartes sin kunnskapsteori. Ei einseitig framstilling av

Descartes blir lagt til grunn for ein-sidede synsmåtar på intepretative tilnærmingar. Descartes ser det rett nok slik at kunnskapen ikkje er ytre gitt, kunnskapen finst i oss sjølv. Han tvilar på sanseerfaringar og vil heller søke kjelde til sikker kunnskap i subjektet sjølv. Denne tvilen hindra likevel ikkje Descartes frå også å arbeide med empirisk forskning. Han skreiv jamvel om observasjonsmetodar og deduksjon som grunnlag for vitenskapleg kunnskap. Descartes kan framstå som inkonsistent dersom ein er oppteken av motsetningar mellom å arbeide med empirisk vitenskap og å stå i ein rasjonalistisk kunnskapsteori. Men Bukve støttar seg til m.a. Descarte-biografen Jon Hellesnes (1999) når han held fram at Descartes si oppfatning av fornuftsinnsett omfattar både eksperimentelt etablert kunnskap og resultat av rein tenking. Sjølv om Descartes er kritisk til umiddelbare sanseerfaringar, avviser han dei ikkje som kjelde til kunnskap. Dei må berre foredlast gjennom vitenskaplege metodar. Ut frå dette kan ein hevde at Descartes vitenskapssyn kan peike mot aksept av både forklarande og forståande metodar.

Rosenberg jamstiller kritisk teori med ein interpretasjonisme som ikkje godtar empirisk samfunnsvitenskap med forklaring som mål. Samtidig plasserer han Habermas tilhøyrande denne leiren. Bukve meiner Rosenberg gjer dette utan å drøfte sjølvforståinga i kritisk teori. Når t.d. Skjervheim (1996) argumenterer for at sosiologi må vere ein kritisk disiplin, tar han tvert om avstand frå historiefilosofiske teoriar. Kritisk teori må gjere greie for sine egne vurderingsstandardar og gjennom dette legitimere seg sjølv. Ein kritisk teori må då knytast til ei kommunikatív diskurs om kva som er gyldige vurderingsstandardar. Bukve hevdar at Rosenberg i si bok frå 1995 overser nett denne "krafta i det betre argument" som Habermas dei siste tiåra har vore oppteken av i grunnleggjande av teori om kommunikatív handling og diskursivt demokrati. Kritikken kan forsterkast ut frå at Rosenberg overser Habermas sin vitenskapsteoretiske posisjon slik han alt klårgjer det i "Zur Logikk der Sozialwissenschaften" frå 1967. Her plasserer Habermas seg sjølv på ein heilt annan måte enn det Rosenberg gjer. Habermas vil både ha ein forklarande samfunnsvitenskap og tillegge meiningsanalyse ei viktig rolle i samfunnsvitenskap.

Refleksjonar knytt til kritikken

Eg finn gjennomgangen av Habermas og Rosenberg sine posisjonar som nyttige for å sjå på føresetnadene for samfunnsvitenskapleg arbeid. Grunnleggjande forskjellar i ei forklarande og ei forståande tilnærming aktualiserer viktige problemstillingar også i arbeidet med å planlegge eit pedagogiske forskingsprosjekt. Kritikken ovanfor viser likevel at det kan bli noko manglande nyansar når ein arbeider ut frå så store kategorinemningar som 'forklaring' og 'forståing'. Biletet blir meir samansett når ein ser på ulike typar forklaringar og ulike tilnærmingar til fortolkande arbeid.

Årsaksforklaringar, formålsforklaringar og funksjonelle forklaringar har ulik struktur (Gilje og Grimen 1993). *Årsaksforklaringar* bygger på det kausale forholdet mellom det som skal forklarast og det som kan forklare. Dersom ein baserer seg på denne forklaringstypen i samfunnsvitenskapleg arbeid, ligg ein nær opp til tradisjonelle naturvitenskaplege arbeidsmåtar der ein er oppteken av føregåande hendingar i forhold til det fenomenet ein søker å forklare. *Funksjonelle forklaringar* viser til etterfølgjande faktiske verknader som har funksjonar for personar, grupper eller institusjonar. Som vi har vore inne på, ser Habermas funksjonalisme som ein mogleg modell for rekonstruksjon - gitt at det blir tatt tilstrekkeleg omsyn til hermeneutiske problemstillingar. *Formålsforklaringar* viser til etterfølgjande verknader som er tilsikta. Dei har dermed ein intensjonell karakter og står på mange måtar nær den interpretasjonistiske tankegangen.

Det kan også vere ulike tilnærmingar til det fortolkande vitskapsarbeidet der ein søker meining i tekstar, språklege uttrykk og menneskelege handlingar. Gilje og Grimen (1993) held mellom anna fram ulike syn på kva forhold ein skal ha til aktørane sine egne beskrivingar av seg sjølv og sine egne aktivitetar. Durkheim representerer ein tradisjon som går inn for at samfunnsforskarar skal sjå bort frå dei sosiale aktørane sine beskrivingar, ettersom beskrivingane oftast vil vere feilaktige og blir uttrykt med uvitskaplege omgrep. Weber representerer ein tradisjon som derimot legg vekt på at aktørane si eiga beskriving er grunnleggande. Det er aktørane sine egne oppfatningar av kva dei gjer som gir handlingane deira meining og identitet. Ein tredje tankegang finn vi hos Giddens som meiner samfunnsvitskapane må bygge på ein dobbel hermeneutikk. Vitskapleg arbeid må på den eine sida forholde seg til ei verd som alt er fortolka av dei sosiale aktørane sjølve. På den andre sida må ein rekonstruere dei sosiale aktørane sine fortolkingar innanfor eit teoretisk samfunnsvitskapleg språk.

Forholdet mellom forklaring og prediksjon kan også sjåast på som mindre symmetrisk enn det Rosenberg ser ut til å meine. At ein kan forklare eit samfunnsfagleg fenomen, inneber ikkje utan vidare at ein kan predikere framtidige handlingar. Ei rekke komplekse psykologiske og sosiale faktorar gjer føreseiing både teoretisk og praktisk usikkert. Omvendt må ein kunne arbeide med generaliseringar og prediksjon utan å bygge direkte på forklaringstenking. David Silverman (1993) vektlegg t.d. at ein også i kvalitativt arbeid må kunne ha som siktemål å etablere forskingsbasert kunnskap som har generell gyldigheit og predikativ funksjon.

Det er såleis mange nyansar og overgangar knytt til ein diskusjon om forklarande og forståande tilnærmingar i vitskapleg arbeid. Ulike vitskapsteoretiske posisjonar kan meir oppfatast som eit kontinuum enn som dikotomiske forhold. Ricoeur (1989) ser til dømes grunn til å nedtone spørsmålet om motsetnadsforhold mellom naturvitskap og humanistisk vitskap. Heller enn å vere opptatt av konflikt, bør ein vere opptatt av sjølve fenomenet ein vil arbeide vitskapleg i forhold til. Både naturvitarar og humanistar har då mykje å bidra med i spørsmåla om korleis ein kan undersøke systematiske trekk, mønster, motsetnader og samanhengar.

4.2 Vitskapsteoretisk diskurs i norsk pedagogikk

Internasjonalt har det over lang tid vore ein omfattande diskurs om pedagogikkfagets eigenart, både som undervisningsdisiplin og vitskapleg arbeidsfelt. Vi ser her skiljelinjer som samsvarar med ulike vitskapsteoretiske syn på alt samfunnsvitskapleg arbeid, men innan norsk pedagogikk har skiljelinjene til tider fått ei tilspissa form som blir omtala som 'frontar'. Dei seinare åra har det blitt publisert fleire omfattande analysar av denne pedagogikkfaglege diskursen; Dale (1999); Haug og Sætre (1988); Helsvig (2003), Slagstad (2000, 1988), Sæter (1998), Telhaug og Aasen (1996). Fleire av desse analysane legg vekt på at ein både i norsk utdanningssystem og i vitskapleg arbeid har hatt eit særmerkt møte mellom anglo-amerikanske og kontinentale tradisjonar.

Innan kontinental pedagogikk er det tradisjon for eit relativt vidt pedagogikkomgrep bygd på åndsvitskapleg grunnlag. Anglo-amerikansk pedagogikk har i alle fall fram til 1970-åra i sterkare grad vore basert på læringspsykologi der behavioristiske impulsar har hatt sterk innverknad. Møtet mellom desse to tradisjonane reiser spørsmålet om skolens primære oppgåve er samfunnsnytte eller samfunnsdanning, noko som også set spor i ulike måtar å sjå

pedagogisk forskning på. Ei orientering mot samfunnsnytte kan gi primat til forklarande vitskapstilnærmingar der statistiske regularitetar og prediksjon er grunnlag for styring. Ei orientering mot danning ligg nærare opp til ein forståande pedagogikkvitskap som m.a. legg vekt på spørsmål om verdiar og personlegdomsutvikling.

Sjølv om pedagogikkfaget har vakse fram frå filosofiske og historiske vitskapstilnærmingar, vann ein psykologisk orientert pedagogikk fram i Noreg tidleg på 1900-talet. Dette gjaldt i særleg grad ved Universitetet i Oslo der filosofiprofessor Anathon Aall (frå 1909) og Noregs første pedagogikkprofessor Helga Eng (frå 1936) viste stigande interesse for å utvikle ein praktisk skolepolitikk med grunnlag i psykologien. Helga Eng uttrykte i si tilsetningsførelesing:

”Nutidens pedagogikk har alliert seg med psykologien, den har stillet seg i rekken blandt de andre videnskaber, og vil i mulig utstrekning anvende videnskapelige metoder (Eng 1938).

Oppfatninga av ’videnskapelige metoder’ kjem til syne m.a. gjennom studiane til Ribskog og Aall. Dei nytta ei undersøking om korleis skolebarn gløymer som grunnlag for utforming av ny læreplan for folkeskolen i 1939.¹²

Mot ein slik psykologisk og forklarande orientert pedagogikk, kan ”Den annen front” noko forenkla knytast til fagmiljøet ved Noregs lærarhøgskole, som fikk Søren Nordeide som sin første pedagogikkprofessor i 1922. Erling Kristvik, Martin Strømnes og etter kvart Reidar Myhre arbeidde her vidare med eit vidt og normativt pedagogikkomgrep.

Desse forholdsvis klåre skiljelinene kan følgjast vidare til 1960/70-talet der professor Johs. Sandveen ved Universitetet i Oslo ved nokre høve gjekk så langt som til å beskrive pedagogikken som ein spesialdisiplin under psykologien. Han la vekt på nomotetiske vitskapsideal der mellom anna eksakte målingar gjennom testsystem skulle vere med å gjere framskritt mogleg i undervisningssektoren. Grunnleggande tankar hos ”Den annen front” fikk samtidig fornya kraft gjennom filosofen Hans Skjervheim sitt positivisme-kritiske engasjement i pedagogikkfaget. Ei slik meir forståande og åndsvitskapleg orientering blei forsterka rundt 1970 gjennom opprettinga av eit sosialpedagogisk fagmiljø i Oslo og etablering av pedagogiske vitskapsmiljø ved universitetet i Tromsø, Norsk Lærarakademi i Bergen og ved ein del av dei nye distriktshøgskolane.

Erling Lars Dale (1999) stiller spørsmål ved forenkla framstillingar av Helga Eng og Johs Sandveen som positivististar. Han held fram at deira empirisk-analytiske forskning meir må sjåast som ’kritisk empirisme’, eit omgrep som har parallellar til at Habermas sin kritiske teori også inneberer empirisk arbeid. Dale held ein slik kritisk empirisme fram som viktig i pedagogisk vitskapsarbeid der det er behov for å insistere mot reint åndsvitskaplege spekulasjonar.

Framstillinga av to motstridande vitskapsfrontar innan pedagogikkfaget kan etter Jostein Sæter (1998) sitt syn spesifiserast meir gjennom å etablere dikotome kategoriar som; empirisk psykologisk vs historisk filosofisk, instrumentalisme vs. danning, positivisme vs hermeneutikk, progressiv reformpedagogikk vs. konservativ dannelsorientering og samfunnsorientering vs individorientering. Ein slik synsmåte illustrerer også at diskursen

¹² Ei så kort og skjematisk framstilling yt ikkje full rettferd i forhold til Helga Eng. Hennar arbeid med diagnostiske testar med tanke på yrkesval var kvantitativt og nomotetisk orientert. Studiar av barneteikningar hadde ei opnare kvalitativ tilnærming, men også her er forskingsarbeidet lite kontekstuellt orientert.

innan pedagogikkfaget famnar om både vitskapsteoretiske, praktisk-pedagogiske og utdanningspolitiske spørsmål som til tider kan vere samanvevde.

Kan ein så sjå noko mønster i vitskapleg aktivitet innan det pedagogiske feltet den siste tiårsperioden? Det er sjølvsagt vanskelegare å trekke karakteristiske liner i samtida enn i eit historisk perspektiv. Telhaug og Aasen har gjort ein interessant analyse ved å gå gjennom pedagogikkfaglege søknadar til Norges Forskningsråd midt på 90-talet. Dei finn at den instrumentalistiske tankemåten er markert til stades. På makroplanet er mange pedagogiske forskingsprosjekt prega av 'social engineering'-tenking ettersom dei blir grunnjevne med å kunne korrigere den rådande utdanningspolitiske kursen. På mikroplanet finn dei eit stort omfang av prosjekt som er tenkt å ha direkte overføringsverdi til praktiske klasseromssituasjonar. Telhaug og Aasen er betenkte i forhold til dei trekka dei ser i mange pedagogiske forskingsprosjekt og formulerer seg i retning av Habermas sin kritiske vitskapsteori:

”... er forskingens funksjon mer den å furnere aktørene med viten og kunnskap som kan danne grunnlaget for en kunnskapsbasert refleksjon og mer kvalifisert samtale ... Den kan videre bidra til å utvikle et sammenhengende begrepsapparat og teorigrunnlag, og en historisk, samtidshistorisk og komparativ referanseramme som setter samfunnsutviklingen og utfordringer innenfor utdanningssektoren i en mer helhetlig sammenheng (Telhaug og Aasen 1996, s. 39).

Med brodd både til ei psykologisk orientert pedagogikkforskning og statleg initierte evalueringsforskingar, uttrykker Telhaug og Aasen også:

”For forskingen som helhet skal ikke være et akademisk ekko av myndighetenes styringsproblemer og utredningsbehov. Forskingen skal først og fremst ha en kritisk og avslørende funksjon. Den må arbeide ut fra videre perspektiver, ut fra alternative logikker og et annet språk enn det som presenteres i offentlige utredninger og Stortingsforhandlinger ... forskingen skal øve transcendental kritikk, det vil si at den skal gjennomføre analyser som ikkje skjer på gitte premisser... Billedlig talt betyr dette at du i stedet for å se endringene i det norske utdanningssystemet gjennom KUFs briller, så ser du det med brillene til Karl Marx, Max Weber, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, Michel Foucault eller Antony Giddens og forbedrer deres briller (ibid, s. 38).

I forhold til dette essayet sitt utgangspunkt er det interessant at Telhaug og Aasen finn at det er høgskolemiljøa i Noreg som no i sterkast grad planlegg instrumentalistisk og forklarande orienterte forskingsprosjekt. Den meir forståande orienterte pedagogikkforskninga som historisk sett blei ivareteke av norske høgskolar, ser no ut til å vere sterkare forankra ved universiteta. Telhaug og Aasen sin analyse går her i retning av at dette skuldast høgskolesystemet sine nære band til praksisfeltet, og ikkje den psykologiske orienteringa som sette sitt preg på pedagogikkfaget i store delar av 1900-talet.

4.3 Implikasjonar for ein studie av skolevurdering og organisasjonslæring

Kva implikasjonar kan så gjennomgangen av Rosenberg, Habermas og ulike vitskapsteoretiske posisjonar i pedagogikkfaget ha for min studie om skolevurdering og organisasjonslæring? Dette spørsmålet søker eg svar på gjennom å drøfte *kva* forskingsbasert kunnskap det er viktig å framskaffe om skolevurdering.

I første delen av essayet såg vi at skolevurdering har blitt meir aktuelt både som styrings- og utviklingsstrategi. Tiller (1990) ser styring og utvikling som to motstridande tankar. Haug (2002) er meir open for at skolevurdering kan ha same funksjon både i forhold til styring og

utviklingsarbeid. Organisasjonslæringa ved den enskilde skole står i sentrum for undersøkinga mi, men kvar skole vil møte utfordringar i skolevurderingsarbeidet sett både frå eit styringsperspektiv og eit utviklingsperspektiv.

Skolevurdering som styringsstrategi

I forhold til skolevurdering som styringsstrategi vil det vere viktig å etablere auka innsyn i kva styringsmekanismer som finn stad og korleis desse fungerer. Evaluering kan nyttast som styringsverktøy både på statleg nivå, i kommunane og ved den enkelte skole.

Styringsfunksjonen kan ha to komplementære sider: Ein kan vere ute etter å få innsyn i og kontroll over arbeidet i skoleverksemda, og ein kan ha ambisjonar om å justere rammefaktorar som økonomi, lovverk og læreplanar ut frå dei informasjonane vurderingsresultata gir.

Det ligg mange komplikasjonar i ein slik styringsorientert bruk av skolevurdering. Gir dei vurderingsformene ein tar i bruk den informasjonen ein er ute etter? Blir vurderingsarbeidet oppfatta og handsama eintydig mellom dei som skal vere informantar og dei som skal bearbeide informasjonen? Kva faktorar er viktige for at det skal vere gode samanhengar mellom evalueringsresultat og val av vidare handlingsstrategiar?

Ei lang rekke variablar kan ha innverknad på kor vidt skolevurdering vil kunne fungere som styringsstrategi. Slike variablar er det vesentleg å skaffe vitenskapleg kunnskap om etter dei prinsippa Rosenberg meiner samfunnsvitenskap skal søke statistiske regularitetar. Gjennom hypotesetesting kan vi utvikle forklaringsmodellar om korleis ulike sider ved skolevurdering fungerer. Ein vil ut frå ein slik tankegang kunne etablere prediksjonar som kan vere til hjelp for å vidareutvikle skolevurdering som styringsstrategi. Statlege instansar vil dermed kunne nå lenger i utbetring av dei svake sidene som har hefta ved nasjonale kvalitetsvurderingssystem i mange land. Kommunane og kvar enkelt skole vil også kunne få grunnlag for å arbeide meir systematisk med skolevurdering.

Spørsmålet er likevel om ei naturalistisk vitenskapstilmærming gir oss den type kunnskap som det er viktig å framskaffe om skolevurdering som styringsverktøy. Ut frå Rosenberg sin posisjon er det sentralt å studere dei strukturane som disponerer aktørane for bestemte typar handlingar. Forklarande kunnskap om strukturane og deira virkemåte kan vere nyttig, men dette kan samtidig skjærme for å søke forskingsbasert kunnskap om skolevurdering i forhold til intersubjektive prosessar som finn stad på aktørnivå. Habermas si tilmærming til samfunnsvitenskapleg arbeid inneber i sterkare grad å søke innblikk i meining, å forstå dei handlande sine ytringar innanfrå. Ei slik form for refleksiv tolking vil truleg vere den viktigaste for å framskaffe meir kunnskap om korleis aktørane i skolen kan få auka sjølvforståing gjennom skolevurdering. Kontekstuelle dimensjonar vil då også måtte få sentral plass i forskingsopplegget.

Land som har bygd opp statleg styrde skolevurderingssystem, har dei seinare åra fått erfare at dei manglar innsideorientert kunnskap om aktørane sine opplevingar og handlingar i vurderingsarbeidet. Styring gjennom dei resultatoversyna ein skaffar seg ved eit top-down-orientert skolevurderingsopplegg, har ikkje vore vidare vellukka trass i omfattande følgjeforskning for å kunne justere systema. I til dømes Skottland og Nederland dreiar ein no mot ei meir lokal- og aktørorientert skolevurdering. Ein ser samtidig behovet for å byggje opp sterkare forskingsbasert kunnskap som gir styresmaktene auka forståing av kva som karakteriserer fruktbare refleksive prosessar når lærarar, elevar og foreldre arbeider med skolevurdering. Ideen om vurdering som styringsstrategi endrar seg då frå vektlegging av

resultatstyring til å fokusere prosessstyring. Også i Noreg uttrykker nasjonale strategidokument at "skolen vet best" når statlege føringar skal omsetjast i dagleg pedagogisk verksemd. Men dei same dokumenta illustrerer etter mitt syn samtidig at vi manglar tilstrekkeleg kunnskap om dei lokale prosessane styresmaktene her set sin lit til.¹³ Slike lokale prosessar må vi i samsvar med Habermas sitt vitskapssyn, søke å gå fortolkande inn i med språk og refleksjon som sentrale reiskapar.

Skolevurdering som utviklingsstrategi

I skoleverket finst det ein lang tradisjon for utviklingsarbeid med utgangspunkt i den enkelte skole. Ulike typar omgrep representerer til dels ulike teoretiske ståstader; pedagogisk utviklingsarbeid, skoleutvikling, innovasjon, effektive skolar, lærande skolar, erfaringslæring etc. (Ålvik 1991, 1992, Roald 2000). Utviklingsarbeidet har i stor utstrekning vore aksjonsprega ut frå sentrale eller lokale idear om å endre bestemte arbeidsformer i skolen. I mindre grad har utgangspunktet for utviklingsarbeidet vore basert på systematisk innhenting av eigne data og bruk av definerte kriterium i tolkinga av desse datane.

Endringar i statlege forskrifter føreset no at norske skolar i sterkare grad skal basere utviklingsarbeidet sitt på systematisk evalueringsverksemd. Kommun nivået skal som skoleeigar føre tilsyn og stå for rettleiing i forhold til skolane sitt arbeid med vurdering. Både vurderingsarbeidet, tilsynet og rettleiinga vil etter mitt syn vere fåfengt om dette ikkje blir basert på inngåande kunnskap om dei prosessane som finn stad mellom dei aktuelle aktørane. Eit produktivt vurderingsarbeid føreset konstruktivistisk orienterte tilnærmingar prega av kommunikativ rasjonalitet, intersubjektiv aktivitet og kontinuerleg kunnskapsutvikling.¹⁴ Dette er dynamiske prosessar som det er behov for å framskaffe meir forskingsbasert kunnskap om. Ein må då studere lokale utviklingsprosessar frå innsida, og gjennom dette søke å avdekke karakteristiske trekk i måten desse prosessane utspelar seg på.

Det overordna forskingsspørsmålet mitt dreiar seg om kva organisasjonslæring som finn stad i samband med den enkelte skole sitt skolevurderingsarbeid. Som skissert i kap. 2.1 finst det ulike typar teoriar om læring i organisasjonar. Ser vi organisasjonslæring i Cyert og March sitt perspektiv, vil forskingsarbeidet måtte legge vekt på korleis skolar utviklar nye rutinar, strukturar og prosedyrar i arbeid med skolevurdering. Er ein meir oppteken av Argyris og Schön si tilnærming, må forskinga i sterkare grad søke å framskaffe kunnskap om gruppebaserte prosessar der mentale strukturar blir reorganiserte gjennom systematisk refleksjonsarbeid. Forsking kring intersubjektive prosessar blir enno meir sentral ut frå Nonaka og Takeuchi si vektlegging av at taus kunnskap kan bli mobilisert og transformert i veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Rosenberg sin naturalistiske posisjon vil vere eigna som utgangspunkt for å studere organisasjonslæring i Cyert og March sitt perspektiv. Forskingsarbeidet vil då kunne rettast inn mot å klårgjere strukturar og regularitetar som gir gunstige forhold for arbeidet med skolevurdering. Ut frå mine forskingsspørsmål synest likevel Habermas sin vitskapsposisjon meir eigna for å søke kunnskap i lys av dei dynamiske prosessane Argyris & Schön og Nonaka & Takeuchi ser som sentrale i organisasjonslæring.

¹³ Aktuelle tilvisingar: "Skolen vet best" (UFD 2002); "Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen" (UFD 2001).

¹⁴ Jfr. Lillejord (2003) i kap. 2.2.

Foreldre og elevane sine roller bør ha ein sentral plass i forskning om utviklingsprosessar i skolevurderingsarbeidet. Harrit sitt skilje mellom 'borgarar' og 'brukarar' har relevans for korleis ein vel å legge opp forskingsarbeidet (jfr. kap. 2.1). Ønskjer ein å framskaffe meir kunnskap om foreldre og elevar som brukarar, blir det vesentleg å etterspørje korleis dei agerer som leverandørar av vurderingsdata og som fristilte veljarar mellom ulike skoletilbod. Dette knyter an til Rosenbergs naturalistiske tilnærming til samfunnsvitskapleg forskning og har liner til den psykologisk orienterte tradisjonen eg har skissert i diskursen innan norsk pedagogikk. Er ein derimot ute etter å etablere meir kunnskap om elevar og foreldre sett i eit borgarperspektiv, må ein studere desse gruppene som ansvarlege og aktivt skapande aktørar i dei ulike skolevurderingsprosessane. Studie av foreldre og elevar som aktive deltakarar i utforminga av skolen, ligg då nær opp til den åndsvitskapleg orienterte og forståande tilnærminga innan norsk pedagogikk.

Konklusjon: Forståande tilnærming er viktig i forskning på skolevurdering

Drøftinga over viser at forståande tilnærmingar er viktige når vi ønskjer å få fram forskingsbasert kunnskap om skolevurdering som utviklingsstrategi. Vi må søke innsyn i menneskelege handlingar, motiv og oppfatningar. Denne forståinga kan vi mellom anna etablere ved å studere prosessar i skolevurderingsarbeidet som ulike former for organisasjonslæring.

I forhold til skolevurdering som styring, kan Rosenberg si naturalistiske tilnærming gi oss forklaringsmodellar og innsyn i statistiske regularitetar. Men også ut frå eit styringsperspektiv er det avgjerande viktig å framskaffe forskingsbasert forståing av kva som karakteriserer fruktbare refleksive prosessar når lærarar, elevar og foreldre arbeider med skolevurdering.

Dette talar for at min studie av skolevurdering vil ha størst potensial ved å ta utgangspunkt i Habermas sitt syn på samfunnsvitskapleg arbeid. Forskingsopplegget må opne for å gå fortolkande inn i intersubjektive prosessar, med språk og refleksjon som sentrale forskingsreiskapar. No er det, som vi har sett, ikkje rett å forstå Habermas sin posisjon som ei einseitig vektlegging av interpretative tilnæringsmåtar. Habermas argumenterer for at empirisk kunnskap og hermeneutisk tolking må inngå som moment i same forskingsprosessen. Gjennom refleksiv tolking kan vi forstå kva den empiriske kunnskapen handlar om. Tolkinga handlar då ikkje berre om å forstå dei handlande sine ytringar innanfrå, men også om rasjonell rekonstruksjon av samanhengar mellom regelsystem og handlingar og relasjonar mellom samfunnsinstitusjonar og sosiale mønster. I min studie må då empirisk materiale både frå skolenivå og kommunenivå vere med å gi innsyn i meiningane bak aktørane sine handlingar.¹⁵ I arbeidet med å tolke materialet må ein ha blick både for enkeltaktørane i skolevurderingsprosessane og forholdet mellom aktørar, grupper og institusjonar på fleire nivå i skoleverket.

I kap. 2.4 viste eg til at mitt forskingsfelt assosierer til det Tone Kvernbekk omtalar som 'interlevel teoriar'. Den komplekse interaksjonen mellom evalueringsteori, organisasjonsteori og læringsteori gir ei vesentleg utfordring, men samtidig også dynamikk i forskingsarbeidet. Interlevel teoriar rettar merksemda mot forholdet mellom aggregerte nivå, som er noko anna og meir enn berre summen av element på individnivå. Transformasjonar mellom ulike nivå

¹⁵ Eg går ikkje meir spesifikt inn på ulike forskingsmetodar her. På grunnlag av denne vitskapsteoretiske gjennomgangen, vil eg utarbeide nye paper som drøftar aktuelle metodetilnærmingar.

blir dermed sentrale i forskingsarbeidet. Handlingar på individnivå blir transformerte til effektar på gruppenivå, endringar på gruppenivå gir i sin tur nye føresetnader for individ, osv. Ei forståande forskartilnærming vil kunne gi grunnlag for å studere slike transformasjonar som læring i og mellom ulike organisasjonsledd i arbeid med skolevurdering. Som pedagogisk forskingsprosjekt er det samtidig vesentleg at mi undersøking skal ha ein kritisk funksjon slik Telhaug og Aasen (kap. 4.2), nettopp med tilvising til m.a Habermas, uttrykker at: "...forskningen ikke skal være et akademisk ekko av myndighetenes styringsproblemer og utredningsbehov.." men "...bidra til å utvikle et sammenhengende begrepsapparat og teorigrunnlag, og en historisk, samtidshistorisk og komparativ referanseramme som setter samfunnsutviklingen og utfordringene innenfor utdanningssektoren i en mer helhetlig sammenheng".

Litteraturliste

- Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bolman, L. G., og Deal, T. E. (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (Overs. av H. Gröhn). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bukve, O. (1997). *Kommunal forvaltning og planlegging* (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bukve, O. (2001). *Lokale utviklingsnettverk. Ein komparativ analyse av næringsutvikling i åtte kommunar*. R-nr. 5/2001, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for økonomi og språk.
- Cyert, R. M., og March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dogson, M. (1993). Organizational Learning: A review of Some Literatures. *Organizational Studies* 14/3, 373-394.
- Dysthe, O. (1999). Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I: O. L. Fuglestad, S. Lillejord og J. Tobiassen (red.), *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engeland, Ø. (2000). *Skolen i kommunalt eie: politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Oslo: Unipub.
- Elvestad, K., og Høihilder, E. K. (1995). *Pedagogisk evaluering i historisk perspektiv*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Rapport nr. 3.
- Franke-Wikberg, S., og Lundgren, U. P. (1979). *Att värdera utbildning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Franke-Wikberg, S., og Lundgren, U. P. (1981). *En antologi om pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gilje, N., og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glovik, Ø. (2000). *I grenselandet - læring mellom stat og kommune*. Avhandling for dr. polit. graden. Bergen: Universitetet i Bergen, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Glovik, Ø. (2001). *Prøveforelesing: Institusjonalisering av læring gjennom evaluering. Mogelegheiter og avgrensingar*. Universitetet i Bergen, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

- Granheim, M. K., Lundgren, U. P., og Tiller, T. (1990). *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrlig?* Oslo: Tano.
- Habermas, J. (1994). *Samhällsvetenskapernas logikk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Harrit, O. (et al.) (1998). *Prosjekt skoleevaluering. Praksis og perspektiver. En midtvejsrapport*. København: Danmark lærerhøjskole.
- Harrit, O. (2001). Foredrag: *Evaluering kan utvikle og avvikle kvalitet*. Danmark lærerhøjskole.
- Haug, P., og Sætre, P. K. (1988). *Pedagogikk som vitenskap, og utdanningspolitikk*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogikk.
- Haug, P. (1992). *Nyttar evaluering?* Volda: Møreforskning, notat 92/9.
- Haug, P. (1997). Theory-oriented evaluation og reforms. I: *Nordisk Pedagogik 2,97*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Haug, P. (2002). Skulebasert vurdering - opphav og utvikling. I: Haug, P., og Monsen, L. (red.). *Skulebasert vurdering - erfaringer og utfordringer*. Oslo: abstrakt forlag
- Helsvig, K. G. (2003). *Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938 - 1980*. Oslo: Unipub AS.
- Hoff, J. (1997). *Demokratiproblemer i velfærdsstatens mikropolitikk - om brukerdeltagelsen i den danske folkeskole*. Københavns Universitet.
- Hustad, W. (1996). *Inne i, og ut av organisasjonslæringsprosessen: Tilfellet Norge*. VF-rapport 12/96. Vestlandsforskning, Sogndal.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.
- KUF (1999a). *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring*. Oslo: KUF.
- KUF (1999b). *Samtak - kompetanseutviklingsprogram for PP-teneste og skoleleiarar*. Oslo: KUF.
- KUF (2000). *Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 - 2003*. Oslo: KUF.
- Kvalsund, R. m. fl. (1998). *I lærande fellesskap*. Volda: Møreforskning og Høgskulen i Volda.
- Kvernbekk, T. (2001). Teorityper og bruk av teori. I: Nielsen, F. V., og Jørgensen, H. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok 5 2001*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Livingston, K., og Kirkland, E. (red.) (2003). *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*. Glasgow: University of Strathclyde, The Quality in Education Centre.
- Mønsterplan (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- NOU (1978:2). *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*. (Evalueringutvalgets innstilling nr. 2). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

- OECD (1989). *Norsk rapport til OECD – Ekspertvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- Ricoeur, P. (1989). The modell of the text: Meaningful action considered as a text. I: Thompson, J. B. (red.). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. R-nr. 6/2000, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Roald, K. (2002). *Skulevurdering - ekstern og intern*. R-nr. 3/2002, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Roald, K. (2003). *Kvalitetsvurdering i skuleverket*. N-nr. 4/2003, Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning.
- Rosenberg, A. (1995). *Philosophy of Social Science*. Oxford: Westview Press.
- Sehsted, K., og Sørensen, E. (1996). *Professionelle og brukere i folkeskolen*. Københavns Universitet.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage, 2001.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax Forlag.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: KUF.
- Sæther, J. (1998). *Pedagogisk psykologi i undervisningsfaget pedagogikk*. Bergen: NLA-forlaget
- Telhaug, A. O., og Aasen, P. (1996). Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget. I: P. Haug (red.), *Pedagogikk i ei reformtid*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Tiller, T. (1990a). *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiller, T. (1990b). *Seks skoler - seks verdener. Rapport fra RVO-prosjektet*. Oslo: Rådet for vidaregåande opplæring.
- Tiller, T. (1991). *Veien blir til mens man går. Rapport fra RVO-prosjektet*. Oslo: Rådet for vidaregåande opplæring.
- UFD (2001). *Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen*. Oslo: UFD.
- UFD (2002). *Skolen vet best!* Oslo: UFD.
- Utdanningsforbundet (2002). *Om begrepet kvalitet i utdanningen*. Oslo: Utanningsforbundets hefteserie nr. 8, 2002.
- Ålvik, T. (1991). *Skolebasert vurdering - en innføring*. Oslo: ad Notam.
- Ålvik, T. (1992). *Theory and Practice og School-based Evaluation. A Research Perspective*. Lillehammer: Oppland Collage. Skriftserien nr. 77.