



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE

Ingrid Syse

Skolevurdering i et lærerperspektiv

En studie av lokalt arbeid med kvalitets-
vurdering i videregående opplæring

Mai 2006

Masteroppgave i organisasjon og ledelse
Utdanningsledelse

Avdeling for økonomi og språk
Sogndal

Sammendrag og abstract

Skolevurdering i et lærerperspektiv– En studie av lokalt arbeid med kvalitetsvurdering i videregående opplæring

Gjennom Kunnskapsløftet gir myndighetene signal om at kvalitetsvurdering skal bidra til kvalitetsutvikling. I denne studien rettes søkelyset mot hvordan lærere i videregående skoler opplever bruk av nasjonale og lokale vurderingsverktøy i en slik sammenheng. Undersøkelsen er gjennomført som en casestudie høsten 2005. Åtte lærere er intervjuet om holdninger til utviklingsarbeid, elevers læring og læringsutbytte og bruk av vurderingsverktøy. Funnene tyder på at læreres prioritering av verktøy først og fremst ser ut til å henge sammen med begrepsforståelse og nærhet til elevene. Legger lærere og ledelse ulikt innhold i begrep som læring og læringsutbytte, kan det hemme felles forståelse av hvilken plass bruk av vurderingsverktøy skal ha i skolens utviklingsarbeid. Tydelig ledelse med fokus på strukturerte utviklingsprosesser kan fremme felles forståelse. Forutsetningen synes å være at prosessene forankres i dialog og refleksjon om læring og samhandling.

School assessment seen from a teacher's perspective – A study of local work with quality assessment in secondary education

Through “Kunnskapsløftet” the authorities state that quality assessment is to contribute to development. In this study focus is put on how secondary-school teachers experience the use of national and local assessment tools in such a context. The study was carried out as a case study in the autumn of 2005. Eight teachers were interviewed on their attitudes to development work, students' learning and student dividends. The findings indicate that the teachers' prioritization of tools primarily seem to be linked to their understanding of concepts and closeness to their students. If teachers and the school management interpret concepts such as learning and learning dividends differently, this may hinder a common understanding of the place assessment tools must have in terms of the school's development work. A clear management strategy with a focus on structured development processes may promote a common understanding. The precondition seems to be that these processes are based on a dialogue and reflection on learning and co-operation.



Båtblues – 2. Kristin Thallaug

Det er den draumen

*Det er den draumen me ber på
at noko vidunderleg skal skje –
at det må skje -
at tidi skal opna seg
at hjarta skal opna seg,
at dørar skal opna seg,
at berget skal opna seg,
at kjeldor skal springa –
at draumen skal opna seg.
at me ein morgon skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um.*

Olav H. Hauge. Frå "Dropar i austavind" 1966

Takk til ledelsen som åpnet skoleporten og lot meg få være flue på veggen noen uker høsten 2005. En spesiell takk til hver av de åtte lærerne som villig åpnet døren inn til sin erfaringsverden og lot meg få være med på en reise inn i skolehverdagen der temaet var læring og utvikling.

Sogndal 22.5.06

Ingrid Syse

INNHold

Kap. 1	INNLEDNING.....	1
1.1	Når åpne porter blir interessante studieobjekt.....	1
1.2	Oppbygging av oppgaven.....	2
Kap. 2	HISTORISKE LINJER.....	3
2.1	Den skolepolitiske debatten om vurdering.....	3
2.1	Statlig styring og/eller desentralisering?.....	3
2.1.2	Kontroll eller utvikling?.....	4
2.1.3	Ekstern eller intern vurdering?.....	5
2.1.4	Oppsummering.....	6
Kap. 3	Nettstedet som vil forandre Skole-Norge.....	7
3.1	Om portalen.....	7
3.1.1	Formål og innhold.....	7
3.1.2	Nasjonale prøver og elevers læringsutbytte.....	8
3.1.3	Elevinspektørene og læringsmiljøet.....	9
3.2	Skoleporten i møte med brukergruppa.....	9
3.2.1	Når nasjonale prøver skal "opp til eksamen".....	9
3.2.2	Elevinspektørene – i ly av stormen rundt de nasjonale prøvene.....	11
3.2.3	Oppsummering.....	11
3.3	Studiens problemstilling og avgrensing	12
3.3.1	Problemstilling.....	12
3.3.2	Avgrensing.....	13
Kap. 4	TEORETISK FORANKRING.....	15
4.1	Erfaring som grunnlag for læring og utvikling i organisasjoner.....	15
4.2	Når framtidsperspektivet dominerer - lærende organisasjoner.....	16
4.2.1	Peter Senges kjernedisipliner i organisasjoner.....	17
4.2.2	Tre læringsnivå: klasserommet, skolen og lokalsamfunnet.....	19
4.2.3	Oppsummering – "Hva kan vi skape sammen?".....	23
4.3	Ulike perspektiv på organisasjoner.....	23
4.4	Torodd Strands perspektiv på organisasjoner som sum av delfunksjoner.....	25
4.4.1	Organisasjonsform som kontekst for ledelse.....	26
4.4.2	Skoler som sum av funksjoner.....	27
4.4.3	Er produksjon skolens hovedfunksjon?.....	27
4.4.4	Integrasjonsfunksjonens betydning.....	28
4.4.5	Administratorfunksjonen og skoler.....	29
4.4.6	Om å ta utfordringer – Entreprenørfunksjonens betydning for skoler.....	30
4.4.7	Oppsummering - skolen og PAIE.....	31
4.5	En teoretisk modell som grunnlag for drøfting.....	31
4.5.1	Læringsperspektivet.....	31
4.5.2	Organisasjonsperspektivet.....	33

4.5.3	En teoretisk modell.....	33
Kap. 5	METODISK TILNÆRMING.....	35
5.1	Studiens undersøkelsesdesign.....	35
5.1.1	Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming?.....	35
5.2	Det kvalitative forskningsintervjuet – med dialogen som innfallsport til forståelse.....	35
5.2.1	Når samtalen brukes som forskningsmetode.....	35
5.2.2	Fra teori til praksis – intervjusituasjonen.....	36
5.2.3	Samtalens gang.....	37
5.2.4	Fra tale til tekst.....	37
5.2.5	Utdringer med hermeneutisk tilnærming.....	38
5.2.6	Om å se deler og helhet.....	39
5.3	Utvalget.....	39
5.3.1	Med casestudium som forskningsstrategi - én skole under lupen.....	39
5.3.2	Kriterier for valg av skole.....	40
5.3.3	Kriterier for valg av informanter.....	41
5.3.4	Kort presentasjon av informantene.....	42
5.4	Forberedelsene.....	42
5.4.1	Kontakt med skolen, informantene og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).....	42
5.4.2	Rammeverket for samtalen - arbeidet med intervjuguiden.....	43
5.4.3	Prøveintervju.....	44
5.5	Det empiriske grunnlaget.....	44
5.6	Bearbeiding, analyse og presentasjon av data.....	45
5.6.1	Hvordan tolke intervjutekster?.....	46
5.6.2	Presentasjonen av data.....	46
5.7	Intervju og moral – etiske vurderinger i kvalitative studier.....	47
5.8	Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	48
5.8.1	Er kvalitative studier å stole på?.....	48
5.8.2	Forskerens dømmekraft og vurderingsevne.....	49
5.8.3	Forholdet mellom forskeren og hennes papirer.....	49
5.8.4	Om representativitet og generaliserbare data.....	50
5.8.5	Belyser materialet problemstillingen?.....	50
5.8.6	Avsluttende vurderinger og kommentarer.....	50
Kap. 6	MED LÆRERPERSPEKTIV PÅ BRUK AV VURDERINGSVERKTØY... 51	51
6.1	Hvilke faktorer ser ut til å hemme læreres bruk av nasjonale vurderingsverktøy?.....	51
6.1.1	Når lite nytt kommer på feil tidspunkt.....	52
6.1.2	Når tro og følelser påvirker bruk av vurderingsverktøy.....	53
6.1.3	Når tilliten til verktøyet er sviktende.....	55
6.1.4	Skoleledelsens betydning.....	56
6.2	Hva fremmer bruk av nasjonale vurderingsverktøy?.....	57
6.2.1	Nytt og nyttig.....	57
6.2.2	Den gode hærfører.....	59
6.3	Hvilke lokale vurderingsverktøy bruker lærere?.....	60

6.3.1	Når skoleinterne dokumenter er referanserammen.....	60
6.3.2	Når lærerne prioriterer vurderingsverktøy.....	61
6.4	Hvordan søker lærere å bruke lokale vurderingsverktøy for å fremme elevenes læringsutbytte og læringsmiljø?.....	62
6.4.1	Med "den gode samtalen" som mål.....	63
6.5	Hva ser ut til å hemme og fremme bruk av lokale vurderingsverktøy?.....	65
6.5.1	Valg av vurderingsverktøy og forståelse av begrep.....	65
6.5.2	Når ting tar tid.....	67
6.5.3	Når lærere samarbeider.....	68
6.5.4	Skolelederen – en faktor som fremmer og hemmer.....	69
6.6	Oppsummering.....	70
Kap. 7	MØTE MELLOM EMPIRI OG TEORI – DRØFTING.....	73
7.1	Hvordan kan læreres valg og bruk av vurderingsverktøy forstås som organisasjonslæring?.....	73
7.1.1	Begrepsforståelse, nærhet til elever og vurderingsverktøy.....	73
7.1.2	Oppsummering.....	76
7.2	Hvilke sammenhenger er det mellom organisasjonsfunksjoner og organisasjonsdisipliner?.....	77
7.2.1	Produsentfunksjonen - rammebetingelse for utvikling av mentale modeller?.....	77
7.2.2	Administratorfunksjonen og mentale modeller.....	79
7.2.3	Integrasjonsfunksjonens betydning for mentale modeller.....	81
7.2.4	Entreprenørfunksjonen og mentale modeller.....	82
7.2.5	Oppsummering – PAIE og mentale modeller.....	82
7.3	Hvilke lederutfordringer konstitueres når vurderingsverktøy er den grunnmuren skolens utviklingsarbeid skal bygge på?.....	83
7.3.1	Når elever blir en viktig kontekstfaktor.....	84
7.3.2	Med "et tydelig og kraftfullt lederskap" som rettesnor for produsentrollen.....	85
7.3.3	Produsentfunksjonens betydning for andre organisasjonsfunksjoner.....	86
7.3.4	Sammenhenger og utfordringer.....	87
7.3.5	Oppsummering.....	89
7.4	Teorienes relevans for å forstå empirien.....	90
Kap. 8	HVORDAN OPPLEVER LÆRERE I VIDEREGÅENDE SKOLER LOKALE OG NASJONALE VURDERINGSVERKTØY SOM GRUNNLAG FOR SKOLENS UTVIKLINGSARBEID?.....	93
8.1	Ekstern vurdering – utvikling eller kontroll?.....	93
8.2	Intern vurdering og utvikling.....	95
8.2.1	Individnivået.....	95
8.2.2	Klasse- og gruppenivået.....	96
8.2.3	Organisasjonsnivået.....	96
8.2.4	Kvalitetsvurdering og skoleutvikling.....	97
8.3	Oppsummering.....	99
8.4	Forslag til videre forskning.....	100

TABELLER, FIGURER OG VEDLEGG

Tabeller

Tabell 1	Læreres valg og bruk av vurderingsverktøy. Fremmende og hemmende faktorer.....	71
Tabell 2	Sammenhenger mellom organisasjonsfunksjoner, begrepsforståelse og vurderingsverktøy. Systematisering av de empiriske funnene.....	89

Figurer

Figur 1	"Three nested systems of activity" i Senge m.fl (2003:13).....	19
Figur 2	Oversiktsmodell som viser Strands perspektiv på organisasjoner og lederroller.	27
Figur 3	Ekspertorganisasjoner. Vektlegging av funksjoner. Strand (2004).....	27
Figur 4	Skolen som ekspertorganisasjon. Vektlegging av funksjoner.....	31
Figur 5	Interne nivå og arenaer for samhandling i skoler. Ledelse, lærere og elever.....	32
Figur 6	Kjernerdisipliner, læringsnivå og organisasjonsfunksjoner. Teoretisk modell.....	34
Figur 7	En framstilling av sammenhenger mellom begrepsforståelse, dialog, utvikling og læring. Læringssirkel.....	98

Vedlegg

Vedlegg 1	Brev til rektor.....	107
Vedlegg 2	Brev til informantene.....	109
Vedlegg 3	Kvittering for melding om behandling av personopplysninger.....	111
Vedlegg 4	Intervjuguide.....	113

Kap.1 Innledning

1.1 Når åpne porter blir interessante studieobjekt

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* forutsetter at det utvikles et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skoleverket. Det blir her slått fast at et vilkår for god opplæring er at skolene har kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet. Forslagene i stortingsmeldingen fikk i all hovedsak tilslutning, og endringene blir nå realisert gjennom *Kunnskapsløftet*, den nye reformen av hele grunnopplæringen. Nasjonale prøver i utvalgte fag og den nettbaserte brukerundersøkelsen Elevinspektørene¹ er viktige elementer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. På nettstedet Skoleporten skal resultater og annen relevant informasjon om skolene publiseres. Sammen med egenvurderinger er nettstedet tenkt å være et verktøy som skal gi skolene innsikt i egne sterke og svake sider. Dette er kunnskap myndighetene forventer blir brukt i kvalitetsutviklingsarbeidet. Åpningen av Skoleporten høsten 2004 har imidlertid utløst en omfattende debatt om nasjonale prøver og offentliggjøring av resultat.

Interessen for å studere nærmere hvordan lærere tar tak i kvalitetsvurdering og bruker dette som redskap i utviklingssammenheng, har vært den viktigste drivkraften bak denne studien. Som leder ved en videregående skole er jeg spesielt opptatt av hvordan lærere på dette nivået opplever ulike vurderingsverktøy i arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte. Intensjonen med å gjennomføre undersøkelsen er at jeg søker å etablere kunnskap om:

- hvilken plass nasjonale og lokale vurderingsverktøy har i videregående skolars arbeid med å øke elevens læringsutbytte og læringsmiljø
- på hvilken måte skolen som organisasjon gir muligheter og setter rammer for det lokale utviklingsarbeidet basert på bruk av vurderingsverktøy

Dermed er jeg også opptatt av kontekstens betydning for hva slags vurderingsverktøy som blir valgt, og hvordan det blir brukt i utviklingssammenheng.

¹ Fra og med våren 2006 er navnet endret til Elevundersøkelsen. Jeg bruker likevel Elevinspektørene i hele denne oppgaven.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I *kapittel 1* gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av tema og hvordan oppgaven er bygd opp rundt kapitler. *Kapittel 2* inneholder et historisk riss over den skolepolitiske debatten om vurdering og kvalitet der dimensjonene statlig styring – desentralisering, kontroll – utvikling og ekstern – intern vurdering er sentrale stikkord.

I *kapittel 3* presenteres først nettstedet Skoleporten. Jeg gir deretter en oversikt over undersøkelser, rapporter og analyser av nasjonale prøver og Elevinspektørene som er kommet de siste årene. Dermed er oppgavens tema løftet fram: vurderingsverktøy som fundamentet for skolars utviklingsarbeid. Til sist redegjør jeg for blir problemstillingen og avgrensingene.

Kapittel 4 er viet til den teoretiske forankringen denne oppgaven har. St.meld. nr. 30 (2003-2004) gir klare føringer for at skolene skal være ”lærende organisasjoner”. Peter Senge er den som sterkest forbindes med dette begrepet. Presentasjonen av hans forventningsbaserte syn på læring i organisasjoner, bygget på fem kjernedisipliner, utgjør den ene hoveddelen av kapitlet. Formålet med å bruke vurdering som verktøy i skoleutviklingssammenheng er å fremme læring. I Torodd Strands perspektiv må flere delfunksjoner fylles skal organisasjoner nå mål. Hans kontekstbaserte perspektiv på organisasjoner er den andre teoretiske innfallsvinkelen til studien. Denne gjennomgangen munner ut i en teoretisk modell som grunnlag for seinere drøfting.

I *kapittel 5* beskriver jeg den metoden jeg har brukt i innsamlingen av datagrunnlaget. Jeg tar samtidig opp ulike spørsmål knyttet til den metodisk tilnærming jeg har valgt. Det empiriske materialet blir presentert i *kapittel 6* og drøftet i *kapittel 7*. Utgangspunktet er den teoretiske modellen jeg gjør rede for i *kapittel 4*.

I det siste kapitlet svarer jeg på problemstillingen. Avslutningsvis knytter jeg noen betraktninger til framtidige studier av utviklingsarbeid i videregående opplæring.

Kap. 2 Historiske linjer

I dette kapitlet gir jeg først et historisk riss over den politiske debatten om bruk av vurdering i norske skoler siden 1970-åra. Dette danner bakteppet for denne studien om skolevurdering og lokalt utviklingsarbeid.

2.1 Den skolepolitiske debatten om vurdering

”Det er ingen grunn til å hevde at norsk grunnopplæring ikke i det store og hele er god. Samtidig er det åpenbart at den har gode muligheter for å bli bedre”. Dette sitatet er hentet fra rapporten til det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget fra 2001 som fikk mandatet å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (NOU 2003:16:283). Skolen blir i rapporten omtalt som en nasjonal fellesskapsinstitusjon, og derfor er det nødvendig med nasjonal styring. Dette illustrerer den doble målsettingen i offentlig sektor som vi har hatt fra 1990-tallet, nemlig ønsket om fornyelse og bedre styring (Engeland 1999).

2.1.1 Statlig styring og/eller desentralisering?

Vurderingsdebatten på 1970-tallet knytter seg særlig til evalueringsutvalgets utredning *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket* (NOU 1974:41). Her er konklusjonen at bruk av karakterer og prøver i skolen har mange uheldige sider. Derfor anbefaler utvalget å bygge ut den uformelle vurderingen og redusere karakterbruken. Oppmerksomheten omkring skolevurdering som et viktig styringsredskap kommer imidlertid først rundt 1990. Foranledningen var en OECD-rapport fra 1989 som konkluderer med at det er grunn til bekymring for den faglige standarden i den norske skolen. Utdanningssystemet mangler dessuten gode vurderingsordninger for å innhente data om måloppnåelsen (OECD 1989). Dette er mye av bakgrunnen for St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Departementet signaliserer her satsing på nasjonal vurdering av skolen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) presenterer deretter et nasjonalt vurderingsprogram som inneholder både resultatvurdering av elevene og systemkontroll av skolen. Samtidig ser det ut til at veiledning er en del av myndighetenes strategi. ”Underveis” er en håndbok i skolebasert vurdering som kom tidlig på 1990-tallet (KUF udatert). Dermed ser det ut til at vurderingsdebatten dreier seg om to store dilemma. Det første spørsmålet er om statlig styring lar seg kombinere med desentralisering. Det andre er hvordan myndighetene kan bruke kontroll også som en strategi for utvikling.

2.1.2 Kontroll eller utvikling?

Grøterud og Nilsen (i Haug 2002) viser til at skolepolitiske dokument siden 1978 peker på at det viktigste siktemålet med skolevurdering er utvikling. Flere av stortingsmeldingene på 1990-tallet har vurdering som tema. I st.meld. nr. 47 (1995-96) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* foreslår KUF at det skal utvikles et nasjonalt system for å sikre kvaliteten på opplæringen. Målet skal ikke være kontroll. I St.meld. nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål – en nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling* blir det pekt på behovet for systematisk utviklingsarbeid, men vurdering av læringsutbyttet for elever har fortsatt utvikling som mål, ikke kontroll. Departementet signaliserer også at de vil opprette en nasjonal elektronisk ressursbank. Dermed blir forløperen for Skoleporten, nettstedet Ressursbanken, åpnet 15.8.2001.

I delinnstillingen *Førsteklases fra første klasse* (NOU 2002:10) slår Kvalitetsutvalget fast at Norge er ett av få land i Vest-Europa som mangler et nasjonalt system for kvalitetsvurdering av grunnopplæringen. Derfor bør en nettbasert kvalitetsportal etableres. Her skal all relevant informasjon om det som skjer i skolen samles. Samtidig skal den skal være et verktøy for skolene i arbeidet med kvalitetsutvikling. I hovedrapporten *I første rekke* (NOU 2003:16) peker utvalget på at myndighetene ikke har nok innsikt i det som skjer i skolen. Tilbakemeldingene blir karakteriserte som aktivitetsrapporter. ”og et av hovedproblemene er at denne type data ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å vurdere om målene for utdanningssektoren er nådd, og om kvaliteten er god nok” (ibid:274).

Utvalget viser videre til at under halvparten av kommunene har systematisk vurdering av kvalitetsarbeidet selv om forskrift til opplæringslova §2-1 pålegger skolene jevnlig å vurdere dette arbeidet². Utvalget kommer videre med klare anbefalinger om hva som bør vurderes, innholdet i vurderingen, når det skal vurderes og hva resultatene skal brukes til. I St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* gir departementet sin fulle tilslutning til utvalgets vurderinger og dermed også til at det arbeides videre med et nettsted for å samle informasjon om skolen. Ressursbanken blir nå omarbeidet for å inngå i den nye kvalitetsportalen som fra 2004 pånytt skiftet navn, nå til skoleporten.no. (Utdanningsdirektoratet 2005c). Arbeidet med en

² Med virkning fra 1.9.04 blir det i opplæringslovas §13-10 presisert at skoleeier ”skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd”. Gjennomføring av nasjonale prøver og nasjonal undersøkelse om elevenes læringsmiljø er nå forskriftsfestet henholdsvis i §2-4 og §2-3.

nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling som ble lansert i St. meld. nr 37 (1990-91) kulminerer i 2006 med Kunnskapsløftet, ” en ny, omfattende reform av hele grunnopplæringen” (UFD 2004c:3). Bærebjelkene er nye læreplaner, kompetanseutvikling og nasjonalt kvalitetsvurderingssystem der nasjonale prøver og brukerundersøkelsen Elevinspektørene inngår som viktige element. Skoleporten er den nasjonale kunnskapsbasen som samler resultat all relevant informasjon fra alle skolene³. Kvalitetsvurdering skal føre til kvalitetsutvikling.

2.1.3 Ekstern eller intern vurdering?

Det blir anvendt mange ulike perspektiv i debatten om skolevurdering. For det første blir selve kvalitetsbegrepet satt under lupen. For det andre stilles det spørsmål ved om kvalitet i det hele tatt lar seg måle. Dalin (1994) sier at det er mange og uklare mål i skole. Også Lillejord (2003) og Gotvassli (2000) viser til målkonflikter og uklare pedagogiske mål. Grøterud og Nilsen (i Haug 2002) drøfter om skolebasert vurdering kan gi fullstendig svar på om skolen er god eller dårlig. Andre stiller spørsmål ved metodene som blir brukt (ibid). Om en skal ha et internt eller eksternt perspektiv på skolevurdering blir da en del av denne diskusjonen. Ekstern vurdering brukt internt kan føre til ny kunnskap og utvikling, men ikke nødvendigvis.

Haug (2002) diskuterer styrke og svakhet ved disse to måtene å initiere og bruke vurdering på. Han stiller spørsmål ved om utviklingsarbeidet er tjent med den ensidige, interne vurderingen. En tredje innfallsvinkel til vurderingsdebatten tar utgangspunkt i at vurdering ikke er et mål i seg selv, men en av flere måter et utviklingsarbeid kan drives på. Spørsmålet blir hvordan resultatene kan brukes. Glosvik (2001) mener at skolevurdering kanskje egner seg best til å sikre eksisterende drift. Lillejord (2003) drøfter om målstyring virkelig kan være et redskap for utvikling. Hennes svar er negativt. Derfor, sier hun, bør vi heller ha to ulike typer skolevurdering, en for kontroll og en for utvikling. Også Tiller (1990) ser styring og utvikling som motsetninger. Harrit (1998, 2001) er inne på det samme når han sier at vurdering ikke automatisk fører til utvikling, det kan like gjerne forringe den pedagogiske virksomheten. Det samme peker også Grøterud og Nilsen på (i Haug 2002).

³ Obligatorisk gjennomføring av nasjonale prøver er nå midlertidig stanset og i hvilken grad resultatene på Skoleporten skal være offentlig tilgjengelige, er under vurdering (Utdanningsdirektoratet 2005f). Jf. også kap. 3.1.1 og 3.2.1.

2.1.4 Oppsummering

Diskusjonen om kontroll eller utvikling har stått sentralt i den norske skoledebatten de siste 25 årene. Skolevurdering er et kompleks område der det både er ulike syn på hva slags vurdering som bør brukes og hvordan. Eksternt initiert vurdering står på den ene siden, mens den interne vurderingen initiert og gjennomført lokalt står på den andre. Roald (2002) peker i sin drøfting av eksternt kontra intern vurdering på at en må finne kombinasjoner. Også Lillejord (2003) sier at vi må finne en balanse mellom vurdering som resultatkontroll og vurdering som en sentral del av skolens læreprosesser. Fra en slik synsvinkel kan Skoleporten ses på som et forsøk på å finne en slik balansegang. De sentralt initierte vurderingene skal brukes sammen med andre lokale verktøy som virkemiddel for å utvikle skolen, men resultatet av de nasjonale vurderingene skal offentliggjøres. Det er den nye dimensjonen.

Kap.3 "Nettstedet som vil forandre Skole-Norge"

Slik presenterer Læringssettret det nye nettstedet i nyhetsbladet Mimir nr. 3/ 2003. I dette kapitlet gir jeg først en kort oversikt over hvilken plass myndighetene har tiltenkt Skoleporten - det nye verktøyet myndighetene ønsker skolene skal ta i bruk i det lokale utviklingsarbeidet. Det viktigste datagrunnlaget på dette nettstedet har så langt vært resultater fra nasjonale prøver og Elevinspektørene. Jeg vil derfor kort presentere Skoleporten og gi en oversikt over innhold og formål med disse kartleggingene. Til sist omtaler jeg hvordan verktøyet blir mottatt slik det kommer til uttrykk gjennom flere forskningsrapporter, og på hvilken måte dette har virket inn på myndighetenes vurderinger knyttet til prøvene og til Skoleporten.

3.1 Om portalen

3.1.1 Formål og innhold

I pressemeldingen fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med den offisielle åpningen av portalen 23.8.2004 uttaler statsråd Kristin Clemet følgende:

"For å bli bedre og for å kunne utvikle seg, må man først vite hvor man står, finne styrker og svakheter, for så å gjøre noe med situasjonen. Det er her skoleporten.no kommer inn som et viktig verktøy. Jeg tror både skoleeiere, skoleledere, lærere og elever vil finne nyttig informasjon" (Utdanningsdirektoratet 2004a).

Gjennomføringen nasjonale prøver på utvalgte trinn ble gjennomført første gang våren 2004. Sammen med elevenes svar på den elektroniske brukerundersøkelsen Elevinspektørene, er skolerresultatene fra prøvene den viktigste informasjonen på nettstedet⁴. Formålet er at dette skal gi den enkelte skole økt kunnskap om prosesser og resultater. Fordi nettstedet lagrer informasjon, vil skolene kunne følge sin egen utvikling over tid. Slik legges det til rette for "en mer målrettet innsats der det trengs" (Utdanningsdirektoratet 2004b). Det pekes også på at skolene må se dette i sammenheng med det lokale vurderingsarbeidet som omfatter mer enn de kvantifiserbare resultatene som fanges opp av nasjonale prøver og Elevinspektørene. Ekstern vurdering sammen med egenvurdering skal dermed være grunnlaget for skolens utviklingsarbeid. Samtidig skal denne informasjonen også brukes av skoleeier som tilsynsmyndighet i styringsdialogen med skolene om hvordan de ivaretar denne oppgaven. Skoleporten er følgelig tenkt både å være et styringsredskap for myndighetene og et lærings- og utviklingsredskap for den enkelte skole. Sammenhengen mellom utviklings- og

⁴ På bakgrunn av en rapport fra InterMedia ble det bestemt at resultatene fra de elektroniske prøvene i engelsk våren 2004 ikke skulle publiseres på Skoleporten (Utdanningsdirektoratet 2005g). Når det gjelder resultatene fra 2005, blir bare de prøvene "som er statistisk og kvalitetsmessig pålitelige" offentliggjort (KD 2006).

kontrollperspektivet og mellom det eksterne og det interne vurderingsperspektivet blir dermed tydelig.

Grovt sett kan innholdet på nettstedet deles i to. Den første delen inneholder alle resultat fra de nasjonale prøvene, sentralgitte eksamener og resultatene av elevenes egne vurderinger av læringsmiljøet (Elevinspektørene). Den andre delen omfatter faktaopplysninger om skolen, som for eksempel antall elever, og informasjon om ressurstilgang og ressursbruk som for eksempel antall undervisningstimer per elev. Dessuten er det en utviklings- og veiledningsdel der det skal legges ut artikler, rapporter og annet fagstoff som skal være til hjelp for skolene i utviklingsarbeidet. Det er og meningen at vellykkede tiltak skal synliggjøres på nettstedet.

Skoleporten har tre målgrupper. Beslutningstakere i skolesektoren, det vil si skoleeiere, nasjonale utdanningsmyndigheter, skoleledere og lærere er hovedmålgruppen. Elever, lærlinger og foreldre er den andre, mens allmennheten er den tredje. Når andre enn skolene selv og skolemyndighetene er målgrupper, blir det begrunnet med at det er et økende krav om åpenhet og innsyn i offentlig sektor. Personvernet skal likevel ivaretas (ibid).

3.1.2 Nasjonale prøver og elevers læringsutbytte

Nasjonale prøver skal gjennomføres i de såkalte basisfagene matematikk, engelsk, lesing og skriving og skal gi informasjon om elevenes læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter i fagene⁵. Dessuten kartlegges læringsstrategier, motivasjon og mestringsopplevelse. Ferdighet-ene i disse basisfagene ”er en forutsetning for læring i alle fag og har derfor avgjørende betydning for hvordan elevene klarer seg på skolen og senere i livet” heter det i utdanningsdirektoratets informasjonsbrosjyre til elever og foreldre (Utdanningsdirektoratet 2005a). Dette er en underveisvurdering som skal gi mulighet for videre læring og utvikling. Elevene får ikke tilbakemelding gjennom karakterer, men ved at det blir utarbeidet profiler for hver enkelt basert på besvarelsene. Det er også et poeng at det skal være mulig å følge utviklingen til enkelt-elever og grupper av elever over tid ved at profilene skal følge eleven. Nye lærere skal få tilgang på informasjonene selv om eleven skifter skole (ibid). Ett av hovedmålene med slike prøver er at de skal være ”et betydelig verktøy i kvalitetsvurdering, fordi prøvene er satt i et system som gjør det enklere å kartlegge utviklingen til elever og skoler over tid” (Utdanningsdirektoratet 2004d).

⁵ Det er elever på 4. 7. 10. og 11. trinn i grunnopplæringen som til nå har deltatt (Utdanningsdirektoratet 2004d). Grunnskoletrinnet deltok første gang våren 2004, første trinn i videregående opplæring våren 2005. Obligatorisk gjennomføring er midlertidig stanset våren 2006 (Utdanningsdirektoratet 2005f).

3.1.3 Elevinspektørene og læringsmiljøet.

Elevinspektørene er en brukerundersøkelse som skal gi skolene svar på hvordan elevene opplever og vurderer sin egen lærings situasjon. Den omfatter en obligatorisk og en frivillig del. I tillegg kan skoler og skoleeiere lage egne spørsmål dersom det er sider ved skolen de er særlig opptatt av å kartlegge. Den obligatoriske delen inneholder spørsmål om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet. Områdene er valgt ut fordi myndighetene ser dem som sentrale i arbeidet med å forbedre læringsmiljøet på skolene (Utdanningsdirektoratet 2005b) ⁶.

Formålet med brukerundersøkelsen er at elevene skal få anledning til å si sin mening om eget læringsmiljø og dermed få anledning til å påvirke opplæringen. Det forutsettes imidlertid at resultatene blir fulgt opp for eksempel på klassenivå, og at lærere og elever har en dialog om læringsmiljøet som et utgangspunkt for lokalt arbeid med kvalitetsutvikling på skolene. Elevenes opplevelser av læringsmiljøet blir offentliggjort på Skoleporten på nasjonalt nivå og i form av gjennomsnittstall på skole-, kommune- fylkesnivå. Dette er informasjon som den vanlige internettbruker kan få innsyn i. Skolene får imidlertid rapporter som går ned på klassenivå (Utdanningsdirektoratet 2004c).

3.2 Skoleporten i møte med brukergruppa

Utgangspunktet for gjennomgangen nedenfor baserer seg først og fremst på forskningsrapporter om nasjonale prøver og Elevinspektørene.

3.2.1 Når nasjonale prøver skal ”opp til eksamen”

Diskusjonen har fulgt tre hovedlinjer. For det første er det en generell debatt for eller mot nasjonale prøver. For det andre har det vært reist sterk kritikk om prøvenes innhold og selve gjennomføringen. Det tredje stridstemaet dreier seg om offentliggjøringen av resultatene. Utdanningsdirektoratet samarbeidet med Utdanningsforbundet om en kartlegging av lærere og rektors erfaringer etter den første utprøvingen våren 2004. Tilbakemeldingene er positiv i forhold til informasjon og gjennomføring, men det er delte meninger blant lærerne om de har

⁶ Elevinspektørene kunne tas i bruk allerede skoleåret 2001-2002, men da var det valgfritt for skolene å delta. Gjennomføringen ble obligatorisk for elever på 7. og 10. trinn samt grunnkurselever i videregående opplæring skoleåret 2003-2004 (Læringssettet 2003a) Det er opp til skolene selv om de vil la elever på andre årstrinn svare på spørreskjemaet, og om de vil gjennomføre undersøkelsen oftere.

fått den nødvendige skoleringen, og om prøvene er gode nok. Flertallet av lærerne opplever likevel at prøvene reflekterer elevenes ferdigheter i forhold til læreplanmålene, og at resultatene gir lærerne grunnlag for bedre tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet 2004).

Med utgangspunkt i tilbakemeldingene ble det våren 2005 gjort endringer både i forhold til prøvene og til gjennomføringen av dem. Denne gangen deltok også elever på grunnkurs i videregående opplæring, og i en periode var det høy temperatur knyttet til prøvene og offentliggjøring av resultatene på Skoleporten ⁷. Utdanningsforbundet gav TNS Gallup oppdraget med å vurdere gjennomføringen av prøvene (Utdanningsforbundet 2005a) Utdanningsdirektoratet engasjerte MMI som også inkluderte elever på 11. trinn i gruppen av informanter (MMI 2005). I tillegg ble både lærere og rektorer fra videregående skoler bedt om å svare på spørreskjemaet. Begge rapportene er samstemte i hovedkonklusjonene. Tilbakemeldingene på skoleringen er positiv. Gjennomføringen er i stor grad gjort i henhold til retningslinjene, men mange lærere mener at prøvene ikke er gode nok i forhold til å måle elevenes kunnskapsbredde. Begge undersøkelsene konkluderer også med at de færreste lærerne lar sitt pedagogiske arbeid bli påvirket av prøveresultatene, og ca en fjerdedel av lærerne sier at de overhodet ikke har brukt tid på å følge opp resultatene sammen med elevene Dette bekrefter også elevene som gir tilbakemelding på at de ikke har fått en oppfølging som viser hvordan de kan bli bedre i faget. Derfor tilrår MMI at tilbakemeldingene må styrkes og eventuelt endres dersom det er et mål at de nasjonale prøvene skal kunne vise elevene hvordan de kan bli bedre i faget (MMI 2005: 43). En annen konklusjon MMI trekker, er at ” i forhold til å lære noe nytt om elevene virker de nasjonale prøvene nesten overflødige” (ibid:47). Videre pekes det på at det er knyttet mye frustrasjon og negative holdninger til prøvene blant alle tre informantgrupper. Særlig gjelder dette offentliggjøring av resultatene, men samtidig er det et relativt stort mindretall som har et mer positivt syn på de nasjonale prøvene.

Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet kom Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) i september 2005 med sin forskningsbaserte evaluering av prøvene som ble gjennomført våren 2005. I rapporten ”Nasjonale prøver på ny prøve” er konklusjonen klar. Etter forskernes mening er det ikke samsvar mellom ressursinnsatsen og utbyttet i form av informasjon om

⁷ Mange elever boikottet prøvene denne våren etter at Elevorganisasjonen oppfordret til dette blant annet på grunn av motstand mot offentliggjøring av resultatene (Elevorganisasjonen 2005). Også på Utdanningsforbundets nettsider blir uroen blant medlemmene omtalt (Utdanningsforbundet 2005b).

elevenes læringsutbytte (ILS 2005). På bakgrunn av all uroen og konklusjonene i de rapportene som er presentert ovenfor, besluttet den nye kunnskapsministeren, Øystein Djupedal, at de planlagte prøvene våren 2006 ikke skal avholdes. Utdanningsdirektoratet sendte i november 2005 en lengre uttalelse til Utdanningsdepartementet med vurderinger og anbefalinger for den videre utviklingen. Etter direktoratets vurderinger er det behov for forholdsvis omfattende endringer etter at nasjonale prøver har vært gjennomført to ganger. Direktoratet anbefaler en lengre hvilepause fram til skoleåret 2007-2008 før det på nytt blir obligatorisk gjennomføring. Det blir også stilt spørsmål ved om prøvene på grunnkurs i videregående opplæring i det hele tatt bør videreføres. Direktoratet slutter seg til anbefalingene fra ILS om å være tilbakeholdende med offentliggjøring av resultatene på Skoleporten (Utdanningsdirektoratet 2005f). Dermed ser prøvenes videre skjebne ut til å være et åpent spørsmål.

3.2.2 Elevinspektørene – i ly av stormen rundt de nasjonale prøvene

Sammenliknet med den store interessen knyttet til de nasjonale prøvene, har oppmerksomheten omkring gjennomføring og offentliggjøring av resultat fra Elevinspektørene vært beskjeden. Læringslaben analyserte elevenes syn på læringsutbyttet basert på det elektroniske spørreskjemaet skoleåret 2001-2002. Konklusjonen er at elevmedvirkning er helt sentralt for elevenes læring (Læringssettret 2003b). Til tross for dette opplever bare vel en tredjedel av elevene at de får ta del i og være aktive i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Likevel avslører undersøkelsen at elevene trives godt både på skolen og i klassen. Hovedkonklusjonen som blir trukket etter analysen av svarene fra skoleåret 2004-2004, er den samme: ”Imidlertid ser det altså ut til å være et betydelig forbedringspotensial i norsk skole, når det gjelder å gi elevene medvirkning” (NIFU STEP 2005:86). Heller ikke elevsvarene våren 2005 avdekker merkbare forandringer. Utdanningsdirektoratet konstaterer at de største utfordringene for skolene ser ut til å være elevmedvirkning og motivasjon for læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2005e).

3.2.3 Oppsummering

Det nye nasjonale undervisningsverktøyet myndighetene har gitt skolene som hjelp i arbeidet med det lokale utviklingsarbeidet, har fått en vanskelig start. Verken skoleledere, lærere eller elever ser jevnt over liten nytteverdi i nasjonale prøver som et redskap for å øke elevenes læringsutbytte. Forskningsmiljøene nærmest slakter prøvene, og motstanden mot offentliggjøringen har vært sterk. Dette ser ut til å ha presset utdanningsmyndighetene til å ta en pause. Dermed er framtida for det nye vurderingsverktøyet uvisst, og det er grunn til å stille et

stort spørsmålstegn ved Skoleportens sentrale plass i den nye utviklingsstrategien. Det er bare Elevinspektørene som har gått klar den skarpe kritikken. Resultatene fra denne brukerundersøkelsen indikerer at skolene ikke tar elevmedvirkning på alvor. Dette kan ses på som et ganske så krast angrep på skolene, men det ser foreløpig ut til å ha druknet i all støyen rundt de nasjonale prøvene.

3.3 Studiens problemstilling og avgrensing

3.3.1 Problemstilling

Når jeg har valgt å gjennomføre en studie knyttet til det nye utviklingsverktøyet myndighetene har gitt skolene, er det fordi jeg ønsker å undersøke nærmere hvilken plass nasjonale og lokale vurderingsverktøy har i lærernes arbeid med å fremme elevenes læringsutbytte. Jeg er også opptatt av hvordan slike redskaper blir forstått som et hjelpemiddel i det samlede utviklingsarbeidet som blir initiert og drevet lokalt. Jeg tar derfor utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan opplever lærere i videregående skoler lokale og nasjonale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid?

I denne studien forstår jeg begrepet "vurderingsverktøy" som en bevisst og systematisk metode for å innhente informasjon om elevers faglige kunnskaper og ferdigheter, og deres syn på forhold knyttet til egen læring og eget læringsmiljø. Slik informasjonsinnhenting kan initieres både nasjonalt og lokalt. Her er fokus rettet mot nasjonale prøver, Elevinspektørene og Skoleporten som de nasjonale verktøyene. På lokalt nivå studerer jeg vurderingsverktøy initiert av skolens ledelse, og verktøy lærerne selv har utviklet. Jeg vil undersøke temaet ved å stille følgende spørsmål:

1. Hvordan søker lærere å fremme elevenes læringsmiljø og læringsutbytte gjennom bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy?

2. Hvilke forhold synes å fremme og hemme slik bruk?

Datainnhenting, vurdering av resultat og gjennomføring av tiltak basert på dette, er imidlertid tre ulike øvelser. "Kvalitetsvurderinger har liten verdi dersom informasjon om læringsmiljø og faglig progresjon ikke brukes aktivt i forbedringsarbeidet" (UFD 2005:10). Når jeg i denne studien undersøker vurderingsverktøyenes plass, er jeg derfor ikke bare opptatt av hva slags

måleredskap som blir brukt for å innhente kunnskaper om elevenes faglige ståsted og deres syn på eget læringsmiljø. Jeg er i enda større grad interessert i å finne ut hvordan denne kunnskapen brukes for å fremme læring hos elevene. Dermed står utviklingstiltakene sentralt.

3.3.2 Avgrensing

Det er skolens rektor som har ansvaret for det lokale utviklingsarbeidet, men det er lærerne som er hovedaktørene når arbeidet skal gjennomføres. Lærere blir i mange sammenhenger utpekt som skolens viktigste ressurs⁸. Utgangspunkt her er derfor at den holdningen lærerne har til redskapet og den viljen de har til å bruke det aktivt, spiller en vesentlig rolle for i hvilken grad lokale og nasjonale vurderingsverktøy blir det hjelpemidlet for kvalitetsutvikling myndighetene legger opp til at det skal være. Studien har derfor et lærerperspektiv, men lærernes holdning til bruk av vurderingsverktøyet gir noen rammer for det å lede et utviklingsarbeid. Derfor vil lederutfordringer knyttet til dette bli drøftet i kapittel 8.

En annen avgrensing er gjort i forhold til innholdet på nettstedet Skoleporten. Jeg er i denne studien først og fremst opptatt av nasjonale prøver og Elevinspektørene og den plass disse undersøkelsene har, sett fra et lærerståsted. Jeg trekker derfor bare inn det andre innholdet på nettstedet i den grad det har relevans for å belyse problemstillingen.

Den tredje avgrensingen er gjort i forhold til valg av skoleslag. Jeg retter her søkelyset mot videregående skoler. Ut fra lang yrkeserfaring fra dette skoleslaget både som lærer og avdelingsleder ser jeg stort behov for mer kunnskap om vurdering og utviklingsarbeid på dette nivået i grunnopplæringen.

⁸ Mange offentlige dokument understreker dette, for eksempel "Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08)" (Utdanningsdirektoratet 2005h:5), "En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005" (UDF 2005:11) , St.meld nr. 30 (2003-2004) (s.24) og "Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen" (UFD 2003:31).

Kap. 4 Teoretisk forankring

Målet med organisasjonslæring er endring. I følge March er det ”meget vanskelig å endre organisasjoner, men helt umulig å hindre at det skjer”⁹. Dermed er det betimelig å stille spørsmålet: Kan endringer planlegges? Røvik (1998) viser til mange teorier om hvordan organisasjoner kan forandres. Han stiller seg likevel undrende til hvordan disse teoriene, som han lettere ironisk kaller ”oppskrifter”, vandrer fra en organisasjon til en annen og blir brukt mer eller mindre ukritisk. Jeg viste i kapittel 3.1. at en av intensjonene med Skoleporten er å gi skolene kunnskap om nåsituasjonen. Erfaring ser dermed ut til å være den plattformen utviklingsarbeidet skal baseres på.

I dette kapitlet gir jeg først en kort oversikt over noen perspektiv på læring og endring i organisasjoner som tar et erfaringsbasert utgangspunkt. Ettersom skolemyndighetene forventer at skolene skal utvikle seg mot å være ”lærende organisasjoner”, velger jeg likevel å gå grundigere inn på Peter Senges perspektiv på læring og endring. Det er hans navn som først og fremst forbindes med begrepet lærende organisasjoner¹⁰.

4.1 Erfaring som grunnlag for læring og utvikling i organisasjoner

Argyris og Schön (1996) diskuterer om vi i det hele tatt kan snakke om at organisasjoner kan lære. De konkluderer likevel med at dette skjer når individ lærer, men de framhever at organisasjonslæring er noe mer enn læring på individ- eller gruppenivå. De snakker om læring på tre nivå, men det er bare på det øverste, når aktører lærer å lære, såkalt *deuterolæring*¹¹ at organisasjonen i følge Argyris og Schön kan forbedres. De bruker begrepet *produktiv organisasjonslæring* for å beskrive en slik prosess der ny kunnskap blir produsert som hjelper organisasjonen til å lære og fornye seg (ibid:18). Aksjonsforskeren spiller her en viktig rolle ved å hjelpe organisasjonsmedlemmene i å gjøre undersøkelser slik at de kan bli oppmerksomme på hva de gjør og hvorfor. Dermed er det skapt et grunnlag for refleksjon omkring praksis.

French og Bell (1999) presenterer organisasjonsutvikling (OU) som sin ”oppskrift” på hvordan en organisasjon kan forbedres. De refererer til Peter Senge for å vise hva de mener med organisasjonslæring – altså at individ kontinuerlig lærer å lære. En OU-prosess kan

⁹ March (1981) blir sitert i Nylehn (1994:13).

¹⁰ Selv om det er menneskene i organisasjonene som lærer, velger jeg likevel ikke å gå inn i teorier om individuell læring.

¹¹ Argyris og Schön viser til at begrepet er hentet fra Bateson (1972) som også opererer med læring på tre nivå.

strekke seg over flere år, og er initiert og ledet av toppledelsen, men også hos dem spiller utenforstående en viktig rolle. En profesjonell konsulent sørger for at relevant data om organisasjonen blir samlet inn og presentert for organisasjonsmedlemmene. Sammen med konsulenten diskuter de hvilke tiltak/ handlinger som bør settes i verk. Formålet er å utvikle en felles oppfatning av hva organisasjonen står for nå, og hvor den vil. For French og Bell er kulturen viktig. ”Vi tror at når kulturen fremmer samarbeid, involvering og kontinuerlig læring, er organisasjonen nødt til å lykkes” (ibid:27. Min oversettelse).

Erling Lars Dale (1999) snakker om skolen som en læringsorganisasjon. Den profesjonelle organisasjonen er etter hans oppfatning først og fremst opptatt av å skape og anvende kunnskap. Organisasjonslæring i skoleverket skjer når lærernes erfaringer systematiseres og blir brukt til forbedring. Som Argyris og Schön opererer også Dale med et hierarkiske læringsnivå, didaktisk rasjonalitet på tre kompetansenivå¹²: På det øverste, K3-nivået, er evne til å kunne reflektere omkring mål og mening med læreplanarbeidet viktig. Det samme er evne og vilje til å kommunisere med kollegaer og konstruere utdanningsteori.

4.2 Når framtidsperspektivet dominerer - lærende organisasjoner

Peter Senge er kanskje den som de siste 20 åra har markert seg sterkest med sitt fokus på lærende organisasjoner. I motsetning til de erfaringsbaserte teoriene, har Senge et framtidsperspektiv. Mange organisasjoner prøver å arbeide mot det å bli lærende, og Senge kan vise til en rekke eksempler fra praksisfeltet (Senge 1994, 2003). I ”*Schools That Learn*” (Senge m.fl. 2003) presenterer han erfaringer som er samlet etter 20 år med å prøve å omforme skoler til å være lærende organisasjoner. Hovedvekten blir lagt på å vise hvordan skoler kan stake ut en kurs mot det å utvikle læring (”taking a learning orientation”). En lærende skole er en moteplass for læring ”dedicated to the idea that all those involved with it, individually and together, will be continually enhancing and expanding their awareness and capabilities” (ibid: 6). Dette impliserer at alle i systemet blir involvert og lar seg involvere i det felles ansvaret de har for å skape skolens framtid ved å lære av hverandre. Utgangspunktet for å utvikle en lærende organisasjon er de fem kjernedisiplinene *personlig mestring, felles visjoner, teamlæring, mentale modeller og systemisk tenking*.

¹² Jf.r Argyris og Schön og deres enkelrets-, dobbelrets- og deuterolæring.

4.2.1 Peter Senges kjernedisipliner i organisasjoner

Personlig mestring ("personal mastery") handler om å kunne se seg selv både i nåtid og ønsket framtid. For å kunne realisere den personlige visjonen må det gjøres flere valg. Disse må bygges på realistisk egeninnsikt. Slagordet "kjenn deg selv" kan stå som motto på den grunnmuren en realiseringen av framtidvisjonen må bygge på. (Senge 1994:196). Enkeltindividets evne til å lære er forutsetningen for at hele organisasjonen lærer. "An organization's commitment to and capacity for learning can be no greater than that of its members" (Senge 1990:7 referert i Lillejord 2003:35).

Den enkelte må ha en visjon for sitt eget liv, men i en organisasjon må medlemmene ha en felles oppfatning av hva slags framtid de ønsker å skape sammen. De må ha det Senge kaller en *felles visjon* ("shared vision"). Dette er imidlertid en prosess som må strekke seg over lang tid. Smith og Lucas peker på at det er lite sannsynlig at det kommer en felles visjon som er forstått og akseptert av alle dersom visjonen for eksempel utarbeides i forbindelse med et personalseminar (i Senge 2003:290). Samtaler om visjonen må skje mange ganger og i mindre grupper der alle involverte parter deltar. Dette betyr at alle må bidra, men ingen vil få akkurat den visjonen for organisasjonen som han eller hun ønsker. Hele poenget er at visjonen er et produkt av en felles innsats og et felles engasjement der alle får komme til orde med sitt syn på en ønsket framtid. Lucas og Smith framhever betydningen av at det først arbeides med personlig mestring der den enkelte danner seg et bilde av sin egen ønskede framtid før arbeidet med den felles visjonen blir startet opp.

Teamlæring dreier seg om å kunne forholde seg til menneskene rundt seg i situasjoner der en gruppe skal fungere sammen. Skal teamet formulere felles mål, må medlemmene kunne snakke sammen og føre en dialog der det å lytte er like viktig som det å snakke. Det enkelte gruppe-medlemmets ferdigheter i å føre "den gode samtalen" er avgjørende. Senges poeng er at gjennom et samarbeid tuftet på dialog vil medlemmene mobilisere større energi for å nå felles mål enn summen av det medlemmene enkeltvis klarer (ibid:8).

Mentale modeller ("mental models") handler om de forestillingene og holdningene vi har til det som skjer rundt oss og de menneskene vi forholder oss til. Disse indre bildene vi skaper oss av verden rundt oss er basert på hvordan vi tolker det vi observerer. Slike mentale modeller påvirker vår egen tenking og dermed egne handlinger. Derfor er det viktig at medlemmene i en organisasjon er i stand til å sette ord på disse holdningene og kunne dele dem med andre.

Særlig viktig blir det å snakke ”farlige” holdninger og tema som kan være ubehagelige å ta opp. Fordi mentale modeller kan stå i veien for menneskers evne til forandre seg, er det viktig å være klar over hvordan vi får slike holdninger og hvordan de kan endres. I den forbindelse bruker Senge begrepet ”ladder of inference”, en mental slutningsstige, som et bilde på hvordan holdninger kan skapes basert på tolking – ofte mistolking - av enkeltobservasjoner (ibid:68)¹³. Dette virker inn på hva en person velger å legge merke til neste gang en liknende situasjon oppstår. Dermed skjer det Senge kaller en ”reflexive loop”: Den feilslutningen som ble trukket i en tidligere liknende situasjon, blir overført til den nye situasjonen - altså en slags refleksbasert holdning. På denne måten kan det bli forstyrrelser på kommunikasjonskanalen mellom mennesker som skal samhandle. Dette kan imidlertid motvirkes gjennom refleksjon over egne holdninger og det grunnlaget de hviler på.

Senge (2004) utdyper hvilken betydning mentale modeller har for læring i boka ”*Presence. Human Purpose and the Field of the Future*”. Endres ikke de mentale modellene, vil mennesker reagere med å gjøre det samme i liknende, nye situasjoner. Senge skiller dermed mellom handling, ”actions”, og reaksjoner ”reactions” (ibid:9)¹⁴. Læring skjer bare når mennesker handler. Reagerer de bare, snakker han om reaktiv læring som styres av gamle vaner. Vi gjør det vi alltid har gjort. Skal det Senge kaller dypere læring skje, er det avhengig av at en helhetsforståelse, en bevissthet om ”the larger hole”, blir utviklet (ibid). Dette er noe mer enn å se helheten som en maskin som består av mange enkeltdeler. Det handler om å se det slik Henry Bortoft uttrykker det: ”Everything is in everything” (referert i Senge m.fl. 2003:5).

Systemisk tenking (”systems thinking”) handler om evnen til å se systemmønstre. Dette innebærer evne til å se hvordan enkeltelement i organisasjonen henger sammen med helheten. Men det dreier seg også om å kunne se organisasjonen i forhold til samfunnet. Denne femte disiplinen er kjerneelementet i det å skape en lærende organisasjon. Forståelsen for kompleksiteten blir dermed et sentralt element i det å ha en systemisk forståelse. Senge lanserer flere teknikker som kan tas i bruk for å skape slik helhetsforståelse. Å tenke systemisk innebærer for eksempel evnen til å stille de riktige spørsmålene når noe hender. Ross snakker om å spørre hvorfor fem ganger for å komme til bunns i årsakskjeden (Senge m.fl. 1994:109). Først da kan de rette tiltak settes inn som kan gi varige løsninger. Systemisk tenking hjelper oss å se hvordan vi kan forandre system mer effektivt. En slik forståelse av forholdet mellom

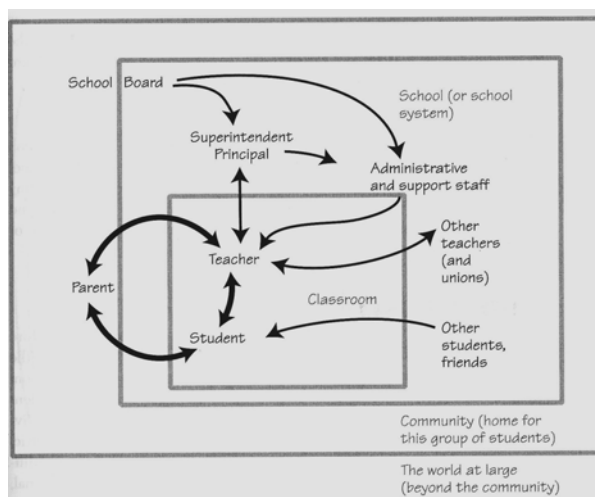
¹³ Senge viser til at han henter uttrykket fra Chris Argyris (Senge 1994:243).

¹⁴ Parallellen til Argyris og hans teori om enkelkretslæring er her tydelig (Argyris og Schön 1996).

helhet og deler handler også om å se at organisasjoner, i motsetning til maskiner, alltid er i utvikling. Dermed er det umulig å se en lærer som et enkeltelement på samme måte som en skrue er en del av en maskin. Erstattes en lærer med en annen, kommer et nytt menneske inn, ikke en ny del. Dermed kan et slikt skifte få betydning for hele organisasjonen på en helt annen måte enn når en skrue blir erstattet av en annen. Senges helhetsforståelse står dermed i kontrast til det han kaller synet på verden som en maskin - ”the machine world view” (Senge m.fl. 2004:5) Den systemiske forståelsen av organisasjoner har dermed klare paralleller til en hermeneutisk tilnærming (jf. kap. 5.2.5).

4.2.2 Tre læringsnivå: klasserommet, skolen og lokalsamfunnet

Å lære definerer Senge som evnen til å utvikle seg selv (”mastery of the way of self-improvement”) (Senge m.fl. 2003:11) Lærende skoler vil si lærende klasserom, lærende skoler og lærende samfunn (”community” ibid:10). Det er helt nødvendig at forandringer skjer på alle disse tre nivåene for at målet ”lærende skoler” kan nås. Systemene er så nært innfiltret i hverandre at dersom endringer skjer bare på det ene eller på to av nivåene, vil det ikke bli en forandring som betyr noe. Figuren under illustrerer disse sammenhengene:



Figur 1: ”Three nested systems of activity” I Senge m. fl. (2003:13).

Ut fra problemstillingen i denne studien er det naturlig å rette oppmerksomheten først og fremst mot de to første nivåene.

Det første nivået - klasserommet

Kjernenivået er *klasserommet*. Det er elevenes og lærernes hovedarena. Oppgaven som alle skoler skal løse er viktig, men kanskje også umulig: Å omskape skoler til å kunne betjene ("serve") studenter som skal vokse opp i en postmoderne verden (ibid: 9). Dette er en prosess som først og fremst skjer i klasserommet som er elevenes og lærernes område. Senge inkluderer også foreldrene selv om de ikke er direkte til stede. Dermed er lærere, elever og foreldre knyttet sammen i en sirkel av gjensidig innflytelse (Senge m.fl. 2003:12). I denne oppgaven er oppmerksomheten rettet mot lærere og det som foregår i klasserommet. Foreldre og samfunnets betydning vil derfor ikke direkte bli trukket inn. Lærernes oppgave er først og fremst å hjelpe elevene i læringsprosessen. Senge har klare forventninger til at skolene tar inn over seg, verdsetter og anerkjenner hvor viktige de er. Han mener også at lærerne må hjelpe og veilede alle elever, ikke bare "sine egne". Denne inkluderer også hjelp og veiledning i forhold til det å lære å fungere sammen. Senge forventer av lærere at de er i en livslang læringsprosess som omfatter både de faglige og pedagogiske aktivitetene.

Senge definerer et klasserom som et *team* der alle menneskene trenger hverandre for å kunne klare å utvikle kompetanse i fellesskap (Senge m.fl. 2003:73). Dermed inkluderer han alle som også indirekte er knyttet til arbeidet i klasserommet på ulike måter. Kjerneteamet er likevel lærere og elever. I "Schools that Learn" (Senge m.fl. 2003) presenterer lærere ulike metoder de bruker for å legge til rette for at elevene lærer å føre den gode samtalen. Utgangspunktet er evnen til å lytte og se hverandre slik at klassen kan lære i fellesskap. Dermed kan elever og lærere fungerer som et team med ansvar for egen og andres læring.

Dette betyr dermed at lærere må arbeide med sin egen *personlige mestring* i klasserommet. De må kunne se seg selv og eget potensial når det gjelder å kunne realisere den framtidvisjonen de har for sin egen lærervirksomhet. I denne sammenhengen må de stille seg en rekke spørsmål som for eksempel: Hva er det jeg vil lære elevene mine? Hvordan vil jeg gjøre dette? Senge (1994:195) kaller dette en indre samtale der spørreordene hvorfor og hvordan er sentrale. Men det handler også om å snakke med andre om dette, og det forutsetter evne til å jobbe i team og dermed dialogkunnskap.

Elevene må også læres opp til å sette seg mål, skape sin personlige visjon, noe som inkluderer hvordan de kan arbeide for å nå disse målene. Dette skjer i et samarbeid med læreren. I "Schools that Learn" (Senge m.fl. 2003) viser flere til hvordan de arbeider med alle de fem

disiplinene i klasserommet. Kennerson bruker for eksempel stillhet og individuell refleksjon som middel til å utvikle personlig mestring (ibid:112). Lucas viser hvordan læreren kan bruke de fem kjernedisiplinene for å utvikle barn og unges evne til å lære (ibid:165).

At lærere jobber med sine *mentale modeller*, er kanskje det mest praktiske de kan gjøre, sier Senge, fordi dette har direkte relevans til mange utfordringer i skolene (ibid:68). Dette må igjen bety at lærere bør reflektere over hva de mener for eksempel med samarbeid, med læring eller ansvar for egen læring, og hva som har skapt disse oppfatningene. Dersom lærerne åpent snakker om dette når de er sammen med kolleger og elever, kan egne og andres holdninger bli utfordret. Refleksjon og åpenhjertig samtale med andre om antakelser er dermed en forutsetning for at læring kan skje¹⁵. I samhandling med elever må det følgelig være viktig at begge parter forstår det samme, eller i det minste er klar over om de har ulik forståelse for eksempel av hva læring er.

Joyner viser til hvordan læreres holdninger kan være skapt gjennom egne opplevelser og lett kan overføres til elevene uten at læreren er oppmerksom på dette. (ibid:387). Det viser at det er viktig å være bevisst på egne mentale modeller og hvordan de kan virke inn i selve opplærings situasjonen. Men også for elevene er mentale modeller viktige. Lukas framhever i denne forbindelse refleksjon som middel til at ungdom kan bli klar over egne holdninger og hvordan de har fått dem. Læreren er igjen den sentrale personen som må ha ulike verktøy for å hjelpe elevene til å se hva som skjer, hvordan mentale modeller utvikles og på hvilken måte disse virker inn på samhandlingen mellom mennesker (ibid:165).

Også i klasserommet må lærere og elever ha en *felles visjon*, de må danne seg et bilde av den framtida de ønsker å skape sammen og hvordan de skal prøve å nå disse målene (ibid:72). Dette forutsetter en strategi for hvordan en felles visjon skal utvikles. Slikt tar tid og fordrer en åpen atmosfære der alle tør si det de mener. Lucas trekker for eksempel fram viktigheten av at både lærere og elever samtaler om hvordan de ønsker at samarbeidet skal fungere osv. (ibid:175). Senges utgangspunkt er at elever ikke bare skal være passive mottakere, men aktive deltakere både i forhold til hvordan læringsprosessen blir lagt opp, og i forhold til

¹⁵ Refleksjon er sentralt i mange perspektiv på læring. Nonaka og Takeuchi snakker for eksempel om at kunnskap utvikles og skapes i et samspill med andre – ved en såkalt kunnskapsspiral (Roald 2000). Donald Schon bruker begrepet "The reflective practitioner" (Schon 2003). Senge viser også selv til at han bygger på Argyris og Schön og Batesons teorier om kunnskapsutvikling gjennom refleksjon (Senge m.fl. 2003:68). Aksjonslæring vektlegger problematisering av etablert praksis gjennom dialog og refleksjon (Grøterud og Nilsen 2001:174).

utviklingen av hele skolen.

Systemisk tenking i klasserommet dreier seg både om at elever ser seg selv som en del av et skolefellesskap, og om helhetsforståelse i faglig sammenheng. Dette betyr dermed at alle deltakerne i klasserommet må kunne se utover seg selv. De må se det som skjer mellom menneskene i dette fellesskapet som et samspill der det den enkelte gjør, virker inn på helheten og omvendt. Dessuten handler det om å se det som skjer i klasserommet i sammenheng med resten av skolen og samfunnet ellers. En slik systemisk forståelse må selvsagt også lærere ha. Dette kan for eksempel utvikles ved at lærere møtes i ulike tverrfaglige sammenhenger. Måten møtevirksomheten blir organisert på blir dermed viktig (ibid:331).

Det andre nivået - Skolen og skoleledelsens rolle

Flyttes fokus fra klasserommet til skolenivået, blir perspektivet samtidig flyttet til organisasjonsnivået. Senges utgangspunkt er at skoler er formelle organisasjoner med hierarkisk struktur (ibid:14). Dette andre nivået omfatter alle som er knyttet til skolen, men ikke direkte til klasseromsaktivitetene. Etter Senges erfaring er det ofte skoleledere som initierer endringer. Derfor spiller ledelsen en viktig rolle i skolens læringsprosesser. I Senges perspektiv er en skoleleder ikke opptatt av at lærerne gjør jobben sin, men er ”a lead teacher and a lead learner” (ibid:15). Roberts snakker om en læringscentrert ledelse (”learner-centered leadership”) (ibid:417). Med det forstår hun at det å lære er å leve i vissheten om at dette er en usikker geskjeft der det ikke fins sanne eller gale svar. Det gir samtidig skolens ledelse friheten til å si ”Jeg vet ikke hvor vi skal, men jeg er villig til å prøve å finne en retning vi kan gå”. Dermed er det å lære en evigvarende prosess, det er snakk om livslang læring. Dette forutsetter imidlertid at ledere må ha selvinnsikt og forstå hvordan de virker inn på andre¹⁶. Dermed handler det igjen om personlig mestring og mentale modeller.

Flere av bidragsyterne i ”Schools That Learn” viser til hvordan de har prøvd å skape kultur for læring i skoler gjennom å legge til rette for at lærere reflekterer sammen om sine mentale modeller, personlige og felles visjoner for på den måten også å skape en systemisk forståelse. Men kjerneelementet er dialogen, hvordan folk snakker sammen. Senge (2003) uttrykker det slik: ”Dersom du ønsker å forbedre et skolesystem før du forandrer reglene, se først på

¹⁶ Det relasjonelle perspektivet på ledelse slik det for eksempel blir presentert av Lillejord, Fuglestad, Vadel m.fl. i ”Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv (Fuglestad & Lillejord 2003) har mange paralleller til Senges tenkning. Pedagogisk ledelse er en prosess der alle deltar, det den ene gjør, virker inn på de andre. Samhandling, refleksjon og dialog er andre sentrale stikkord når målet med pedagogisk ledelse er å initiere refleksjons- og læringsprosesser (ibid:7).

hvordan folk tenker og samhandler” (min oversettelse, ibid:19). Blir ikke dette gjort, sier han med henvisning til Seymour Sarason, blir resultatet at ”The more things change, the more they will remain the same” (ibid). Dermed handler det ikke bare om å endre strukturer, men også å prøve å bryte samhandlingsmønster som ikke fungerer konstruktivt i læringsprosessen.

4.2.3 Oppsummering: ”Hva kan vi skape sammen?”

Spørsmålet blir stilt av Meyers m.fl i ”The Fifth Discipline Fieldbook” (Senge m.fl.1994) og kan stå som en overskrift som sier noe grunnleggende om hva Senges visjon av en lærende skole er. For det første fins det ikke noe fasitsvar på hva medlemmene i en organisasjon kan skape, hvordan de skal gå fram for å finne det ut eller hvordan de kan realisere visjonene sine. Gjennom refleksjon og dialog må lærere og elever, skoleledere og andre ansatte gi uttrykk for forhåpninger og ambisjoner både for seg selv og for fellesskapet. På denne måten kan de finne fram til hva som er realistiske svar på hva nettopp de kan klare å skape sammen ut fra den konteksten egen skole gir.”All schools, and their situations, are unique and require their own unique combination of theories, tools, and methods for learning” (Senge m.fl. 2003:6). Dette er kjernen i en organisasjon som lærende. Den er hele tiden underveis fordi medlemmene er i en kontinuerlig læringsprosess der både enkeltindivid og fellesskapet utvikler seg. Da har alle ansvar for egen og andres læring.

En slik prosess er likevel ikke en reise uten mål og mening. Alle skoler har elevenes læring som sitt hovedmål. Hva norske elever skal lære, er nedfelt i læreplaner, lover og forskrifter. I ”Schools That Learn” presenterer en rekke skolemennesker sin måte å prøve å få egen organisasjon til å bli lærende slik at dette i siste instans fremmer læring for elevene. De viser ulike redskaper som kan brukes for å utvikle personlig mestring og å få elever og lærere til å reflektere over og dele med andre sine mentale modeller og sine visjoner for seg selv og for organisasjonen. Dermed blir teamarbeid sentralt, men det viktigste for Senge er likevel å utvikle en gjennomgående forståelse i hele organisasjonen om sammenhenger, altså systemisk tenking. Dermed henger også Senges fem disipliner systemisk sammen: *personlig mestring* utvikles gjennom dialog og *teamlæring* ved at *mentale modeller* blir vist fram. Da kan *felles visjoner* skapes ut fra en helhetsforståelse av hvordan organisasjonen fungerer *systemisk*.

4.3 Ulike perspektiv på organisasjoner

Jacobsen og Thorsvik (2002) viser til Etzonis definisjon fra 1982 som sier at en organisasjon

er ”et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål” (ibid:12). Torodd Strand (2004) skiller mellom to hovedsyn på organisasjoner. Det ene er et instrumentalistisk, rasjonalistisk eller mekanisk perspektiv. Det andre ser organisasjoner som ”subjektive sosiale konstruksjoner, som tilpasser seg et miljø” (ibid:237). Per Dalin (1994) skisserer tre hovedtradisjoner innenfor organisasjonsteorien. For det første *klassisk teori* der organisasjonen blir sett på som en rasjonell, systematisk og målorientert organisme – altså en oppgaveorientert organisasjon. I det *humanistiske* organisasjonsperspektivet blir synsvinkelen flyttet fra produksjon til medarbeidere. Samspillet og avhengigheten mellom organisasjonen og omgivelsene står sentralt i det tredje hovedperspektivet på organisasjoner. Dalin kaller dette *åpen systemteori*. En organisasjon kan altså bli sett, beskrevet og forstått ut fra flere perspektiv.

Strand (2004) kombinerer elementer fra teoriene ovenfor, men velger å ta utgangspunkt i fire funksjoner alle organisasjoner må fylle: *produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap* – PAIE. Dette begrepet henter han fra Adizes (ibid:230). Hvilken funksjon som må vektlegges mest, er avhengig av hvilken av de fire organisasjonstypene byråkrati, ekspert-, gruppe- eller entreprenørorganisasjon vi har med å gjøre. Denne typologiseringen samsvarer langt på vei med Minzbergs måte å klassifisere organisasjoner på (ibid:233).

I denne undersøkelsen er det en videregående skole som blir studert, og spørsmålet blir da: Hva slags organisasjon er en skole? I Per Dalins perspektiv må skolen forstås ut fra fem dimensjoner som gjensidig er avhengig av hverandre: verdier, strategier, strukturer, relasjoner og omgivelsene (Dalin 1994). Også han snakker som Strand om funksjoner som må tas vare på og utvikles. Lillejord (2003) løfter fram skolen som kunnskapsorganisasjon og identifiserer seks kjennetegn ved den (ibid:176). Konklusjonen hennes er at dersom en slik organisasjon skal utvikle seg og lære, er det nødvendig å produsere ny kunnskap om prosesser. Roald (2000) viser på sin side til Asplan Analyse som stiller spørsmålet om vi i det hele tatt kan snakke om skoler som organisasjoner. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) blir likevel begrepet lærende organisasjoner brukt, og det stilles forventninger til at skolene skal utvikle seg til å være nettopp dette.

I kapittel 7 drøfter jeg hvilke utfordringer skolene står overfor når utviklingsarbeidet skal baseres på bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy. Det er dette myndighetene vil at skolene skal bygge på når de skal utvikle seg til *lærende* organisasjoner. Derfor er det nødvendig å avklare det perspektiv på skolen som organisasjon som blir lagt til grunn i denne

studien. Strand ser organisasjoner som sum av funksjoner der den enkelte organisasjon gir sin særegne ramme, sin kontekst, for utøvelse av ledelse. Rektor er den som har ansvaret for å lede skolens utviklingsarbeid innenfor den rammen egen skole gir. Derfor vil en beskrivelse av skolen som organisasjon si noe om hvilke betingelser skolen gir rektor i ledelse av et slikt arbeid. Jeg har gjennomført en casestudie av en videregående skole. Dette har gitt meg et innblikk av den særegne konteksten denne skolen gir for det å lede et utviklingsarbeid. Jeg velger her å legge Strands forståelse av organisasjoner til grunn for drøftingen i kapittel 7.

4.4 Torodd Strands perspektiv på organisasjoner som sum av delfunksjoner

Jeg presenterer først Strands perspektiv på organisasjoner. Han plasserer skoler i grunnformen ekspertorganisasjon, og han beskriver hvordan de fire delfunksjonene må fylles på ulike måter i en slik kontekst. Med utgangspunkt i dette vil jeg avslutningsvis drøfte i hvilken grad Strands ekspertorganisasjon passer når dette er en videregående skole.

Strand bruker Adizes PAIE-begrep for å klassifisere ulike fenomen som organisasjonstyper, lederoppgaver/organisasjonsfunksjoner og lederroller. Grunnformene og funksjonene framstiller jeg skjematisk i tabell 1. Han opererer med fire prototyper av organisasjoner: Byråkratiet, ekspertorganisasjonen/fagbyråkratiet, gruppeorganisasjonen og oppgave- eller entreprenørorganisasjonen (Strand 2004:28). I tillegg har han en femte type: nettverksorganisasjonen. Han understreker at vi sjelden finner rene former. Som regel er organisasjoner blandingsformer, men med hovedtyngden i en av prototypene. De to viktigste faktorene Strand går ut fra når han klassifiserer organisasjoner, er grad av ekstern orientering og formalisering. Grunnformene hans er inspirert av strukturfunksjonalistisk samfunnsteori og tenkingen til den amerikanske sosiologen Parsons. Hovedpoenget her er at strukturer reflekterer oppgave eller funksjon som må ivaretas i en organisasjon. For Strand betyr dette at hver grunnform ivaretar særlig en av funksjonene **Produksjon**, **Administrasjon**, **Integrasjon** eller **Entreprenørskap** (PAIE).

Fokus i ekspertorganisasjonen er rettet mot resultat, mål og retningslinjer, og den skal yte til omverdenen. I denne grunnformen finner vi hovedsakelig autonome medlemmer, og organisasjonen er preget av lite hierarki. *Produksjon* er den viktigste funksjonen, og den viktigste lederrollen er å være produsent. Det handler om å etablere mål for prestasjoner, sette standarder for atferd og sørge for problemløsning og resultat. Strand har to varianter av det å ha en slik lederrolle. Den ene er å være pådriver, det vil si at han er det Strand kaller logisk problemløs-

er som takler tidsfrister og stress, og som samtidig er personlig motivert for å oppnå resultat. Den andre rollen er dirigentens, en som er flink til å motivere, delegere, legge planer og sette mål. *Integrasjon* er den andre funksjonen en organisasjon må fylle, "...en anerkjent forutsetning for organisasjoners suksess" (ibid: 479). Strand karakteriserer denne funksjonen som det å bygge fellesskapet (ibid). Dermed handler det om å skape sosiale normer. Medlemmene må oppleve fellesskap, og de må bli motiverte til å gjøre jobben. Samtidig må de også få mulighet til personlig og faglig utvikling og vekst. Også denne funksjonen har to lederroller som retter seg mot kulturen, menneskene i organisasjonen og relasjonene mellom dem: Hjelper og rådgiver. Integrasjonsfunksjonen ivaretas best i den normstyrte gruppeorganisasjonen som er preget av flat struktur og liten grad av formalisering. Strand sier imidlertid at produsent- og integrasjonsfunksjonene og rollene kan komme i konflikt med hverandre.

Administrasjon ivaretar byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til strukturelle rammer rundt virksomheten, og fungerer best i det hierarkiske byråkratiet, mens *entreprenørskap* er en funksjon knyttet til nyskaping og forandring. Oppgave-/entreprenørorganisasjonen ivaretar dette best. Slike organisasjoner er ofte små, preget av liten grad av formalisering. Men i motsetning til gruppeorganisasjonene, har entreprenørorganisasjonene en sterk leder og må i stor grad forholde seg til muligheter og trusler fra omverdenen. Også administrasjons- og entreprenørskapsfunksjonene kan i følge Strand komme på kollisjonskurs med hverandre.

4.4.1 Organisasjonsform som kontekst for ledelse

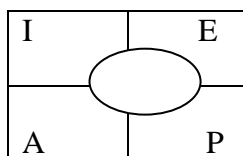
Hovedbudskapet til Strand kan dermed formuleres slik: Ledelse er avhengig av konteksten, som for eksempel organisasjonstype. Følgelig vil alle organisasjoner ha ulike vilkår for ledelse da ingen er like. Konsekvensen blir derfor at det ikke finnes en beste måte å lede en organisasjon på. Det er viktig at lederen har kunnskap om alle sider ved egen organisasjon og kjenne den konteksten som sette rammene for ledelse. Ettersom organisasjoner som hovedregel har elementer av flere av de fire grunntypene, må funksjoner og lederroller variere blant annet avhengig av hvilke oppgaver som skal utføres. Funksjonene kan være konfliktfylte, og dermed blir en leders hverdag preget av tvetydighet, konflikt, paradoks og dilemmaer. I kapittel 7 blir dette drøftet nærmere i forhold til studiens problemstilling. Jeg presenterer i tabellen nedenfor min framstilling av Strands organisasjonsmodell og kontekst for ledelse:

<p>Grunnform: Små, lite varige, flate, normstyrte, samhold</p> <p>Funksjon : Integrasjon. Sosialt/kulturelt fellesskap. Prosess og harmoni, søking og tvetydighet. Spenning i forhold til P.</p> <p>Lederrolle: Integrator. Skape og vedlikeholde relasjoner</p> <p><u>To rollevarianter:</u> Hjelper og Rådgiver (Konflikt til P)</p>	<p>Grunnform: Oppgave/entreprenørorganisasjon: Liten topp, sterk leder, rask omstilling,</p> <p>Funksjon: Entreprenørskap. Gjøre de store valg av mål og arbeidsfelt. Konflikt og uro, forandring og risiko. Spenning i forhold til A</p> <p>Lederrolle: Entreprenøren – nyskaperen. Vurdere trusler og muligheter, velge arbeidsfelt, skape resultat.</p> <p><u>To rollevarianter:</u> Innovatør og Mekler (Konflikt til A).</p>
I	E
A	P
<p>Grunnform: Byråkrati. Store, hierarkiske, regelstyrte, gamle.</p> <p>Funksjon : Administrasjon, sammenheng, stabilitet. Prosedyrer og rammer, metode og objektiv analyse. Spenning i forhold til E.</p> <p>Lederrolle: Administrator. Kjenne, håndheve og tilpasse regler og system. Unngå feil. <u>To rollevarianter:</u> Koordinator og Overvåker (Konflikt til E)</p>	<p>Grunnform: Ekspertorg. Lite hierarki, desentralisert, små/middels store</p> <p>Funksjon : Produksjon, yte til omverden, effektivitet, leverer løsninger. Resultat og fokus, mål og retningslinjer. Spenning i forh. til I</p> <p>Lederrolle:Produsent. Etablere mål for prestasjoner og standard for atferd, sørge for problemløsning og resultat. <u>To rollevarianter:</u> Pådriver og Dirigent (Konflikt til I).</p>

Figur 2: Oversiktsmodell som viser Strands perspektiv på organisasjoner og lederroller.

4.4.2 Skoler som sum av funksjoner

Strand karakteriserer skoler som ekspertorganisasjoner, selv om han sier at lærere kommer i en mellomstilling blant profesjonelle yrkesutøvere. Dette knytter han til at også andre enn de med profesjonsutdanning kan være lærere. Derfor er læreryrket en halvprofesjon. I Strands perspektiv er ekspertorganisasjoner preget av lavt hierarki, de er arenaer for fagspesialisering og fagautonomi, medlemmene har stor grad av frihet til å utføre yrkesrollen sin, og organisasjonen behandler komplekse problemer og er orientert mot løsninger for eksterne parter (ibid: 255). Hovedvekten i ekspertorganisasjonen blir lagt på å oppfylle produsentfunksjonen, mens integrasjonsfunksjonen blir vektlagt minst. Dermed vil sannsynligvis også produsentfunksjonen bli den viktigste å oppfylle i et utviklingsarbeid slik det blir illustrert i figuren under:



Figur 3: Ekspertorganisasjoner. Vektlegging av funksjoner. Strand (2004.)

4.4.3 Er produksjon skolens hovedfunksjon?

Fokus i ekspertorganisasjonen er rettet mot resultat, mål og retningslinjer, og den skal yte til

omverdenen. Dersom vi ser på opplæringslovas § 1-2, ser vi tydelig at produksjon også er skolens hovedfunksjon: ”Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lærekan- didatane i deira personlege utvikling”. Videregående skoler skal ”produsere” elever som etter endt opplæring skal ha fått bestemte kunnskaper og ferdigheter. Skoleporten vil synliggjøre på en helt annen måte enn tidligere hvor godt produktet er under forutsetning av at Elev- inspektørene virkelig måler elevenes læringsstrategier, motivasjon og mestringsopplevelser, og at de nasjonale prøvene gir et reelt bilde av elevenes læringsutbytte.

Rektor har en selvskreven rolle både som pådriver og dirigent. Forskrift til opplæringslova §2-1 gir skolen ansvaret for jevnlig å ”vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei mål som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og dei enkelte læreplanane for fag.” I St.meld. nr. 30 (2003-2004) blir uttrykket ”tydelig og kraftfullt lederskap” (ibid:27) brukt, og det forventes at skoleledelsen skal planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og evaluere virksomheten. Den viktigste drivkraften i en ekspertorganisasjon, sier Strand, er de utfordringene fagfolkene selv føler ligger i arbeidet. Hovedoppgaven til ledelsen blir derfor ”å sørge for de sosiale og organisatoriske forutsetningene for at disse kreftene kan utløses og at de tar en retning som både fagfellesskapet og oppdragsgivere er tjente med” (ibid: 252). På den andre siden er det lærerne som har ansvaret for gjennomføringen av opplæringsvirksomheten. Det er de som tilrettelegger for elevenes læring. Spørsmålet blir da i hvilken grad skolens formelle ledelse har innvirkning på det som skjer i klasserommet. Møller stiller seg spørrende til hvor viktig rektors rolle er i et utviklingsarbeid (i Fuglestad & Lillejord 1999:139). Imsen viser til at det er få spor å finne etter ledelse i skolen når en studerer det som skjer i klasserommet (referert i UFD 2005:9).

I denne oppgaven er fokus rettet mot utviklingsarbeid basert på bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy. Det er skolen som organisasjon som skal utvikle seg. Likevel blir arbeidet i den enkelte gruppe/klasse viktig. Følgelig må søkelyset rettes både mot ledelsen og lærerne når produsentfunksjonen, og dermed arbeidet med å målrette utviklingsarbeidet, skal drøftes i en slik sammenheng.

4.4.4 Integrasjonsfunksjonens betydning

Hovedtyngden av opplæringen foregår i klasser eller grupper. Lærere og elever blir dermed de mest sentrale aktørene i selve opplærings situasjonen. Samhandlingen, integrasjonen, mellom

disse aktørene blir i *"En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005"* framhevet som det som er bestemmende for kvaliteten på undervisningen (UFD 2005:11). Læreren som leder av klasseromsaktiviteten blir dermed sentral. I St.meld. nr. 30 blir det uttrykt slik: "Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs" (ibid:24). Produsentfunksjonen og integratorfunksjonen blir dermed koplet sammen som to komplementære faktorer som har like stor betydning dersom skoler skal utvikle seg. Men lærere opererer ikke i et vakuum. Lærerfellesskapet og samarbeidet mellom lærere kan organiseres på ulike måter. I St.meld. nr 30 (2003-2004) blir det vist til studier som understreker samarbeidets betydning for i hvilken grad lærere opplever faglig trygghet (ibid:28). Det vises også til undersøkelser som tyder på at mange skoler, særlig barneskoler, har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform, og at elever får tilpasset opplæring i større grad i slike skoler enn der hvor samarbeidskulturen er mindre utpreget.

Ettersom produsentfunksjonen handler om å bygge fellesskapet, ser dette ut til å bli en funksjon som blir viktig å ivareta på alle nivå i skolen: i klasserommet der lærer og elev skal samarbeide, i lærerarbeidsfellesskapet og i samhandlingen mellom lærere og ledelse. Dermed blir integrasjonsfunksjonen en rolle som både lærere, ledelse og elever hver på sin måte må fylle for at skolefellesskapet kan bygges, pleies og utvikles. Sett i sammenheng med problemstillingen i denne studien blir integrasjonsfunksjonen sannsynligvis viktig i forhold til å skape en kultur for læring når vurdering er verktøyet som skal brukes. Strands generelle vurdering er at denne funksjonen ikke er så sentral i ekspertorganisasjonen. Jeg har pekt på at hovedtyngden av arbeidet i skolen foregår i mindre grupper, og i gruppeorganisasjonen er det nettopp integrasjonsfunksjonen som i følge Strand må vektlegges mest. Ettersom denne studien har et lærerperspektiv, er det nettopp samhandlingen i mindre grupper som får fokus. Dermed blir integrasjonsfunksjonen viktig å drøfte i forbindelse med problemstillingen (jf. kap.7).

4.4.5 Administratorfunksjonen og skoler

Hovedaktivitetene i ekspertorganisasjonen, eller fagbyråkratiet som Strand også kaller det, er i liten grad preget av formaliserte og regulerte aktiviteter. Yrkesutøveren trenger få regler for hvordan oppgaven skal utføres. Det har hun fått gjennom utdanningen. Nettopp av den grunn kan ekspertorganisasjonene ha et anstrengt forhold til ledelse. Samtidig har ledere i slike organisasjoner en viktig rolle i det å tilrettelegge for den friheten yrkesutøverne trenger for å gjøre en god jobb (Strand 2004:152). Det kan for eksempel handle om fordeling av ansvar, skape arenaer for felles diskusjon og samhandling, legge til rette for kommunikasjon osv. I

videregående skoler ser timeplanen ut til å være den viktigste rammefaktoren som har betydning for lærersamarbeidet (Kristiansen 2004:92). I *Skolen som lærested for lærere og ledere* (ibid) blir det dessuten vist til at systematisk satsing på bruk av IKT også kan gi lærere større fleksibilitet. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) pekes det på at arbeidstids- og lesepliktavtaler ser ut til å hemme en fleksibel bruk av lærernes arbeidstid. Roald (2000) finner at strukturer både virker inn på stabiliteten og dynamikken i skolen som organisasjon. Klar ansvarsfordeling og god informasjonsflyt er eksempler på hvordan gode strukturer kan virke positivt i en utviklingssammenheng. Dermed kan det se ut til at administrasjonsfunksjonen må tillegges større betydning i skolesammenheng enn det Strand gjør når han presenterer ekspertorganisasjonen.

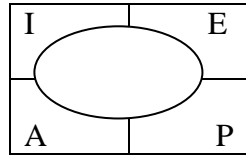
4.4.6 Om å ta utfordringer – entreprenørfunksjonens betydning for skoler

Strand finner at entreprenørfunksjonen er den som relativt sett får minst oppmerksomhet av de fire funksjonene en organisasjon må fylle. Han viser til at få ledere i offentlige organisasjoner ser på dette som den viktigste eller nest viktigste oppgaven (Strand 2004:501). Kjernevirksomheten til entreprenører er å skape visjoner og følge dem opp gjennom strategisk ledelse og kreative løsninger. Dermed kan de ikke være bundet til særlig mange formelle prosedyrer eller byråkratiske regler. Det er ledere av organisasjonene som oftest fyller denne funksjonen, og dette gjør at lederen får en sterk og svært synlig posisjon. Alle organisasjoner bør fylle entreprenørfunksjonen i følge Strand, men dette er ingen dominerende funksjon i ekspertorganisasjonen (jf. figur 1). Hvilken plass har så det visjonære i skolesystemet?

Når Strand kan vise til at entreprenører blir lite verdsatt i skolen, ja, ofte kommer i konflikt med systemet, trekker han den slutningen at skolen ikke har oppdaget entreprenørenes potensial (ibid:530). I forlengelsen av dette kan det sies at entreprenørskap blir lite verdsatt hos elever fordi det i skolen er liten plass til det kreative og nyskapende. Etersom så få ledere ser entreprenørfunksjonen som en viktig oppgave, er det videre naturlig å trekke den slutningen at de heller ikke oppfordrer medarbeidere til kreativitet eller legger til rette for dette. Dersom skoler skal utvikle seg mot å være lærende organisasjoner i Senges forståelse av begrepet, er det å skape visjoner både for den enkelte og for fellesskapet likevel sentralt (jf. kap.4.2.1). Regjeringen har også lagt fram en strategiplan for den nasjonale satsingen på entreprenørskap i utdanningen ”*Se mulighetene og gjør noe med dem*” (UFD 2004b). Dermed kan det se ut til at entreprenørskapsfunksjonen blir tillagt stadig større vekt i skolen. Hvilken betydning denne funksjonen har i forhold til problemstillingen i denne studien, blir drøftet i kapittel 7.

4.4.7 Oppsummering - skolen og PAIE

Gjennomgangen i dette kapitlet kan tyde på at skoler som ekspertorganisasjoner kan ha en noe annen vektlegging av funksjoner enn slik Strand presenterer denne grunnforma (jf. figur 1). Slik jeg ser det kan vektleggingen framstilles slik:



Figur 4: Skolen som ekspertorganisasjon. Vektlegging av funksjoner.

Både integrasjons- og administratorfunksjonen ser ut til å være viktigere å fylle for skoler enn i Strands perspektiv. Det er også tegn som tyder på at selv om ikke nyskaping og det visjonære preger skolen i dag, er dette funksjoner som i økende grad bør vektlegges.

4.5 En teoretisk modell som grunnlag for drøfting

Med utgangspunkt i den teorien jeg nå har gått gjennom, vil jeg avslutningsvis presentere en teoretisk modell som grunnlag for den drøftingen av empirien som jeg gjør i kapittel 7.

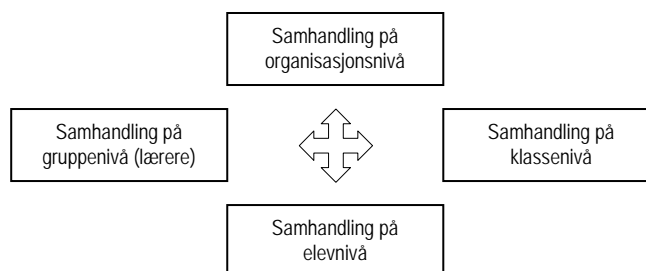
4.5.1 Læringsperspektivet

Det fins ingen allment akseptert definisjon på hvordan organisasjonslæring skal forstås (Lillejord 2003). Heller ikke begrepet "lærende organisasjoner" er på langt nær entydig, selv ikke når det er snakk om skoler. Vi har på den ene siden Senges forståelse der en lærende skole er en møteplass for individuell og kollektiv læring "dedicated to the idea that all those involved with it, individually and together, will be continually enhancing and expanding their awareness and capabilities" (Senge m.fl. 2003: 6). I St.meld.nr.30 (2003-2004) blir begrepet brukt uten at det sies eksplisitt hva som ligger i det utover at det handler om noen sentrale element som for eksempel refleksjon og tydelig ledelse. I "En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005" blir en lærende organisasjon definert som "en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig" (UFD 2005:9).

Den teoretiske gjennomgangen i dette kapitlet viser at uavhengig av om utviklingsperspektivet er basert på erfaring eller forventning, ser det ut til at det er enighet om at vegen

framover går via læring på individnivå. Et annet fellestrekk er at mennesker må samhandle skal helheten endres. Hvordan dette foregår, er det ulik tenking omkring. Både Argyris og Schön og French og Bell mener at organisasjonsmedlemmene trenger ekstern hjelp, enten ved at hjelp av konsulenter eller gjennom aksjonsforskning. Senge er mer opptatt av de interne prosessene og dialogen og gir mange eksempler på ”oppskrifter” for hvordan lærere kan utvikle de fem kjernedisiplinene som er hans forutsetninger for at skoler skal lære. Schön (2003) snakker om den reflekterende praktiker, mens Dale (1999) er mer opptatt av den profesjonelle diskusjonen.

Dermed handler læring i organisasjoner om noe som skjer både på individ-, gruppe og organisasjonsnivå. Som vist i kap. 4.2.2 opererer Senge med tre samhandlingsnivå: klasserommet, som omfatter både individ og grupper, organisasjonen og omverdenen. Alle disse nivåene må være lærende for at skolen skal være det. Samtidig viser han at alle medlemmene i skolesamfunnet har relasjoner til hverandre og påvirker hverandre. I figuren nedenfor tar jeg utgangspunkt i Senges tre læringsnivå når jeg illustrerer samhandlingsnivå og arenaer i norske videregående skoler. I dette skoleslaget samarbeider lærere ofte på tvers av klasser i såkalte fagteam. Jeg har derfor valgt å framstille lærernes samhandlingsarena som et eget nivå. Elever samarbeider på ulike faglige måter også utenom klasserommet for eksempel gjennom det lovpålagte elevrådet (opplæringslova §11-6). Dette organet skal blant annet arbeide for læringsmiljøet, arbeidsforholdene og velferdsinteressene til elevene. Derfor er dette i figuren under presentert som et eget nivå. Pilene illustrerer likevel at alle arenaene og samhandlingsnivåene virker inn på hverandre.



Figur 5: Interne nivå og arenaer for samhandling i skoler. Ledelse, lærere og elever.

Den empirien jeg har samlet inn, gir data fra et lærerperspektiv. Jeg har bedt informantene snakke om hvordan de opplever samhandlingen mellom lærere og mellom lærere og elever

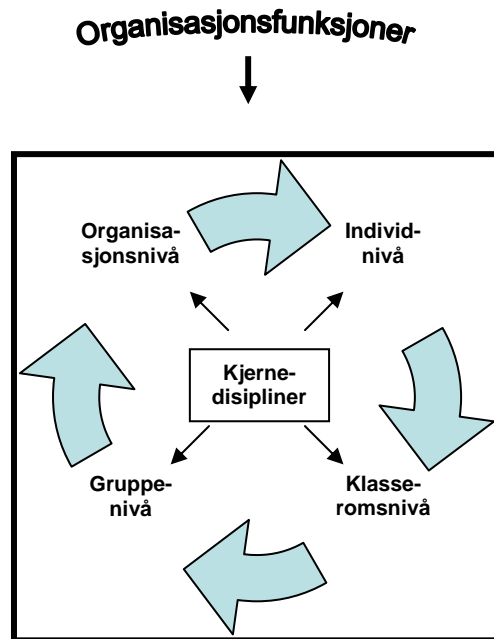
når vurderingsverktøy skal brukes for å fremme elevenes læring. Datagrunnlaget sier også noe om hvordan lærere opplever ledelsens rolle i slike sammenhenger. Jeg har derimot ikke data om samhandling på elevnivå. I denne oppgaven vil jeg derfor ikke trekke inn dette nivået i drøftingskapitlet.

4.5.2 Organisasjonsperspektivet

Teorigjennomgangen viser også at det heller ikke er en måte å beskrive hva en organisasjon er. Jeg har i denne oppgaven valgt å gå ut fra et perspektiv som legger til grunn at organisasjonens formelle og uformelle trekk virker inn på atferd og prosesser (Jacobsen og Thorsvik 2002). Dermed har jeg også valgt det ståstedet at konteksten påvirker måten oppgaver blir løst på. Ut fra dette er Strands perspektiv på organisasjoner som en sum av delfunksjoner lagt til grunn. Jeg har vist til at Dalin (1994) ser skolen som en helhet der alle de fire organisasjonsdimensjonene henger sammen. Også han understreker betydningen av at lederen kjenner organisasjonen når en oppgave skal utføres. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i at konteksten blir viktig for å forstå et utviklingsarbeid i en organisasjon. Denne studien har fokus på at skolene skal bruke sentralt initierte vurderingsverktøy sammen med de lokale, og at dette skal være plattformen for videre vekst og utvikling. Jeg vil derfor drøfte hvilken betydning skolen som kontekst gir i en slik sammenheng.

4.5.3 En teoretisk modell

Jeg har presentert teorier om læring i organisasjoner og organisasjonslæring samtidig som jeg har vist at det er ulike perspektiv på organisasjoner. Jeg har også valgt å legge hovedvekt på Senges forståelse av lærende organisasjoner som bygger på fem kjernedisipliner: Personlig mestring, mentale modeller, teamlæring, felles visjoner og systemisk tenking. Strands perspektiv er også presentert. Han tar utgangspunkt i at fire funksjoner må fylles i alle organisasjoner: **Produsent-**, **Administrasjon-**, **Integrasjon-** og **Entreprenørfunksjonene** (PAIE-modellen). Både Strand og Senge tar utgangspunkt i at det som skjer i en organisasjon, er kontekstavhengig. Dette impliserer at når et utviklingsarbeid skal ledes, er det konteksten som avgjør hvilke funksjoner og kjernedisipliner som bør vektlegges og hvordan. Koplingen mellom disse teoriene og de interne samhandlingsnivåene jeg har identifisert ovenfor, framstiller jeg i figuren nedenfor:



Figur 6: *Kjernerdisipliner, læringsnivå og organisasjonsfunksjoner. Teoretisk modell.*

Problemstillingen i denne studien er:

Hvordan opplever lærere i videregående skoler lokale og nasjonale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid?

I undersøkelsen har jeg søkt å belyse dette ved å stille følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan søker lærere å fremme elevenes læringsmiljø og læringsutbytte gjennom bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy?*
2. *Hvilke forhold synes å fremme og hemme slik bruk?*

Med utgangspunkt i modellen ovenfor (figur 6) vil jeg i kapittel 7 drøfte i hvilken grad og på hvilken måte teoriene kan kaste lys over det empiriske materialet som viser læreres forståelse av hvordan vurderingsverktøy kan brukes i utviklingsarbeidet. Dermed har jeg utkrystallisert følgende utgangspunkt for drøfting koplet til den teoretiske modellen:

- *Hvordan kan læreres valg og bruk av vurderingsverktøy forstås som organisasjonslæring?*
- *Hvilke sammenhenger er det mellom organisasjonsfunksjoner og organisasjonsdisipliner?*
- *Hvilke lederutfordringer konstitueres når vurderingsverktøy er den grunnmuren skolens utviklingsarbeid skal bygge på?*

Kap.5 Metodisk tilnærming

Andersen (1990) ser forskningsprosessen som en rekke valg. Å bestemme seg for hvordan data skal innhentes, er avhengig av flere faktorer der formålet med undersøkelsen og problemstillingen som er valgt er de to første. I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valg og vurderinger som ligger til grunn for at jeg bestemte meg for et kvalitativt forskningsopplegg.

5.1 Studiens undersøkelsesdesign

5.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming?

Kvantitative undersøkelsesopplegg er preget av stor grad av strukturering og avstand til det som skal studeres, og data blir vanligvis uttrykt ved hjelp av tall. Den kvalitative tilnærmingen er derimot preget av fleksibilitet og nærhet ved at forskeren vanligvis arbeider direkte med kildene sine. Grønmo (2004) sier at da blir data presentert på andre måter enn ved hjelp av mengdeenheter. Den kvalitative framgangsmåten ” legger vekt på, at forståelsen av organisasjonene skal komme gjennom et studium indefra og ikke gjennom et studium utenfra” (Andersen 1990:28). Hvilke av disse to undersøkelsesoppleggene som bør velges, er avhengig av hva som er formålet med studien. Kvale (2005) sier at formålet med undersøkelsen og innholdet kommer før metoden. Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan opplever lærere i videregående skoler lokale og nasjonale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid?* Hovedformålet er dermed todelt. Undersøkelsen sikter både mot å beskrive og å forstå temaet med utgangspunkt i lærernes opplevelser. Når formålet her er å gå i dybden og søke etter forståelse, gir kvalitativ tilnærming seg selv. En vanlig måte å framskaffe slike data på, er gjennom samtale eller intervju (Grønmo 2004:127).

5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet - med dialogen som innfallsport til forståelse

5.2.1 Når samtalen brukes som forskningsmetode

Fog (2004) peker på viktigheten av at forskeren er seg bevisst hvorfor hun har valgt det kvalitative intervjuet som metode. Den personlige samtalen har sine begrensninger, og brukt ukritisk kan den kunne ut i undersøkelser som ”verken oppfylte kvantitative metoders relevante krav om for eksempel representativitet eller tilgodeså den kvalitative metodes spesifikke betingelse” (ibid:13). Målet med forskningsintervjuet slik Kvale (2005) ser det er å ”innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de

beskrevne fenomenene” (ibid: 21). Fog (2004) snakker om å ”fange subjektets/aktørens perspektiv (ibid:11). Å føre en fortrolig samtale med en ukjent, som hun kaller det, er derfor krevende. Denne utfordringen blir enda større ettersom det ikke eksisterer felles prosedyrer for hvordan intervju skal brukes i forskningssammenheng (Kvale 2005:27). Både Kvale og Fog understreker derfor intervjuerens sentrale rolle.

Kvale (2005) identifiserer ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Dette omfatter for eksempel krav til struktur i intervjusituasjonen, krav til kommunikative evner slik at den intervjuede forteller så åpent som mulig om temaet. Dette forutsetter igjen at intervjueren opptrer vennlig og har øre for å oppfatte nyanser og stille de riktige oppfølgingsspørsmålene (ibid:93). Den største utfordringen i en hvilken som helst kvalitativ undersøkelse, inklusive denne, ser dermed ut til å bli sterkt knyttet til intervjueren. I min intervjusammenheng har jeg derfor lagt vekt på å skape en slik åpen atmosfære først og fremst gjennom måten samtalen ble gjennomført på. Ikke i noen av intervjuene opplevde jeg at informantene verbalt eller på annen måte ga uttrykk for at de følte seg mistilpass eller ubekvem med situasjonen.

5.2.2 Fra teori til praksis – intervjusituasjonen

Alle samtalenes er gjennomførte som individuelle intervju. Når formålet er å innhente informasjon om meninger, holdninger og livshistorier, er denne metoden spesielt egnet (Kvale 2005:61). Hvor intervjuene blir gjennomført, kan virke inn på hvor vellykket samtalen blir. Et uforstyrret sted hvor informanten føler seg hjemme, har ikke bare en psykologisk betydning, men også en praktisk (Repstad 1998:72). Alle intervjuene ble derfor gjennomført på det kontoret jeg fikk bruke som min arbeidsplass de fire ukene oppholdet ved skolen varte. Den første dagen ble jeg presentert for lærerne på et fellesmøte. Dermed var alle klar over hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Det første intervjuet ble gjennomført andre dagen jeg var på skolen, det siste dagen før jeg dro. Jeg hadde dermed anledning til å snakke med informantene før intervjuene, og det var et poeng å finne en tid som passet best mulig for dem. Samtidig førte dette til at jeg fikk økende forståelse for skolen som kontekst etter hvert som tiden gikk. Denne innsikten utnyttet jeg der det var naturlig i intervjusituasjonen.

Repstad (1998) sier at det ikke er noen felles norm for hvor lenge en samtale bør vare, men anbefaler at det bør gå en grense ved 1 ½ time (ibid:76). Intervjuene mine varte fra ca 65 til ca 80 minutter, og alle var bygget opp på samme måte. Innledningsvis ble prosjektets formål på nytt presisert, og bakgrunnsvariabler som alder, utdanning, antall år ved skolen, tidligere

yrkeserfaring og studieretninger han/hun underviste på, ble registrert. På denne måten fungerte disse spørsmålene som en slags oppvarming før vi startet for alvor. Før opptakeren ble slått på, ble informantene forklart hvorfor slikt utstyr ble brukt, og hvordan anonymitet skulle sikres.

5.2.3 Samtalens gang

Ingen av intervjuene forløp likt. Innledningsspørsmålet var likevel det samme til alle: ”Hva ser du som de største pedagogiske utfordringene for skolen din?” Deretter ble oppfølgende spørsmål stilt i samsvar med traktprinsippet (ibid:75). Fordi jeg prøvde å følge opp informantens svar og lot det være bestemmende for rekkefølgen av spørsmålene, ble intervjuguiden brukt som en kontroll på at de fleste spørsmålene ble dekket. Kvale (2005) snakker om viktigheten av å være åpen for det som er vesentlig for informanten (ibid:93). Ikke alle lærerne hadde like mye å si om alle temaene. Når jeg skjønnte dette, skiftet jeg emne. Dette førte til at vektleggingen av temaene ble noe ulik i de forskjellige intervjuene. Mange av spørsmålene ble også besvart direkte eller indirekte i løpet av samtalen uten at selve spørsmålet ble stilt. Jeg sjekket forholdsvis ofte ut om min forståelse av svarene var riktig oppfattet ved å spørre: ”Forstår jeg deg rett når...”, ”sier du nå at...” eller jeg gjentok eller omformulerte svaret. Kvale (2005) oppfordrer til slik verifisering av egne tolkninger fordi det kan være med på å utdype det informanten mener mens intervjuet pågår (ibid: 93). Samtidig er dette en utfordring i forhold til det å tillegge informanten holdninger eller synspunkt vedkommende ikke har. Intervjuene ble avsluttet med at læreren ble oppfordret til å komme med supplerende opplysninger. Repstad (1998) anbefaler dette for å unngå at informanten sitter igjen med en følelse av å brenne inne med noe (ibid:76). I noen av samtalen kom det fram nye og viktige informasjoner i denne slutfasen. Andre informanter hadde tømt seg i løpet av samtalen.

5.2.4 Fra tale til tekst

Hvert intervju ble overført til PC, og jeg brukte elektronisk programvare der talehastigheten kunne reguleres. Dette forenklet transkriberingsprosessen. Intervjuene er skrevet av ordrett og tilnærmet lik uttalen. Når sitater er brukt i rapporten, er imidlertid setningene endret slik at stotring, gjentak av ord og ufullstendige setninger er fjernet for at innholdet skal tre klarere fram. Dette er forsøkt gjort på en slik måte at det ikke skulle endre det reelle meningsinnholdet. Sitatene er også normaliserte til skriftnormen for bokmål. Ellers er det ikke gjort språklige eller redaksjonelle endringer.

Det første intervjuet ble ikke tatt opp på bånd grunn av at batteriet ladet seg ut under samtalen uten at jeg ble oppmerksom på dette. Repstad (1998:83) anbefaler at når båndopptaker ikke brukes, bør det skrives et fyldig referat umiddelbart etter intervjuet. Jeg hadde noterte en del stikkord underveis, og skrev på bakgrunn av dette og etter hukommelsen et referat på fire sider som ble bygget opp rundt de fire intervjutemaene. Dette ble gitt til informantene med forklaring på det som hadde skjedd, og jeg ba om tilbakemelding på innholdet. Jeg gjorde også oppmerksom på at vi eventuelt kunne gjør et nytt opptak. Etter å ha lest referatet sa informantene at det dekket det viktigste, og at et nytt intervju ikke var nødvendig.

5.2.5 Utfordringer med hermeneutisk tilnærming

Kvale (2005) beskriver 12 aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Hovedintensjonen er å innhente "beskrivelser av intervjupersonens livsverden", for så å kunne tolke meningen ved de fenomen som blir beskrevet (ibid:39). Betegnelsen "meningsfulle fenomener" blir brukt både om menneskelige aktiviteter, resultatene av disse og betingelsene for dem (Gilje og Grimen 2002). Men slike fenomenene forstås, må de fortolkes. Hermeneutikk dreier seg om fortolkning av meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for en slik forståelse (ibid:142). Forskeren blir sentral i en slik prosess. Gilje og Grimen viser til Gadamer som snakker om forforståelse. Med det mener han at dersom forskeren ikke har kunnskaper om det som skal undersøkes, vil hun heller ikke vite hva hun skal se etter eller rette oppmerksomheten mot. Slik grunnleggende kjennskap til undersøkelsens tema og kontekst er en forutsetning for å kunne bruke intervju som forskningsmetode (Kvale 2005:64) Samtidig kan en slik forforståelse påvirke forskerens egen forståelse.

I denne undersøkelsen betyr det at fordi jeg har god kjennskap til skolen, naturlig nok også har meninger om skolepolitiske utspill. Jeg vil derfor kort redegjøre for egne holdninger som kan virke inn på min forståelse av de data som er samlet inn. Rent generelt mener jeg at nasjonale prøver kan fungere sammen med andre evalueringsmåter. Den samme grunnholdningen har jeg til Elevinspektørene, men jeg er skeptisk til offentliggjøring av resultatene. Jeg har også holdninger til lærere og hvordan de håndterer krav og forventninger til omstilling og utvikling. Mitt utgangspunkt er at lærere ikke uten videre gir seg i kast med nye ting med mindre de føler at dette virkelig kan gjøre opplærings situasjonen bedre for elevene. Jeg har også en oppfatning av at lærere ikke uten videre lar seg diktere av påbud som kommer utenfra. Jeg har gått inn i denne undersøkelsen med en slik forforståelse. Dermed foreligger faren for at jeg kan overføre denne til informantene, det Kvale kaller ekspertgjøring av meningen

(ibid:156). Dette er en utfordring både i intervjusituasjonen og i analyse- og tolkingsfasen. Det er uansett krevende å sette seg inn i hver enkelt informants livsverden - å se og forstå hans eller hennes perspektiv. Forforståelsen kan gjøre dette til en enda større utfordring. Det har vært viktig for meg å prøve å ha dette perspektivet i bakhodet under hele prosessen fra intervju- til analysestadiet.

5.2.6 Om å se deler og helhet

Å forstå meningen i en tekst, sier Kvale, er en symbiotisk prosess, en såkalt hermeneutisk sirkel, der helhet og deler hele tiden må forstås i forhold til hverandre og i forhold til konteksten. En slik prosess innebærer også at forståelsen av enkeltelement kan bli endret dersom forskeren får ny forståelse av helheten og omvendt. Gilje og Grimen (2002) drøfter derfor hvor sikre fortolkningene og forståelsen kan være fordi forskeren hele tiden befinner seg i den hermeneutiske sirkelen. Konsekvensene for arbeidet med kvalitative intervju blir derfor at forskeren må skaffe seg en helhetlig oppfatning ved å lese hele intervjuet og deretter tolke de enkelte utsagn. Dette kan igjen påvirke forståelsen av helheten (Kvale 2005).

Det ble også utfordringen i denne undersøkelsen. En stadig pendling mellom deler og helhet er en intellektuell øvelse som også krever utholdenhet og kreativitet. Konteksten er en del av helhetsforståelsen. Ved å være på Regnbuen videregående skole i fire uker fikk jeg et visst inntrykk av organisasjonen. Men det er bare overflatisk innsikt et slikt kort opphold gir. De uformelle samtalene før og mellom intervjuene, ga meg likevel en anelse om hva intervju-personene kunne komme til å snakke om, og ga meg dermed en innsikt jeg kunne bruke både i forberedelsen til intervjuene, og i samtalens løp. Likevel var det hele tiden en utfordring, særlig i analysefasen, å være bevisst på at det er en begrenset kontekstuell forståelse jeg har.

5.3 Utvalget

5.3.1 Med casestudium som forskningsstrategi - én skole under lupen

Ut fra formålet med studien er casestudium valgt i denne undersøkelsen. Yin (1994) sier at en case- studie er en empirisk undersøkelse som... ”

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.” (ibid:13)

Han opererer videre med fem hovedtyper spørsmål som kan stilles til en undersøkelse: hvem hvem, hva, hvor, hvordan og hvorfor, men det er hvordan og hvorfor som er de sentrale spørreordene (ibid:9). Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i, indikerer at studien nettopp

søker å belyse det Yin sier er karakteristisk for casestudier, nemlig et samtidig fenomen i en kontekstuell sammenheng for å få svar på spørsmålet hvordan. Casestudier tar oftest utgangspunkt i én analyseenhet selv om flere enheter også kan inngå (Grønmo 2004:91). Ett alternativ for meg var derfor å velge lærere fra ulike videregående skoler for å få større bredde over utvalget, et annet var å foreta en komparativ analyse av to skoler. På grunn av omfang, tidsaspekt og økonomi ble likevel én videregående skole valgt.

Casestudier baserer seg på flere informasjonskilder, og Yin (1994) beskriver seks slike: dokumenter og arkivmateriale, intervju, direkte observasjon, deltakende observasjon og artefakter, fysiske eller kulturelle. Slik metodetriangulering er også brukt i denne undersøkelsen. Intervju er den viktigste metoden som er brukt i datainnhenting, men også dokumenter som omhandler skolens utviklingsarbeid, og direkte observasjon i forbindelse med ulike møter og uformelle sammenhenger er benyttet.

5.3.2 Kriterier for valg av skole

Den kvalitative metoden åpner for flere alternative måter å finne det utvalget som skal inngå i studien. Grønmo (2004) viser til både pragmatiske og strategiske utvalg og utvalg lik universet eller populasjonen, det vil altså si at alle de aktuelle enhetene blir med i undersøkelsen. I denne studien var det siste alternativet utelukket av hensyn til omfanget. Ved skjønnsmessig eller pragmatisk utvalg kan formålet være å foreta enkle og foreløpige undersøkelser når en vet lite om det som skal undersøkes. Jeg viste i kapittel 3 at det allerede er kvantitative studier som har gitt generell kunnskap om viktige aspekt ved det temaet som jeg studerer. En strategisk utvalgsmetode har som formål er å ”utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør” (ibid:88). Det er også formålet i denne studien. I slike sammenhenger blir enhetene valgt ut fra i hvilken grad de er relevante og interessante for formålet med analysen. Ettersom alle videregående skoler har gjennomført nasjonale prøver og Elevinspektørene, er alle skoler like relevante i min sammenheng. For å framskaffe data om hvilke muligheter lærere ser i Skoleporten som et verktøy i det lokale utviklingsarbeidet, vil likevel skoler som er aktive og søkende når det gjelder det å gå nye veier, med stor sannsynlighet være mer interessante som undersøkelsesenheter enn andre. Det er grunn til å anta at lærere på slike skoler diskuterer, vurderer og prøver ut ulike måter å øke elevenes læringsutbytte. Det er derfor god grunn til å gå ut fra at kvalitative data fra slike skoler vil kunne gi større bredde og dermed større innsyn i hvordan lærere tenker rundt temaet enn andre skoler. Slike strategisk vurdering ble derfor lagt til grunn for valg av skole.

Utdannings- og forskningsdepartementet innførte i 2002 ordningen med bonusskoler og demonstrasjonsskoler. Målet er å kunne ”synliggjøre og motivere for kvalitetsutvikling i norsk grunnopplæring gjennom erfaringsspredning og demonstrasjon av gode eksempler” (Utdanningsdirektoratet 2003). Det kan være mange ulike kriterier for å identifisere den gode skolen. Jeg valgte å gå ut fra listen over skoler departementet har utnevnt som gode eksempler. Den skolen jeg valgte, har vært utpekt både som bonusskole og som demonstrasjonsskole der sentrale kriterier for utnevnelsen har vært at skolen har en langvarig utviklingsstrategi som blant annet bygger på tilpasset opplæring og fleksibel metodebruk. I denne studien kaller jeg skolen Regnbuen videregående skole. Den er middels stor med ca 600 elever fordelt på tre studieretninger. Den geografiske plasseringen var også en faktor som ble vektlagt. Skolen ligger i et område der det er konkurranse om elevene. Offentliggjøring av elevenes prestasjoner og svar på Elevinspektørene vil i slike områder sannsynligvis få større betydning enn i områder der elevene har få valgmuligheter. Slike strategiske vurderinger ligger bak valget.

5.3.3 Kriterier for valg av informanter

En utfordring knyttet til kvalitative studier er å avgjøre hvor mange informanter som er nødvendig å samtale med for å sikre en ”kvalitativ, ikke-statistisk representativitet”(Fog 2004:13). Kvale (2005) sier litt upresist at det er nok personer når forskeren mener hun har fått den informasjonen hun trenger. Studiens formål er derfor avgjørende. Grønmo (2004) går ut fra metodologiske og ressursmessige vurderinger, men sier at det er de metodologiske som bør veie tyngst. Ut fra slike betraktninger vurderte jeg det slik at åtte informanter ville gi tilstrekkelig data for å belyse undersøkelsens problemstilling. Skulle dette vise seg å være for lite, kunne listen lett suppleres. Dette er avgjørelser som kan tas underveis i kvalitative undersøkelser. I denne undersøkelsen viste det seg at datagrunnlaget var bredt nok.

Men hvordan identifisere de riktige informantene? I følge Grønmo (2004) er det vanlig i kvalitative studier å bruke strategisk utvelging. Sannsynlighetsutvalg er mer vanlig i kvantitative studier (ibid:91). Dermed viser han til fire alternative framgangsmåter: *kvoteutvelging*, for eksempel basert på kategorier som kjønn, alder osv., *sluppmessig utvelging* av mennesker som tilfeldigvis befinner seg på et bestemt sted på et visst tidspunkt, *utvelgelse ved selvseleksjon* der aktørene selv melder sin interesse, og til slutt *snøballutvelging* der prinsippet går ut på at aktørene foreslår andre som kan være aktuelle. Ettersom problemstillingen i denne studien knytter seg til utviklingsarbeid relatert til læreres bruk av vurderingsverktøy der Skoleporten, og særlig nasjonale prøver er interessant i denne sammenhengen, var det naturlig

å bruke kvoteutvelging. Dermed ble den aktuelle gruppen av informanter avgrenset til lærerne som gjennomførte nasjonale prøver skoleåret 2004-2005.

Skolens ledelse ble bedt om å sende en navneliste med oversikt over alle aktuelle lærere i dette skoleåret. Noen hadde sluttet, og noen var ute i permisjon, men totalt utgjorde utvalget 16 lærere. Ut fra en vurdering om at alle disse aktørene både hadde kunnskap og mening om vurdering generelt og nasjonale prøver spesielt, ble åtte lærere, tre kvinner og fem menn, tilfeldig trukket ut blant totalt 16 lærere. På grunn av sykdom blant en av kvinnene hele intervjuperioden, ble en ny informant tilfeldig trukket fra restgruppa på åtte navn. Dermed ble det endelige utvalget på to kvinner og seks menn.

5.3.4 Kort presentasjon av informantene

Antall år disse åtte hadde arbeidet ved skolen varierte. Den ene av lærerne var forholdsvis nyansatt. Den som hadde vært lengst ved skolen, hadde mer enn 30 års erfaring. Dermed ble det også et aldersspenn på ca 30 år mellom eldste og yngste informant. Til sammen hadde de vært med på å gjennomføre nasjonale prøver i alle de aktuelle fagene. Selv om de fleste underviste på flere studieretninger, er det de forteller om i intervjuene, hovedsaklig knyttet til allmennfaglig studieretning. Flere hadde erfaring fra andre arbeidsplasser. Dermed ble utvalget bredt sammensatt med utgangspunkt i en fellesnevner: bruk av nasjonale prøver. Repstad (1998) anbefaler nettopp en slik sammensetting i kvalitative undersøkelser for å få et allsidig inntrykk (ibid:67).

5.4 Forberedelsene

5.4.1 Kontakt med skolen, informantene og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Før skoleferien våren 2005 tok jeg telefonisk kontakt med skolen og snakket med assisterende rektor om undersøkelsen. Deretter sendte jeg brev til rektor med informasjon om undersøkelsen og formell forespørsel om å få bruke noen av skolens lærere i en slik sammenheng (vedlegg). I tillegg avla jeg skolen et besøk i juni for å snakke med ledelsen og avklare detaljer om besøket. Jeg fikk samtidig med meg en del skriv og dokumenter om skolen generelt og om utviklingsarbeidet spesielt. Dette ble studert før besøket i oktober. I mellomtiden sluttet rektor og to andre i ledergruppa. Informasjonen om undersøkelsen min ble gitt videre til den nye ledelsen, og jeg fikk fortsatt klarsignal. I juni ble meldeskjema for studentprosjekt sendt til NSD. Svaret derfra var at prosjektet medførte konsesjonsplikt (vedlegg). Muntlig ble det informert

om at dette hovedsakelig var fordi digitalt utstyr skulle brukes i datainnhenting og bearbeiding. Jeg ble skriftlig bedt om å gi informantene melding om at alle innsamlede opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt, seinest 1.6.06. Dette ble de muntlig orientert om før intervjuet.

Alle informantene fikk tilsendt et brev med spørsmål om de ville være med på en samtale om temaet. Brevet ble skrevet med utgangspunkt i det Kvale (2005) kaller et informert samtykke (ibid: 67) Jeg informerte om studien, hvorfor og hvordan vedkommende var valgt ut, tema og problemstilling (vedlegg). Det ble oppgitt et tidsrom for når de ville bli kontaktet for muntlig å svare på forespørselen om å la seg intervjuet. Samtidig ble det gjort klart at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at det ville få noen konsekvenser. Alle svarte ja. Avtale om tidspunkt for samtalen ble gjort etter at jeg kom til skolen.

5.4.2 Rammeverket for samtalen - arbeidet med intervjuguiden

Måten intervjuguiden blir utformet på, avhenger av hva slags intervju som skal gjennomføres. Andersen (1990) skiller mellom tre hovedtyper. I det åpne intervju forteller den intervjuede fritt. Det tematiserte intervjuet tar utgangspunkt i emner intervjueren har formulert på forhånd, mens i standardiserte intervju brukes utarbeidede spørsmål som informanten skal snakke om. Strukturingsgraden er også avhengig av studiens formål og problemstilling. I denne studien er problemstillingen både av beskrivende og forstående karakter. Dermed ligger utfordringen først og fremst i det å formulere spørsmål som får informanten til å beskrive situasjoner, hendinger og opplevelser som kan kaste lys over tematikken. Jo mer spontan intervjusituasjonen er, jo større er sjansen for å få uventede svar (Kvale 2005:77). Samtidig er dette krevende fordi det utfordrer intervjueren i å følge opp det informanten sier selv om det går på tvers av strukturen i intervjuguiden. Dessuten må intervjueren passe på at informanten holder seg til temaet og at alle/de fleste temaene blir belyst. I tillegg er dette utfordrende i selve analysesituasjonen der disse beskrivelsene skal tolkes.

Jeg valgte likevel det halvstrukturerte intervjuet nettopp fordi jeg var ute etter det spontane og det uventede. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene ble intervjuguiden derfor bygget rundt fire hovedtema: pedagogisk utviklingsarbeid, læring og nasjonale prøver, Elevinspektørene og læringsmiljø, og til slutt Skoleporten og utviklingsarbeid. Konkrete spørsmål ble laget til hvert tema som en sjekklister og hjelp i intervjusituasjonen (vedlegg). Her ble spørsmålene formulert slik at informanten skulle fortelle eller beskrive opp-

levelser, hendinger, reaksjoner osv. for på den måten å belyse temaet. Dette var en god støtte i intervjusituasjonen.

5.4.3 Prøveintervju

Prøveintervju blir ofte anbefalt som trening for å bli en god intervjuer (for eksempel Kvale, Fog, Repstad). En ny kollega som selv hadde gjennomført nasjonale prøver, ble spurt om hun kunne tenke seg å delta i et slikt prøveintervju. Hun fikk i tillegg det samme brevet som informantene, med forespørsel om å gi tilbakemelding på innholdet. Dermed kunne justeringer bli gjort før det endelige brevet ble sendt. Selve prøveintervjuet gikk greit. Ved å lytte til dette opptaket fikk jeg nyttig informasjon både om min måte å spørre på, og om utformingen av spørsmålene. Disse viste seg å fungere stort sett bra, men jeg gjorde noen justeringer i den endelige intervjuguiden. Den viktigste erfaringen og etterarbeidet knyttet seg til måten å stille spørsmålene på. Jeg arbeidet derfor en del i ettertid med å formulere deskriptive og åpne oppfølgingsspørsmål. I denne sammenhengen hadde jeg god hjelp i en sosionomvenn med lang erfaring med denne type samtale.

Kvale (2005) sier at det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet til å stille ledende spørsmål for å få verifisert intervjuerens tolkninger (ibid:97). Dette prøvde jeg ut i stor grad i prøveintervjuet ved å lage oppsummeringer av informantens syn for deretter å sjekke ut om dette var riktig oppfattet. Ved gjennomhøringen ble det imidlertid klart at det er en balansegang mellom det å få verifisert tolkning og det å legge informanten ord i munnen. Dette arbeidet jeg derfor også en del med før intervjuene med informantene.

5.5 Det empiriske grunnlaget

Yin (1994) sier at en casestudie må ha ulike informasjonskilder. Grønmo (2004) opererer med tre hovedtyper undersøkelsesopplegg knyttet til kvalitative studier: deltakende observasjon, uformell intervjuing og kvalitativ innholdsanalyse (ibid:125). I denne undersøkelse har hovedkilden for datainnhenting vært åtte individuelle intervju med en person om gangen. De transkriberte intervjuene har et samlet omfang på 116 sider.

Ettersom jeg oppholdt med fire uker ved Regnbuen videregående skole, ble jeg kjent med miljøet og fikk en bedre forståelse av den konteksten lærerne arbeidet innenfor. Jeg deltok på fellesmøter, fikk være med på et team- og et avdelingsmøte, jeg hadde uformelle samtaler

med alle i skolens ledelse i tillegg til at jeg snakket mye med lærerne i pausene. På personalrommet fikk jeg også kontakt med andre ansatte ved skolen. Dessuten kunne jeg også uformelt observere lærere som jobbet i team da mangel på grupperom gjorde at mange hadde disse møtene på personalrommet. Deltakende observasjon er kjennetegnet ved at forskeren selv er deltaker samtidig som hun observerer de sosiale prosessene som studeres (Grønmo 2004:125). Også Yin (1994) legger vekt på at slike direkte observasjoner gir verdifull tilleggsinformasjon. Det ga i alle fall meg større innsikt i hva lærerne gjorde, hvordan de tenkte om jobben og skolen sin i tillegg til at det ga meg større forståelse for organisasjonen og for skolens kultur. Kvale (2005) sier at kunnskap om slike kontekstfaktorer er nyttig å ha for den som skal intervju (ibid:57). Dette kunne brukes indirekte i intervjusituasjonen og i tolkningsfasen. Referat fra disse samtale og møtene kombinert med egne refleksjoner ble nedtegnet i den dagboka jeg førte under hele oppholdet. Også denne ble brukt som supplement i analyse-situasjonen. I tillegg har jeg studert skolens utviklingsplaner, strategisk kart, strategiske mål 2004/2005, evalueringshjulet og skolens verdiplattform. Repstad (1998) peker på viktigheten av at slike dokument må forstås ut fra konteksten for å unngå feiltolkninger (ibid:87). De dokumentene som ble studert er alle brukt som bakteppe for intervjuene. Særlig nyttig var dette i forhold til spørsmål om skolens utviklingsarbeid.

Repstad anbefaler å trekke inn kvantitative studier om samme tema for å sammenlikne funnene og dermed kunne si noe om hvor gyldige egne funn er (ibid:86). I analyse- og drøftingssammenheng viser jeg til tidligere omtalte forskningsrapporter knyttet til nasjonale prøver og elevinspektørene (jf. kap. 3.2) Det samme gjelder skoleinterne dokument jeg har studert. Metodetriangulering er dermed brukt ved at tre kildetyper er kombinert: deltakende observasjoner av aktørene, uformell intervjuing og gjennomgang av dokument.

5.6 Bearbeiding, analyse og presentasjon av data

Den forstående, hermeneutiske tilnærmingen forutsetter en stadig pendling mellom helhet og deler. Intervju, observasjoner og dokumentanalyse utgjør til sammen helheten i denne studien. Hvert intervju må samtidig forstås ut fra en tolking av de enkelte utsagnene som igjen må speiles mot helhetsinntrykket som samtalen gir. Parallelt må den enkelte samtale forstås i lys av det helhetsinntrykket som avtegner seg når alle intervjuene blir sett på under ett. Men de uformelle observasjonene og de dokumentene som er studert i denne undersøkelsen, er også tråder i den samme veven. Fordi jeg oppholdt meg ved skolen hele tiden intervjuingen foregikk, observerte jeg samtidig som jeg leste dokument og hadde samtale med informantene.

Dermed begynte bearbeidingen og tolkingen både av delene og helheten i det øyeblikket jeg kom til skolen. Etter hvert intervju skrev jeg ned refleksjoner og hørte gjennom intervjuet. Noen ganger rakk jeg å skrive intervjuet før jeg gjennomførte det neste. Dette ga også tanker og refleksjoner som ble nedtegnet. Alt dette ble brukt i analysefasen.

5.6.1 Hvordan tolke intervjuetekster?

Faren for vilkårlig subjektivitet er reell i analysefasen, sier Kvale (i Andersen 1990:235). Begrunnelsen ligger i det at det ikke fins noen oppskrift på hvordan analyse av kvalitative data skal gjøres, men flere ulike tilnæringsmåter. Repstad (1998) sier at det trolig har vært mer fokus på hvordan kvalitative data skal innhentes enn hvordan ”man beveger seg fra `rådata` til rapport” (ibid:93), men han trekker fram noen praktiske arbeidsmåter som kan brukes når intervjuene skal analyseres. Bruk av typologier og datamatriser for å systematisere informasjonen er to slike. Kvale (2005) presenterer fem analysemetoder for intervjuforskning: *meningsfortetting* som betyr at informantens uttalelser blir forkortet, *meningskategorisering*, som vil si en koding av intervjuet i ulike kategorier, *narrativ strukturering* som vil si at teksten blir omstrukturert med henblikk på å få fram meningen med den, *meningstolkning* som har som mål å nå ”en dypere og mer eller mindre spekulativ tolking av teksten”, og til slutt *meningsgenerering gjennom ad hocmetoder*, meningsgenerering som blir uttrykt gjennom ord, tall figurer osv.(ibid:125). I denne undersøkelsen har jeg brukt meningskategorisering og meningsfortetting.

5.6.2 Presentasjonen av data

Jeg strukturerer presentasjonen av empirien i kapittel 6 rundt forskningsspørsmålene (jf. kap 3.3). Videre velger jeg å gi en samlet framstilling av de dimensjonene intervjumaterialet kaster lys over slik det kommer til uttrykk i intervjuene. Jeg presenterer altså min forståelse av lærernes opplevelser. Jeg har valgt å veksle mellom å gjenfortelle hva informantene sier og å sitere direkte. Dette blir gjort for å øke leservennligheten. Sitat blir gjort så ordrett som mulig. I denne oppgaven er det imidlertid meningsinnholdet som er vesentlig. Den språklige uttrykksmåten er derfor underordnet. Av den grunn er talespråket normalisert og omskrevet til bokmål. Ord som blir gjentatt, halvt påbegynte setninger og andre uttrykksmåter som kan gjøre det vanskelig å få en sammenheng i setningen, er fjernet. Når noe blir utelatt eller hoppet over, blir det markert med en parentes med tre prikker: (...). Hver informant har sitt nummer, og referansen til den ordrette utskriften av samtalen er gjort slik: (I1:1), det vil si informant nr. 1 side 1. Når korte sitat blir brukt, er disse flettet inn i teksten. Verken

kjønneller alder ser ut til å være viktig i denne undersøkelsen. Lærernes erfaringer og opplevelse knyttet til temaet ser ut til å ha liten sammenheng med slike dimensjoner. Det er bare to kvinner i utvalget. Ettersom kjønn ikke ser ut til å være vesentlig, har jeg valgt å la være å referere til "hun" for å unngå at kvinnene lett kan identifiseres.

5.7 Intervju og moral - etiske vurderinger i kvalitative studier

Å snakke med andre mennesker og utforske deres livsverden handler om noe mer enn å innhente data. Det har også en moralsk side. Fog (2004) sier det så sterkt som at "forskeren kan komme til å gjøre skade"(ibid:26). En informant kan brukes og misbrukes både i forhold til hva intervjueren spør om, og hva hun skriver i etterkant av samtalen. Kvale (2005) sier at slike vurderinger må følge hele forskningsprosessen, og framhever tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Det informerte samtykket handler om at informanten får gode opplysninger om hva vedkommende skal være med på, og om det er noen ulemper knyttet til dette. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan disse tre kravene ble lagt til grunn for den informasjonen informantene fikk per brev og før selve intervjuet. Det er likevel klart at full informasjon er vanskelig fordi noen forutsetninger endrer seg underveis, og det er umulig å ha full oversikt over alle sider ved prosjektet i startfasen. Gjennom intervjuene ble det tidlig klart at det nye nasjonale vurderingsverktøyet spiller en mindre rolle for lærerne enn jeg antok på forhånd. Dermed kom samtalen til å dreie seg mer om lokale verktøy enn de nasjonale. Informantene var på forhånd orientert om at Skoleporten var det sentrale temaet selv om utviklingsarbeid generelt også var et emne for samtalen. Jeg føler likevel at de opplysningene informantene fikk var dekkende for det studien dreier seg om.

Når sitater er brukt i rapporten, har jeg vært bevisst på at dette ikke skulle gjøres slik at det er mulig å identifisere skolen eller informanten. Likevel er det klart at selv om jeg ikke på noe tidspunkt fortalte noen hvem informantene var, er det naivt å tro at ikke dette ble kjent på skolen. Ettersom personalet kjenner hverandre, er det derfor ikke usannsynlig at noen vil kjenne igjen synspunkt og uttalelser som er siterte i rapporten. Jeg viser ellers til avsnittet "Fra tale til tekst".

De tre etiske sidene ved forskerens rolle, handler om et vitenskapelig ansvar for at det blir produsert kunnskap av verdi, uavhengighet i forhold til å bli påvirket av andre, og for det

tredje at forskeren må unngå å overidentifisere seg med informanten (ibid:69). Det første kravet har jeg drøftet med veileder i forbindelse med valg av oppgave. Det er ingen som har sponset denne studien eller som har påvirket resultatet. Det er mange utfordringer knyttet til det å forske på eget felt selv om jeg ikke undersøker egen organisasjon. Mine egne holdninger og for forståelse er slik det er presentert tidligere, det som i sterkest grad kan ha påvirket tolkingen av data. Dette har jeg derfor prøvd å være spesielt bevisst på. Faren for overidentifisering vurderer jeg som lite relevant i min studie. Jeg ble ikke så godt kjent med noen av informantene.

5.8 Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

5.8.1 Er kvalitative studier til å stole på?

Hovedkritikken mot kvalitative studier har vært av metodologisk art. Et vanlig ankepunkt mot metoden er at den ikke er vitenskaplig fordi den er for personavhengig (Kvale 2005:204). Kvale drøfter innvendingene mot de kvalitative intervjuene og konkluderer med at de tradisjonelle kravene til at forskning skal være valid i betydningen gyldig og reliabel forstått som pålitelig, er problematisk i denne forbindelse. Det samme gjelder kravet til generaliserbarhet, altså at forskningen skal generere kunnskap av generell gyldighet. Grønmo (2004) sier også at det må brukes andre måter å vurdere validitet i kvalitativ forskning fordi denne metoden skiller seg på vesentlige punkt fra de kvantitative studiene. Fog (2004) inntar samme posisjon når hun viser til det tradisjonelle kravet til at forskning skal produsere ”objektiv viden”. Påliteligheten og gyldigheten til resultatene skal kunne testes slik at dersom målingen blir gjentatt, skal måleinstrumentet gi det samme resultatet. Hun kaller dette umulige krav til kvalitative undersøkelser basert på intervju fordi to samtalsituasjoner aldri vil bli identiske (ibid:190). Både Fog og Kvale vil derfor flytte krav til reliabilitet og validitet fra sluttproduktet til å ”fungere som en kvalitetskontroll av alle stadier av kunnskapsproduksjonen” (Kvale 2005:164). Kvale lanserer derfor en validering i syv stadier som omfatter hele prosessen fra tematisering til rapportering. I denne studien har det derfor vært et mål å presentere de metodene og valgene som er gjort slik måte at det skal være mulig å vurdere om kvalitetskontrollen har vært god nok.

Også Grimen (2000) mener at kvalitative studier må vurderes ut fra andre kriterier enn de kvantitative. Han utfyller Kvale og Fog ved å trekke inn noen andre aspekter ved vurdering av kvalitative undersøkelser. Han sier at disse må kunne forstås og virke troverdig på andre. Også han peker på at det ikke er mulig å reprodusere en kvalitativ undersøkelse, men han

mener likevel det bør være et krav at den har en ledetråd slik at andre forskere kan følge den opp (ibid:203). Denne undersøkelsens troverdighet for andre blir tatt opp i avsnittet ”Om representativitet og generaliserbare data”. Muligheter for videre forskning tar jeg opp i kapittel 8.

5.8.2 Forskerens dømmekraft og vurderingsevne

Fordi samtalen står sentralt i kvalitativ forskning, blir intervjueren en viktig forskningsbetingelse – for Fog den viktigste (Fog 2004:188). For henne blir derfor det sterkeste kravet til pålitelighet knyttet til forskeren selv. Hun sier at forskeren må redegjøre for sin kontakt med informanten, sin følelsesmessige innstilling til seg selv som intervjuer og informanten i selve samtalsituasjonen, og egen holdning til det temaet studien skal belyse. Også Kvale vektlegger intervjuerens betydning som forskningsinstrument. Intervjuerens innflytelse må vurderes nøye dersom resultatene av intervjuforskningen skal stå til troende (Kvale 2005:206). I presentasjonen av hvordan intervjuprosessen ble gjennomført, har jeg vist på hvilken måte jeg har prøvd å validere denne gjennom arbeidet med intervjuguiden, prøveintervju og samtalene. Jeg har blant annet pekt på at min forforståelse kan ha virket forstyrrende inn både i intervju- og analysefasen. Videre har jeg problematisert teknikken med å bruke ledende spørsmål. Kvale peker på at slik måte å spørre på kan være nødvendig for å ”kontrollere intervjupersonens pålitelighet” (ibid:207). Det har derfor vært viktig i analysesituasjonen å vurdere svarene i forhold til måten spørsmålet ble stilt på.

5.8.3 Forholdet mellom forskeren og hennes papirer

Det andre kravet til om undersøkelsen er pålitelig knytter Fog til ”det, der sker mellem forskeren og hendes udskrifter” (Fog 2004:184). Sannsynligheten av tolkningen hviler på to bein. Det første er det empiriske materialet, da først og fremst utskriftene av samtalene og måten de er brukt på. De analytiske redskapene blir dermed viktig. Disse har jeg gjort rede for i kapittel 5.6. Det andre ”beinet” er forskerens teoretiske forforståelse og den teoretiske bearbeidelsen av materialet. Hvordan dette er gjort i denne undersøkelsen og de utfordringer dette har gitt, er også presentert i kapittel 5.6. Faren for at tolkingen av tekstene kan bli preget av min forforståelse, er i denne sammenhengen framhevet som en av de store utfordringene blant annet i forhold til tolkingen av utskriftene. Jeg har derfor vært bevisst på å vise hvilke utsagn eller deler av tekstmaterialet som er lagt til grunn for tolkingene mine. Jeg har referert til de kvantitative undersøkelsene om samme tema og sammenholdt resultatene for på den måten å bruke metodetriangulering for å sjekke samsvar mellom data (Fog 2004 og Grønmo 2004).

5.8.4 Om representativitet og generaliserbare data

Kvalitative studier er generelt sett lite egnet til å generere data som har generell gyldighet. Mine funn har heller ingen representativ tyngde. Til det er utvalget for snevert. Sammenholdt med andre studier om samme tema kan imidlertid mine funn utdype disse og tilføre slike undersøkelser nye dimensjoner (jf. kap.3.2). Grimen (2000) bruker i stedet begrepet *sosiologisk representativitet* (ibid: 203). At vesentlige element i undersøkelsen er gjenkjennelig for andre, er ett kriterium for at vi kan snakke om dette. De lærerne jeg snakket med, har tatt utgangspunkt i opplevelser og situasjoner som ut fra min vurdering som skoleleder, er typiske i skoler flest. Dette blir også presentert i undersøkelsen. Dermed er det mulig for andre å kjenne seg igjen og forstå det bildet mine informanter tegner av hvordan de opplever det de beskriver.

5.8.5 Belyser materialet problemstillingen?

Det mest sentrale spørsmål i en hvilken som helst undersøkelse er om det innsamlede materialet virkelig belyser studiens problemstilling (Grønmo 2004:218). Har jeg undersøkt det jeg tror jeg har undersøkt? Studien min søker å kaste lys over læreres forståelse og bruk av nasjonale og lokale vurderingsverktøy i det lokale utviklingsarbeidet. Intervjuguiden er bygget opp med tanke på at informantene skal snakke om temaet på en slik måte at forskningsspørsmålene blir belyst. Selv om denne guiden ikke er fulgt fullt ut, men brukt mer som støtte under samtalene, mener jeg likevel at de data som er samlet inn gjennom intervju, observasjon og dokumentanalyse, har kastet lys over problemstillingen. Det er dette denne oppgaven har som mål å synliggjøre.

5.8.6 Avsluttende vurderinger og kommentarer

I dette kapitlet har jeg presentert de metodiske valg jeg har gjort og begrunnelsen for disse, samt de utfordringene jeg har møtt. Dette har jeg prøvd å gjøre slik at det er mulig for andre å gå det metodiske opplegg etter i sømmene. Noe vil likevel aldri kunne etterprøves fullt ut. Det som har foregått mellom meg og informantene i samtalsituasjonen, vil aldri kunne gjen-skapes. Sammen med min forforståelse har dette vært forhold jeg har prøvd å ta hensyn til gjennom hele prosessen. Det har ikke vært et siktemål med denne undersøkelsen at jeg skulle komme opp med generaliserbare data. Likevel mener jeg at fordi jeg har kunnet sammenholde det jeg har funnet med kvantitative undersøkelser, kan mine resultater være med på å belyse og utdype disse. Der ligger også den ledetråden Grimen (2000) mener alle kvalitative undersøkelser bør ha.

Kap.6 Med lærerperspektiv på bruk av vurderingsverktøy

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elevers læringsmiljø og læringsutbytte kan fremmes ved bruk av vurderingsverktøy. Utgangspunktet er at dette er avhengig av i hvilken grad og hvordan lærerne bruker slike verktøy. Den røde tråden i samtalen med informantene har derfor vært deres tenking omkring elevers læring og læringsutbytte, og hvordan de i praksis søker å legge til rette for å fremme læring. Siktemålet har vært å undersøke hvilken plass bruk av vurderingsverktøy har i en slik sammenheng.

Begrepet vurderingsverktøy blir i denne studien forstått som en bevisst og systematisk metode for å innhente informasjon, og bruk av vurderingsverktøy omfatter både konkret datainnhenting og utviklingstiltak som blir satt i verk for å følge opp resultatene (jf. kap 3.3). I dette kapitlet presenterer jeg både hva skoleinterne dokument sier om vurderingsverktøy og oppfølgingstiltak, hvilke verktøy lærere sier at de bruker, og hvordan de gir uttrykk for at de benytter disse for å fremme elevers læring og læringsmiljø. Jeg er opptatt å få fram informantenes forståelse av temaet ut fra den konteksten de selv opererer innenfor. Samtidig er det et helhetlig perspektiv jeg søker etter. I stedet for å presentere informantene enkeltvis velger jeg derfor å gi en samlet framstilling av de dimensjonene intervju materialet kaster lys over slik jeg forstår det som informantene forteller om følgende:

- 1. Hvordan søker lærere å fremme elevenes læringsmiljø og læringsutbytte gjennom bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy?*
- 2. Hvilke forhold synes å fremme og hemme slik bruk?*

Dette er også de forskningsspørsmålene som ble introdusert i kapittel 3.3.

6.1 Hvilke faktorer ser ut til å hemme læreres bruk av nasjonale vurderingsverktøy?

Samtlige informanter har gjennomført minst en av de nasjonale prøvene i egne klasser, men resultatene er ikke brukt i opplæringsammenheng. Dermed gir det empiriske materialet ikke noe grunnlag for å si noe om hvordan lærere søker å fremme elevenes læringsutbytte og læringsmiljø ved å bruke det nye nasjonale verktøyet. Derimot gir det et godt grunnlag for å si noe om hvordan lærerne opplever nasjonale prøver og Elevinspektørene som hjelpemidler for å øke elevenes læring. Etersom lærerne jevnt over ser avgrenset nytteverdi i verktøyet, var

det dette som først fikk fokus i samtale. Flere følte et behov for å gi uttrykk for en del frustrasjon særlig knyttet til de nasjonale prøvene. Deretter kunne vi snakke om muligheter som ligger i verktøyet. Av den grunn presenterer jeg først deres opplevelse av hva som hemmer, deretter hva som kan se ut til å fremme bruken¹⁷.

6.1.1 Når lite nytt kommer på feil tidspunkt

”Det beste man kan gjøre med nasjonale prøver er å si: Det var det forsøket. Vi legger det bort” (I7:12). Denne konklusjonen dekker langt på vei det syn de fleste informantene gir uttrykk for, selv om her er nyanser i holdningen. Hovedbegrunnelsen for at verktøyet blir sett på som lite egnet, kan for det første knyttes til tidspunktet for prøvene. Det er helt tydelig at lærerne ser liten verdi i resultat som kommer på vårparten når skoleåret snart er slutt. Mange av elevene slutter med engelsk og matematikk, og mange elever kommer i nye klasser med andre lærere andre året i videregående opplæring. Dermed kan resultatene i liten grad brukes i opplæringsvirksomheten. En av informantene sier at læreren må ”få dette på en måte støpt inn i undervisningsoppleggene slik at vi treffer blinken til den enkelte” (I3:10). Lærerne etterlyser dermed den pedagogiske begrunnelsen for de nasjonale prøvene. De er pålagt å gjennomføre dem, og det gjør de, for ”det er ganske lojalt her” (I1:8). En annen gir klart uttrykk for at når prøvene kommer seint i skoleåret, slår det beina under argumentasjonen fra sentralt hold om at hensikten er å bruke resultatene i utviklingssammenheng. Konklusjonen blir derfor at ”Det bidrar ikke noe ytterligere til det vi faktisk gjør” (I1:12).

Dermed er den andre faktoren som hemmer bruk av dette verktøyet lansert: Alle informantene gir uttrykk for at de får vite lite nytt om elevene. De viser til at de har egne måter å vurdere måloppnåelse på. For eksempel trekker de fram de diagnostiske prøvene som blir gjennomført om høsten, og som de har god erfaring med. Egne prøver og tester viser hvor elevene står. En av lærerne sier derfor at de nasjonale prøvene oppleves som smør på flesk (I8:3). Lærerne kjenner elevenes nivå og vet hvor skoen trykker:

”Det ble liksom påstått at vi ikke visste hvor elevene står. Klart vi vet hvor elevene står. Vi har eksamensoppgaver og vi har tester, så vi er flinke til å evaluere”. (I5:5)

Når lærerne i tillegg opplever at det er en del rot og uklare informasjon knyttet til selve gjennomføringen av de nasjonale prøvene, øker ikke dette respekten for verktøyet. (I6:13,

¹⁷ Sitat blir brukt for å illustrere informantene forståelse og kaster lys over de ulike dimensjonene. Hver informant har sitt nummer. Referansen til den ordrette utskriften av samtalen er gjort slik: (I1:1), det vil si informant nr. 1 s.1.

I8:3, I5:5). Også arbeidsmengden - da særlig knyttet til norskprøvene – blir framhevet som en hemmende faktor (I5:5). Når lærerne dessuten føler at de får ekstra arbeid knyttet til noe de ser liten verdi av på en tid av året da oppkjøring til eksamen er i gang, kan det føre til følelsesmessige utbrudd som dette:

”Det tok jo tid også. Dette var i en tid hvor vi skulle ... i oppløp til eksamen blant annet...skulle vi bruke masse tid til dette her tullet.” (I7:13)

En annen lærer snakker om gapet mellom myndighetenes visjoner og det som er mulig å gjennomføre i praksis (I4:9).

6.1.2 Når tro og følelser påvirker bruk av vurderingsverktøy

En av lærerne sier rett ut at han tror myndighetene har en annen agenda enn å gi skolene noe de kan bruke i klasserommet (I7:13). Den samme læreren oppfordrer også utdanningsministeren til å sjekke ut hva skolene syns om slike prøver og samtidig ”fortelle dem hva du egentlig ønsker å oppnå ” (ibid). Noe tilsvarende uttrykker også en annen lærer når oppfordringen til statsråd Clemet blir formulert slik: ”Bli med inn i klassen. Se hva som skjer. Få inntrykk av hvordan skolehverdagen arter seg for oss som arbeider her” (I8:4). Det er tydelig at lærerne verken ser den pedagogiske eller faglige gevinsten ved å bruke nasjonale prøver som et utviklingsverktøy. Informantene gir generelt sett uttrykk for at de er opptatt av at prosjekt og ulike tiltak bare har verdi dersom det kommer elevene til gode (I7:11, I6:14, I4:1, I2:1). Lærere må selv tro på det de gjør i klasserommet. Pålegges de å gjøre ting de selv er uenige i eller ikke har tro på, blir det gjennomført, men i liten grad brukt i opplæringsammenhengen. Derfor sier en av lærerne:

”Folk her er positive, men det gnistrer når ting ikke er pedagogisk fundert. Det må være skikkelig klart at dette vil gi forbedra læring, forbedra forhold.” (I6:4)

En annen lærer uttrykker forståelse for at det må tas noen beslutninger som ikke alle er enige i. Derfor mener han at lærere bør være lojale i slike situasjoner, men, sier han ”det blir kanskje ikke den store spruten og entusiasmen” (I3:14). Flere gir uttrykk for den samme reaksjonen (I1:11, I2:3). De to siste uttalelsene er knyttet til spørsmål som handler om utviklingsarbeid generelt sett, men lærernes svar viser hvilken holdning de har til å ville bruke noe de ikke tror på. Elevinspektørene og nasjonale prøver er nettopp eksempler på dette.

I forhold til nasjonale prøver er det en utbredt holdning til at myndighetenes viktigste hensikt er å bruke resultatene til å rangere skolene, og dette er de i mot blant annet fordi det kan virke

inn på søknaden til skolen (I5:5, I6:11, I3:11, I4:11). En av lærerne mener at offentliggjøringen av karakterene forsterker den oppfatning de mener nærmiljøet allerede har om skolen, ”det er med å fasttømre forskjeller mellom skolene” (I5:5). Enkelte reagerer svært sterkt på dette:

”Å den offentliggjøringa, det kan jeg ikke få sagt hvor mye jeg er i mot. Hva er argumentet for det? Greit at du sender dem da til sentrale skolemyndigheter sånn at skolene kan se. Det er greit. Men offentliggjøring... viss det har en annen hensikt enn å rangere skolene, da... det må de lengre ut på landet med (latter).

Kan det bety noen ting for søknaden til skolen for eksempel? Det er jo et pressområde hvor elevenes..

Ja det er jo det det gjør ikke sant? Å det er så blodig urettferdig. Viss vi har treer inn treer ut, så er det en god jobb. De som får femmerelever inn (og) femmere ut... Kanskje de har gjort en god jobb? Men femmerelever klarer seg uansett (...)Så en treer inn og en treer ut er i hvert fall ikke en dårligere prestasjon”. (I1:12)

Denne reaksjonen kan tolkes slik at informantene føler at den jobben han gjør som lærer ved en skole der det er mange svake elever, ikke blir verdsatt eller ikke forstått. Det at en svak elev klarer å beholde sin treer karakter gjennom hele skoleåret, er, slik han ser det, en større prestasjon enn at en flink femmerelev holder sitt nivå i måleperioden. En kollega er av samme mening: ”Får du dårlige elever inn, så er det en kjempeutfordring å få gode elever ut”(I5:3). Uttrykket ”blodig urettferdig” må ses i lys av at informantene generelt sett gir uttrykk for at det arbeides mye og hardt for elevene. En annen lærer sier det på denne måten: ”Vi synes vi har gjort flott pedagogisk arbeid” (I6:13). En offentliggjøring av karakterer alene kan dermed gi utenforstående inntrykk av at skolen og lærerne ikke gjør en god jobb når elevene ikke forbedrer karakterene sine¹⁸. Dermed handler dette om noe mer enn offentliggjøring og rangering av skoler. Det kan også se ut til å dreie seg om lærernes selvrespekt. Føler de seg tråkket på, føler de at det arbeidet de gjør ikke blir verdsatt, eller, kanskje enda verre, ikke blir forstått, kan det se ut til at slike følelser påvirker holdningen til verktøyet generelt sett.

Motstanden mot offentliggjøringen av resultatene på nettstedet Skoleporten ser derfor ut til å være kompleks. Mye tyder på at lærerne ikke helt tror på det budskapet sentrale skolemyndigheter prøver å selge, nemlig at dette er et verktøy som skal brukes i utviklingssammenheng¹⁹. I tillegg til de faktorene som er framhevet tidligere, trekker særlig en av informantene inn en

¹⁸ I ”En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005” brukes elevenes faglige progresjon det første året på videregående som en indikator på en lærende skole. Her sammenliknes avgangskarakterene fra grunnskolen med karakterene i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving (UFD 2005:26).

¹⁹ Slik mistillit kommer til uttrykk også i andre sammenhenger, for eksempel i forhold til den nye arbeidstidsavtalen. En FAFO-rapport avslører at lærerne tror at avtalens virkelige intensjon er økt kontroll og legitimering av lærernes arbeidstid (Nicolaisen m.fl. 2006:32).

generell skepsis til bruk av karakterer, og dermed konkurranse som motiv og verktøy i utviklingsammenheng. Læreren uttrykker mistillit til system som bidrar til konkurranse mellom elever. Dette kan virke uheldig, ja, direkte skadelig (I1:19). Elever må sette seg sine egne mål ut fra egne forutsetninger. Dermed har dette også noe å gjøre med tro eller manglende tro på karakterer som konkurransefremmende og dermed motiverende faktor. Dette kan følgelig også se ut til å få konsekvenser for den holdningen læreren har til bruk av vurderingsverktøy basert på resultatvurdering generelt sett. Tro på at karakterer kan virke negativt i forhold til læringsmiljøet blant annet fordi karakterbevisste elever av og til jukser og dermed skaper dårlige samarbeidsforhold i klassen, blir nevnt av to andre (I2:13, I4:13).

6.1.3 Når tilliten til verktøyet er sviktende

Lærerne gir i liten grad uttrykk for at de ikke har tillit til at de nasjonale prøvene måler elevenes kunnskaper og ferdigheter. De er mer opptatt av at dette er informasjon om elevene som de har fra før, altså at verktøyet er overflødig. Det samme gjelder langt på vei også når det gjelder Elevinspektørene. Når informantene snakker om hvordan de jobber med læringsmiljøet i klassene, er det ingen som nevner Elevinspektørene som et redskap som gir dem nyttig informasjon om læringsmiljøet. Dette kan imidlertid også ha sammenheng med at ledelsen tydeligvis bare har presentert resultatene på skolenivå for et samlet kollegium, og at det dermed heller ikke er lagt noe trykk ovenfra på at verktøyet skal brukes. Lærerne viser til andre verktøy når de snakker om hvordan de jobber med læringsmiljøet. De bruker logg og samtaler som viktigste redskap (jf. kap.6.2.1). En av informantene gir uttrykk for at de har nok tall og nok statistikk, det er den menneskelige kontakten som teller (I6:14). Det samme sier en annen ved å vise til at presentasjon av statistikker tar tid, uklarheter må kommenteres, men diskusjonene uteblir gjerne. Derfor er konklusjonen at tilliten til statistikk om måten den blir innhentet på, er lav (I6:11). En av kollegane svarer slik på spørsmålet om de er blitt presentert for resultatet fra Elevinspektørene:

”Jaja, ja da det er det blitt ved gjentatte anledninger (...) Det har vært møtt med en del skepsis når vi får se sånne søylediagrammer og framgang fra i fjor og i forhold til andre skoler her i byen....(pause). Jeg er såpass gammaldags og kan si det så enkelt at viss du trives og har det bra, så lærer du bedre, nemlig. Jeg trenger ikke å lage noen undersøkelse om det. Du ser det, du har så mye følelse i fingertuppen at du kan se.. du har så mye empati med elevene. Det bør i hvert fall en lærer ha. Og det bør en ledelse ha også. At viss du ikke ser det, så kan du finne deg en annen jobb, og du behøver ikke ha søylediagrammer for å finne ut av det.” (I7:15)

En annen innvending går på at spørsmålene er for overflatiske og dermed vanskelige å svare på i en kvantitativ undersøkelse med standardisert svaralternativ. Å svare på hva en mener med ordet trivsel blir nevnt i denne sammenhengen som et eksempel (I1:14).

Mange uttrykker skepsis til om brukerundersøkelser som Elevinspektørene gir pålitelig informasjon om hvordan elevene opplever læringsmiljøet. Dette knyttes særlig til at flere opplever å ha en del klasser med svake og umotiverte elever. En lærer mener at dagsformen kan avgjøre hvordan elevene svarer på slike tester, og at resultatet derfor er lite å stole på (I1:13). Skepsisen til undersøkelsene blir forsterket ved at flere betviler at elevene forstår spørsmålene. Utsagnet under er betegnende for informantenes holdning:

”Jeg tror det er veldig krevende å utarbeide undersøkelser som er gode nok. Det er jo en grunn til at du ikke har gitt meg et skjema nå, at du har valgt å snakke med meg en time ikke sant? Det er veldig vanskelig å fange opp nyanser og i det hele tatt å fange opp ting bare ved å krysse av på alternativer en, to, tre, fire, fem. Verden er jo ikke så enkel som det. (...) Samtidig så tror jeg jo og at sånne undersøkelser de vil jo fange opp tendenser. Man skal jo ta det seriøst resultatene av det. Det er jo klart.” (I4:14)

Dette viser samtidig at informanten ser at slike undersøkelser kan ha nytteverdi. Han kommer seinere inn på at slike generelle informasjonen kan tas tilbake til klasserommet og brukes som utgangspunkt for samtale med elevene. Dette nevner også andre som en mulighet (I6:9). Det kan dermed se ut til at manglende kjennskap til hvordan verktøyet kan brukes, og kanskje også manglende oppfølging fra ledelsens side, virker hemmende på bruken.

6.1.4 Skoleledelsens betydning

Ord som dynamisk (I2:3), innovativ (I7:9), men også autoritær (I5:2) blir brukt om skolens ledelse. Samtlige informanter uttrykker at de opplever å være på en skole der rektor har vært svært tydelig i sin pedagogiske ledelse og flere ganger tatt beslutninger som mange av lærerne føler er iverksatt litt over hodene på dem (I7:2, I8:2, I1:7, I2:3, I6:5, I3:14). I forhold til nasjonale prøver og Elevinspektørene gir derimot ingen av informantene uttrykk for at det har vært noe trykk fra ledelsens side. Lærernes opplevelse er at ledelsen har gjort det den er pålagt i forbindelse med å sende lærere på kurs og gjennomføre prøvene og Elevinspektørene (I4:10, I8:3, I6:11, I3:12). Det kan derfor se ut til at i denne sammenhengen har skolens ledelse forholdt seg til den obligatoriske gjennomføringen på nøyaktig samme måte mange av lærerne gir uttrykk for at de forholder seg til tiltak de ikke har så mye til overs for: Vi gjør som vi blir pålagt, vi er lojale her på skolen, men den store entusiasmen har vi ikke. Flere av lærerne sier at skolens ledelse i andre sammenhenger har vært svært tydelig på at når noe er

bestemt, når rammene er lagt, skal lærerne følge det opp. Den som ikke være med på dette løpet, bør finne seg en annen jobb (I6:5, I7:9). Uten at informantene sier noe direkte om dette, kan det derfor se ut til at når ledelsen bare signaliserer at noe skal gjøres uten at det samtidig legges det sedvanlige trykket bak, viser ledelsen dermed indirekte at dette ikke er så viktig. På en skole der lærerne er vant til at rektor er tydelig på det som betyr noe, er dette et signal som fort fanges opp. Lærerne blir sendt på kurs for å være forberedt, men ”ellers så har vi ikke fått noen sånne spesielle formaninger eller påpakninger fra ledelsen i den forbindelse” (I4:10).

En av informantene antyder også at skolens ledelse var mer opptatt av at elevene fikk gode resultater enn at disse skulle brukes i læringssammenheng. Læreren opplever at dette henger sammen med inntakssystemet – en ”kamp om sjeler” (I6:11). Resultatet av elevenes svar på Elevinspektørene er presentert for lærerne, men ingen av informantene forteller om at ledelsen har engasjert seg aktivt ut over dette. Uten at det empiriske materialet gir direkte belegg for det, kan det likevel tyde på at lærerne har en oppfatning av at ledelsen langt på vei deler deres egen holdning til at verktøyet ikke tilfører skolen noe nytt av verdi. De lokale verktøyene gir nok informasjon. Rektor skriver likevel i årsplanen for 2005 at det er et mål at resultatene fra nasjonale prøver i 2008 skal være betydelig bedre enn i 2005 og at Elevinspektørene skal brukes som et barometer på hvordan elevene opplever skolemiljøet (Årsplan 2005:6). Verktøyet nevnes altså i dokumenter, men det er lite som tyder på at de er implementert i lærernes daglige arbeid med elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Det ser altså ut til at en aktiv skoleledelse fremmer igangsetting av tiltak, en passiv skoleledelse har motsatt virkning når lærerne ikke selv ser nytteverdien av tiltaket.

6.2 Hva fremmer bruk av nasjonale vurderingsverktøy?

6.2.1 Nytt og nyttig

Noen av lærerne ser et potensial i verktøyet, men da må det representere noe nytt. Eksempelvis nevner flere at leseprøvene ga lærerne en måte å prøve elevenes kunnskaper og ferdigheter på som representerte en annerledes tilnærming (I8:3, I4:8). Prøvene kan også brukes som eksempler på andre typer oppgaver enn de lærerne har fra før (I4:9). Dersom prøvene kommer om høsten, ser også noen at de kan fungere bedre som diagnostiske tester (I3:9). En informant ser mulighetene som ligger i de profilene som skal utarbeides (I3:10). At resultatene kan gi tilbakemelding til læreren om det arbeidet som blir utført, kan også oppleves som positivt. (I4:8). Kollegaen viser til at ”nasjonale prøver og resultatene fra dem fanger jo opp en del av virkeligheten som vi alle må ta inn over oss” (I3:11). Ettersom disse prøvene bare er gjenn-

omført en gang i videregående opplæring, vil det være naturlig å forvente at ikke alt går som planlagt. Det er også tydelig at kunnskapen om Skoleporten generelt sett ikke er særlig god. Det er lite kjent blant informantene at skolene har en mulighet til å legge ut egen informasjon. Dette kan gi et balansert bilde av aktivitetene og sette resultatene inn i en større sammenheng. De motforestillingene lærerne gir uttrykk for, dreier seg likevel om grunnleggende holdninger til nytteverdien av verktøyet. De fleste opplever at de lokale vurderingsverktøyene er gode nok. Det nye representerer dermed i beste fall bare mer av det de har fra før. En av informantene er likevel inne på at over en viss tid kan resultatene si noe om utviklingen på skolen, men han er likevel skeptisk til den muligheten som dette gir for å rangere skoler (I3:12). I tillegg er det en grunnleggende holdning til at nasjonale myndigheter har andre motiv enn det som blir sagt offisielt. Når noen dessuten opplever at offentliggjøringen av resultatene gir et feilaktig bilde av det arbeidet som blir gjort på skolen, gir konklusjonen seg selv: Dette verktøyet trenger de ikke. En av informantene ser myndighetenes behov for å få en oversikt over hvordan situasjonen er på skolene, men mener at nytteverdien ikke ligger på skolenivå, men på nasjonalt nivå som utgangspunkt for en nasjonal satsing der skoen trykker (I2:10). En annen er inne på det samme, men mener at slik informasjon kan innhentes på andre måter (I7:13).

Dermed kan det se ut til at nye verktøy må oppleves som nye, i den forstand at de gir noe lærerne ikke har fra før. Men samtidig må det oppleves som nyttig, det må være noe lærerne føler øker elevenes læring. Når samtalen dreier seg om de mange prosjektene som de opplever som ledelsesbestemte tiltak, uttrykker flere at tiltak settes i verk uten at lærerne ser det gir økt læring hos elevene (I7:11, I6:14, I4:1, I2:1). Derfor blir evaluering av tiltakene etterlyst, men det er ikke lett å svare på hvordan dette kan testes. Når samtalen dreier seg om å våge å prøve ut nye opplegg, går en av dialogene slik:

”For den eneste måten å finne ut om noe virker, er å prøve det ut. Og viss dere er redde for å prøve det ut fordi dere ikke vet hvordan det virker så... (latter)

Ja, det er akkurat det (latter) det er akkurat det. Men det er vel en kombinasjon av frykten for at det mislykkes og frykten for at en skal påta seg en masse ekstra arbeid. Og kanskje også frykten for at andre kollegaer syns at opplegget er lite egna, og at det her ikke fører noe steds hen og det blir bare blir masse ekstra arbeid og styr, rett og slett.” (I3:5)

Et krav om at noe skal oppleves som nyttig, kan derfor se ut til å være en effektiv barriere mot utprøving av nye tiltak generelt sett, nye vurderingsverktøy inkludert. På den andre siden kan nettopp det at noe oppleves som nyttig være en viktig drivkraft for å ta nye verktøy i bruk. Dermed kan det se ut til at de prosessene som blir initiert og drevet i forbindelse med innfør-

ing av nye tiltak og bruk av nye vurderingsverktøy, blir sentrale i et utviklingsperspektiv. Og da er det mye som tyder på at skolens ledelse spiller en viktig rolle.

6.2.2 Den gode hærfører

Det kan se ut til at skolelederens holdning og engasjement er vesentlig for det lokale drivet. Men det sentrale ser fortsatt ut til å være om lærerne vil ta verktøyet i bruk. ”Fordi at det som skjer inne i klasserommet kan ikke ledelsen bestemme uansett, og der trives vi” (I5:2). I Kompetanseberetningen for 2005 vises det til Imsen (2004) som i en studie knyttet til evalueringen av Reform 97 også konstaterer at ”det er vanskelig å finne spor etter ledelse i skolene så snart man passerer terskelen til klasserommet” (UFD 2005:9). Hva skal da til for at det som skjer i klasserommet, og det skolens ledelse ønsker å gjennomføre, blir to sider av samme sak? En lærer har dette perspektivet på slike sammenhenger:

”Jeg gjør en jobb som jeg liker, men jeg er ikke noe sånt som vil forandre på ting for enhver pris, men jeg vurderer og tenker. Er dette noe som jeg kan bruke med fornuft, og fører det til bedre læring, så sier jeg: Ja, det skal jeg sannelig prøve.”(I7:11)

Flere av lærerne er inne på viktigheten av at skolens ledelse kan begrunne, forklare og dermed legitimere det som blir gjort når nye tiltak iverksettes. Dessuten framheves det som viktig at lærerne blir tatt med og lyttet til i slike sammenhenger (I8:2, I5:13, I2:11, I6:4, I7:11, I8:2).

Denne type uttalelser er ikke knyttet til bruk av vurderingsverktøy, men er synspunkt som kommer til uttrykk når samtalen dreier seg om utviklingsarbeid, prosesser rundt dette og hvordan lærere reagerer når det blir tatt bestemmelser de ikke er enige i. Bruk av Elevinspektørene og nasjonale prøver som et viktig verktøy i skolens utviklingsarbeid, er nettopp et eksempel på et tiltak de fleste lærerne er uenige i. Derfor bør uttalelsene være relevante i forhold til temaet. Samtidig er det en erkjennelse blant noen av lærerne at det å ta i bruk nye ting, det å gjøre noe en ikke har gjort før, vil vekke motstand (I1:8). Derfor må skolens ledelse ta noen grep som ikke alle er enige i dersom noe nytt skal skje, men da er måten dette blir gjort på viktig:

”Har du noen tanker om ledelsens betydning i et sånt utviklingsarbeid?”

Jeg tror ledelsen har veldig stor betydning, eller bør ha stor betydning i et sånt utviklingsarbeid for de skal jo på en måte være veivisere og fanebærere, så man trenger noen gode hærførere helt i front (...). Da trenger man veldig engasjerte og veldig arbeidsomme mennesker som sitter i ledelsen og har gode ideer. (...) Den gode hærfører bør ha en overbevisende kraft og heller ikke gå av veien for å... ja, man må kanskje for å få til noe nytt, så må man kanskje løpe litt fort. Det holder ikke at alle skal bli enige om alt før man kan sette det ut i livet for da tar det så lang tid. Jeg tror også at man må trykke på litt, og man må kanskje trykke litt hardt på enkelte for å få gjennomført nye ting. Det må man altså.” (I3:14)

Skoleledelsene holdning og engasjement ser dermed ut til å være viktig for å få lærere til å ta i bruk verktøy de selv ikke umiddelbart ser nytteverdien av. Særlig blir dette en utfordring når initiativet kommer utenfra, fra nasjonale skolemyndigheter.

6.3 Hvilke lokale vurderingsverktøy bruker lærere?

6.3.1 Når skoleinterne dokumenter er referanserammen

Gjennomgangen av skoleinterne dokumenter som for eksempel årsplan for 2005, strategisk plan, evalueringshjul og dokumenter som omhandler ulike prosjekter skolen har satt i gang, tyder på at bruk av evalueringsverktøy har en sentral plass på Regnbuen videregående skole. I Årsplanen for 2005 står det at skolens hovedmålsetting er tilpasset opplæring for den enkelte elev. Tettere oppfølging av elevene er viktig i denne forbindelse, og et eget kontaktlærerprosjekt er satt i gang med dette som hovedmål. Rektor skriver blant annet at "Vurdering er en driver og et verktøy for å få informasjon om hvordan vi lykkes i forhold til øvrige satsingsområder" (ibid:4). Den strategiske planen gjenspeiler dette. De prosjektene skolen har arbeidet med, som for eksempel bruk av digitale mapper og prosjektet lese- og læringsstrategier, skal evalueres. Resultatene fra kartleggingsprøver, standpunkt- og eksamenskarakterer og fra nasjonale prøver skal følges opp, og elever og foresatte skal uttale seg om arbeidsmiljøet ved skolen. Tilbakemelding fra elevene gjennom loggskrivning skal si noe om læreforutsetningene deres. Elevinspektørene skal dokumentere om elevenes trivsel og læringsmiljø er blitt bedre. Skolen har satset mye på bruk av data i undervisningen, og elevenes syn på læringsutbytte knyttet til IKT, kommer til uttrykk gjennom skolebaserte undersøkelser. Den digitale læringsplattformen blir i årsplanen framhevet som et viktig verktøy i det videre arbeidet med differensiering og tilbakemelding til elevene. Dialog, elevmedvirkning og god kommunikasjon er et satsingsområde i 2005. Rektor skriver at både lærere, elever, fagledere og skolens ledelse har deltatt i de interne og eksterne vurderingene, og resultatene av skolevurderingen er drøftet både på seksjonsnivå og fellesmøter. Det blir også vist til at skolen ønsker en organisering som legger opp til reelt samarbeid om elevenes læring. Dette er en målsetting sprunget ut av et personalseminar i 2002 som munnet ut i en erklæring der grunnlaget for skolens utviklingsarbeid skulle være et fleksibelt og tilpasset opplæringstilbud.

Sett fra organisasjonsperspektivet er skolens utviklingsarbeid basert på aktiv bruk av ulike vurderingsverktøy som sier noe om måloppnåelsen av igangsatte tiltak. Årsrapporten viser også til hvordan resultatene er tenkt brukt i skolens utviklingsarbeid, og det refereres til tiltak

som skal settes i verk på grunnlag av målingene. Dermed understrekes sammenhengen mellom vurdering og utvikling. Spørsmålet blir derfor hvilke verktøy lærerne bruker for å fremme elevenes læring og læringsmiljø, og hvilke utviklingsverktøy de ser som viktige.

6.3.2 Når lærerne prioriterer vurderingsverktøy

Samtalene med informantene om hvordan de innhenter informasjon og hvordan de arbeider med faglig tilrettelegging og med miljøet i klassen, avdekker bruk av fire hovedgrupper vurderingsverktøy. Den første gruppa består av lokale verktøy som blir brukt for å måle og vurdere elevenes faglige ståsted, altså resultatmålinger. Mest vanlig er bruk av tradisjonelle prøver som lærerne utarbeider alene eller sammen med andre. ”Jeg ser hvordan jeg best kan prøve ut mine elevers måloppnåelse, altså hvorvidt de oppnår målene i læreplanene” (I7:12). Bruk av skolens diagnostiske prøver i basisfagene matematikk, engelsk og norsk blir også nevnt av flere av informantene som et nyttig verktøy for å vurdere elevenes faglige nivå (I3:9, I7:13, I8:3). Observasjon av elevene kan ses på som en uformell variant av resultatmålinger. En lærer viser til at han raskt danner seg et bilde av eleven bare ved å lytte til hva hun spør om (I1:3) Gruppe to er vurderingsverktøy som gir en samlet tilbakemelding til elevene på faglig status, innsats på skolen, orden og oppførsel. Dette er en form for underveisvurdering som kommer mellom terminene, og som omfatter alle fag. Formålet er å gi elevene en skriftlig vurdering slik at de har muligheter til å forbedre resultatene sine. Høsten 2005 innførte skolen en ny type underveisvurdering som blir kalt ”Midtveisvurdering”. Dette er et formalisert vurderingsverktøy alle lærere skal bruke. På et standardisert skjema får elevene korte tilbakemeldinger fra lærere på sitt eget faglige nivå og hvilke vekstpunkt faglærer mener eleven har. I høstens innkalling til samtale med foreldre til alle elever under 18 år, er midtveisvurderingen grunnlaget for den delen av samtalen som handler om elevens faglige og sosiale utvikling. Selv om dette verktøyet er nytt, er prinsippet om slike faste tilbakemeldinger velkjent blant lærerne:

”Men vi har jo underveisvurdering hver eneste måned med elevene. Nå er det jo formalisert slik at vi i løpet av oktober måned skal gi en slags generell underveisvurdering av elevene, men vi har jo hatt det noen år på basis av de observasjonene vi gjør selv og de skriftlige arbeidene de leverer inn. (...) Vi har i flere år formalisert dette.” (I5:6)

Den tredje kategorien av vurderingsverktøyet er bruk av logg. Dette er en skriftlig vurdering og tilbakemelding fra elevene til lærerne om hvordan eleven opplever klassemiljøet, egen læring osv. En av informantene viser til slike logger som det lokale alternativet til Elevinspektørene. Fordelen med dette verktøyet er at det gir læreren mulighet til å få et mer nyansert

bilde fordi det åpner for å stille oppfølgingsspørsmål (I1:14). Dermed kopler informanten den skriftlige tilbakemeldingen til hvordan han kan bruke informasjonen i læringsammenheng.

Samtalen utgjør dermed den siste kategorien vurderingsverktøy som lærerne bruk. Slike samtaler kan være både formelle og uformelle, strukturerte og ustrukturerte for eksempel knyttet til at eleven får tilbake prøver, men også koplet til loggskrivning og arbeid med oppgaver. I forskrift til opplæringslova § 4-10 blir skolen pålagt å gjennomføre minst to slike samtaler hvert skoleår. Mottakssamtalen er en lokal variant som kontaktlærere skal gjennomføre med alle nye elever. Dermed kan en slik samtale fungere som det muntlige alternativet til Elevinspektørene. Forskjellen er at lærer og elev kan ha en direkte dialog der og da basert på det eleven forteller. Elevsamtalene ser derfor ut til å ha en sentral plass. Flere gir uttrykk for at disse samtalene er nyttige og viktige. I slike sammenhenger blir det snakket både om læringsstiler, og klasse- og læringsmiljø. Dessuten brukes logg slik at elevene kan gi tilbakemeldinger til læreren (I4:15). En av lærerne viser til at fordelen med samtalen framfor å bruke Elevinspektørene er at da kan saker som ligger eleven på hjertet, lettere komme fram fordi ”Såne spørreskjema går jo ofte litt fort” (I6:10). Samtalen blir dermed både et verktøy for å innhente data og et utviklingsverktøy. Måten samtalene blir gjennomført på, og hva det blir snakket om, kan derimot variere mye.

6.4 Hvordan søker lærere å bruke lokale vurderingsverktøy for å fremme elevenes læringsutbytte og læringsmiljø?

Lærerne bruker ulike verktøy for å kartlegge elevenes kunnskaper og ferdigheter. Når det er snakk om hvordan den kunnskapen de får blir brukt overfor elevene, er det utviklingssamtalen som oftest blir nevnt. Det er tydelig at læring og læringsmiljø blir sett på som komplementære faktorer. Sammenhengen mellom dem blir uttrykt på denne måten:

”Vi har jo mye uro. Det er et problem som er ikke så lett å bli kvitt. (...) Selvsagt, uroen er jo av og til da et resultat av at elevene sliter med læringa, ikke sant. Vi har hatt veldig mye svake elever, så da har det ofte vært litt mer uro.” (I2:1)

Denne konteksten med en god del svake og urolige elever setter dermed tydelig rammer for hva lærerne opplever at kan gjøre og hvilke oppfølgingstiltak som kan brukes for å fremme læringsmiljøet og læringsutbyttet. Samtalen er et individorientert utviklingsverktøy som lærerne forteller at de bruker i kombinasjon med de tre andre verktøyene (jf. kap. 6.3.2). Hovedvekten blir derfor lagt på å vise hvordan de søker å bruke dette verktøyet for å fremme elevenes læring og læringsmiljø.

6.4.1 Med ”den gode samtalen” som mål

Alle informantene nevner individuell samtale med elever som et viktig verktøy for å motivere og bevisstgjøre dem i forhold til egen læring og utvikling. Dette ser ut til å være knyttet til konteksten. Svake elever gjør at fellestiltak oppleves som vanskelig. Derfor sier en av lærerne at ”Jeg har prøvd sånn fellesinformasjon, men det går jo ikke. Du må ta dem en og en” (I1:5). Når elevene skriver logg, gir dette læreren kjennskap til hvordan de ser på læringsmiljøet og hva elevene mener om opplæringa i faget. Dermed får læreren kunnskap om det nivået eleven har relatert til det stoffet klassen har jobbet med. Bevisstgjøring blir dermed et viktig stikkord:

”Vi bruker veldig mye lese- og læringsstrategier for å bevisstgjøre hvordan vi kan lære og hvordan man skal arbeide med fagstoff.. Så der syns jeg vi er kommet ganske langt”. (I3:6)

Når lærerne har brukt lokale vurderingsverktøy for å teste elevene, kan resultatene i neste omgang brukes i oppfølgingssamtaler med dem. I den sammenhengen blir det vist til at elevene må sette seg egne mål. Slik bevisstgjøring ser ut til å forutsette den individuelle samtalen (I1:14). En av informantene viser til positive resultat av kontaktlærerprosjektet. Ordningen er slik at dersom elever ikke møter på skolen, skal de bli oppringt av kontaktlærer (I4:5). Igjen et eksempel på individuell oppfølging som lærerne ser ut til å være svært positive til selv om det ikke alltid er like enkelt å nå elever som har slått av mobilen og ikke ønsker å være tilgjengelige (I6:1). En av lærerne forteller om en situasjon der han setter seg ned med en elev som har problem med å forstå hva og hvordan hun skal løse oppgaven: ”Plutselig så knekte hun koden og jobba i veg og produserte masse” (I7:5). En tilsvarende opplevelse forteller en annen om. Kollegaen nevner en situasjon der elevene ble fulgt tett i skriveprosessen med råd og fortløpende veiledning. Etterpå ga de tydelig uttrykk for at nå forsto de hva de skulle gjøre (I8:2). En annen kan fortelle at ved å snakke med elevene om hva de gjør i helgene, kan samtalen penses over på arbeidsmåter og planlegging av skoleinnsatsen (I2:7).

Selv om skriftlige kommentarer til prøver er vanlig, blir også individuell samtale brukt som utviklingsverktøy i slike sammenhenger. Etter en prøve der eleven fikk karakteren en, tar læreren seg tid sammen med vedkommende og får eleven selv til å stille spørsmålet: ”Hva skal jeg gjøre for å få en toer?”(I1:4). Dermed har læreren fått et viktig stikkord for å fortsette samtalen basert på at eleven nå er motivert for å komme videre. Når en annen elev skriver at hun har som mål å få karakteren fire i et fag, kan faglærere bruke dette i etterkant til å ta en samtale med eleven om hva som skal til for at dette målet kan bli nådd (I1:2). Dermed kan prøveresultat brukes som grunnlag for en refleksjon om det å sette seg mer realistiske mål.

Men de kan også brukes som utgangspunkt for en dialog om arbeidsinnsats i faget (I2:8, I1:4). Læreren som bevisst gir elevene en vanskelig prøve slik at mange får dårlige karakterer, forteller at han gjør dette nettopp for å gi elevene en vekker og dermed ha et grunnlag for å snakke med dem om hvordan de jobber med faget (I2:3). Nasjonale prøver eller andre standardiserte opplegg er ikke på samme måten tilpasset det den enkelte klasse driver med. En av lærerne viser for eksempel til at de nasjonale prøvene ikke tar hensyn til spesielle forhold i klassen og vil derfor gi uheldige utslag (I6:14). Underforstått: Slike hensyn blir tatt når det er egne prøver som blir avviklet. En annen sier at den nasjonale prøven testet elevenes kunnskaper på ”ting som vi ikke driver med til daglig. Og da viste det seg at det var de blanke på” (I2:9).

Også når temaet er læringsmiljøet oppleves samtalen som et godt redskap både til å innhente informasjon, og som et grunnlag for å snakke om hvordan klassen og enkeltelever kan prøve å forbedre læringsmiljøet. Gjennom samtale kan den enkelte bevisstgjøres i forhold til egen oppførsel og dermed ansvarliggjøres. På denne måten kan også læreren få bedre kontakt med eleven, noe som oppleves som en forutsetning for å kunne snakke med dem om skolerelaterte saker (I1:14). Informantene er temmelig samstemte på at arbeidsro er det aller viktigste i forbindelse med læringsmiljøet og at dette er avhengig av en lærer som bestemmer og som setter grenser. ”Første bud for et godt læringsmiljø er ro og orden i klasserommet” sier en lærer. Dette kopler han så til antall elever i klassen:

”Samtidig så syns jeg det er fint å ha klasser der det ikke er så mange elever at det kan føre til et godt læringsmiljø (...). Det er lettere å få en hyggelig stemning i klassen Det er lettere å få tid til hver enkelt elev å forklare ting. Det er lettere å fange opp elever som enten ikke vil eller ikke kan få med seg det vi driver med å gi dem ekstra hjelp. Det er lettere å gi individuelle tilbakemeldinger. Legge opp individuelle oppgaver.”(I4:12)

Slike samtaler blir ikke bare gjennomført i forbindelse med undervisningen. Flere forteller om at de benytter anledningen til å snakke med elevene når de treffer dem også i andre situasjoner. Det kan for eksempel være i skolegården, i butikken, men også på røykeplassen (I7:1, I6:2, I2:7). En lærer forteller om en episode i skolegården der en kollega og en elev var kommet litt på kant med hverandre fordi eleven ikke møtte til timene. Læreren går bort til eleven etter at kollegaen har gått:

”Også sier jeg: Hei der er du jo. Deg har jeg ikke sett. Nei, jeg er så trøtt om morgenen på onsdagene. Hvor bor du hen da? Jo hun bodde der og der. Men jeg skal komme å ringe på døra, sa jeg. Og så smilte jeg: Syns du bør komme. Så løsna alt seg i skuldrene å ... Jenta ble blid, å. Så her på onsdag så gjorde jeg det. Jeg ringte på ti på halv åtte. Og da svarte hun med en sånn liten lerkestemme: Å jeg har være oppe lenge

jeg. Og kom på skolen og var sånn den dama. Hadde så gøy, ikke sant. Vi hadde undervisning på datarom og klarte oppgavene helt som en gud, ikke sant. Og skrøyt av seg sjøl til kontaktlæreren. Klart at du må vise at du bryr deg om dem, altså". (I7:15)

Dermed blir individnivået viktig. Ved å bruke samtale med den enkelte som et bevisst verktøy både i vurderings- og utviklingssammenheng kan læreren gi voksenkontakt og prøve å motivere til innsats. Et slikt individorientert verktøy ser imidlertid også ut til å forandre at læreren kjenner godt til elevenes forutsetninger for læring, har evne til å få kontakt og har dialogferdigheter.

6.5 Hva ser ut til å hemme og fremme bruk av lokale vurderingsverktøy?

Lærerne er opptatt av at det de gjør i klasserommet, skal være knyttet til læring for elevene (jf. kap. 7.1.1). Dermed kan mye tyde på at det som fremmer og hemmer bruk av vurderingsverktøy og oppfølgingstiltak, har sammenheng med hvordan lærerne forstår begrepene "læring" og "læringsmiljø". Dette ser imidlertid ut til å være koplet til hvordan lærerne opplever elevenes forutsetninger både faglig og sosialt.

6.5.1 Valg av vurderingsverktøy og forståelse av begrep

Informantene ble bedt om å fortelle om en episode der de opplevde at elevene lærte. På tilsvarende måte ble de spurt om de kunne gi eksempler på det de opplever som et godt læringsmiljø. "Læring er noe som skjer når noen vil lære". Denne uttalelsen fra en av lærerne gir uttrykk for en forståelse av at læring, motivasjon og vilje til å nå mål, er tett knyttet til hverandre. Informanten utdyper dette perspektivet på følgende måte når han blir spurt om man kan stimuleres til å ville lære:

"Ja, mulig. Jeg brukte her for noen år tilbake et eksempel på det å lære å sykle. De fleste kan jo det selv om de ramler mange ganger og må holdes av far å mor når de rusler bortover. (...) Men alle vil jo lære det for det er så innmari morsomt. Så her ligger bonusen. At så du får noe igjen. Da lærer du. Hva den bonusen er i skolen, veit jeg ikke. Om det er karakterene eller jobben seinere i livet det er vanskelig å vite eller om det er mestringsprosessen. Det å mestre er jo veldig personlighetsoppbyggende da. (I7:17).

Historien illustrerer læringsfremmende faktorer som også andre nevner når samtalen dreier seg om elevers læring: følelse av mestring, motivasjon og interesse, praktisk nytte og at noen er tilgjengelig når behovet for hjelp er der (I3:7, I6:7, I8:2, I4:13, I5:9). Samtidig må miljøet rundt være læringsfremmende. I historien ovenfor representerer foreldrene dette miljøet, på skolen er læringsmiljøet lærere og medelever. Lærerne ved Regnbuen videregående skole er

også opptatt av dette. Arbeidsro, motivasjon og trivsel betyr mest for læringsmiljøet, arbeidsro aller mest. Dette kommer til uttrykk både når de snakker om de største pedagogiske utfordringene de ser for egen skole, og når de snakker om hva de opplever som et godt læringsmiljø (I1:1, I3:1, I4:1, I5:9, I6:1, I8:1). Andre forteller om at når elevene mestrer oppgavene, gir det arbeidsro og motivasjon, og elevene gir uttrykk for at de lærer (I3:6, I6:7). Læringsutbytte og læringsmiljø blir altså sett på som to sider av samme sak.

Lærerne opplever tydelig elever som en rammefaktor for hva som er mulig å få til. Dermed er koplingen mellom hvordan de forstår læringsmiljø og kontekstfaktoren "elev" tydelig. Selv om flere av informanter er inne på at hvor viktig det er at elevene får være med å bestemme, for eksempel lage regler for oppførsel i klasserommet (I3:1), diskutere undervisningsopplegg (I8:4) eller velge oppgaver eller bøker de skal lese (I6:7, I5:10), er det likevel åpenbart at lærerne i mindre grad trekker elevene med i diskusjonen om arbeidsmåter. Selv om de lager differensierte opplegg, og selv om elevene kan velge mellom oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, er noen av dem så svake at de likevel ikke kommer noen vei på egen hånd. Fordi det er uro, blir det for flere lærere viktig å sette grenser for hva elevene får lov til å gjøre, de tar fram "lærerautoriteten" (I5:14). En annen sier helt enkelt:

"Det er meg som er sjefen her altså. (...) På skoler som har lavere inntakstall så må du ha gode lærere som er villig til å lytte. Men selvfølgelig skal du være sjef for det, det er ikke det. Og da blir nødvendigvis læringsmiljøet bedre." (I7:16).

Men det å lytte til hva elevene sier når de uttaler seg om hvordan de skal jobbe i fagene, kan være et tveegget sverd. Fordi det er mange svake og umotiverte elever, opplever en del lærere at elevenes forslag ikke er knyttet til ønsket om å lære, men for eksempel heller til at de vil ha fri fra undervisningen eller vil ha det moro (I5:13). En lærer som ofte diskuterer arbeidsmåter med elevene, sier at det mange ganger er meningsløst å be elever velge fordi de ikke engasjerer seg. Blir de bedt om å gjøre faglige valg, mangler de kunnskaper (I6:7). Andre opplever at elevene ikke er modne nok til å bestemme over sin egen læringshverdag (I4:14). Fordi elevene ofte ikke vet hva de vil, bare hva de ikke vil, kan elevmedvirkning derfor være vanskelig å praktisere (I8:4). Dessuten vil elevene ofte ulike ting. En vil ha lærerstyrt undervisning, en annen vil ha prosjekt. Slike frie opplæringsmetoder forutsetter igjen at elevene er disiplinerte, at de kan jobbe selvstendig uten at lærerne passer på dem, og slik oppleves jevnt over ikke elevene. Derfor gir lærerne uttrykk for et det er de som er viktige for elevenes trivsel og motivasjon. Dette knyttes gjerne til at elevene får oppgaver de mestrer, at arbeidsmåtene varieres, og at læreren viser interesse og engasjement for faget sitt (I7:13, I2:4, I5:8,

I3:6, I6:8, I8:3). Det at læreren skaper trygge rammer og bryr seg om eleven, framheves også (I6:1, I5:9, I4:13, I2:14).

Hva lærerne legger i begrepene læring og læringsmiljø, ser ut til å være nært knyttet til hverandre. Læring blir tydeligvis forstått som noe som skjer når den nære, men likevel bestemte lærer med god kjennskap til den enkelte og vet hvor skoen trykker, etablerer et trygt, motiverende og lærerstyrt læringsmiljø. I tillegg bør hun varierer arbeidsmåtene, la elevene velge oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, men samtidig gi tett oppfølging gjennom dialog og samtale. Denne forståelsen av begrepene må samtidig ses i lys av den konteksten lærerne opplever at elevmassen ved Regnbuen videregående skole gir. Lærernes prioriteringer av vurderingsverktøy og oppfølgingstiltak som ble presentert i kap. 6.2.2, ser ut til å korrespondere nært med denne begrepsforståelsen. Gitt et slik utgangspunkt, må følgelig tiltak som støtter opp om dette, fremme bruk av vurderingsverktøy. Tiltak som begrenser eller hindrer lærerne i bruk og oppfølging av de verktøyene de mener er viktige, må på samme måten virke hemmende.

6.5.2 Når ting tar tid

Det er et gjennomgående trekk at lærerne viser til at de har for liten tid til å snakke med elevene i selve opplæringssituasjonen. Elevene har behov for hjelp og veiledning der og da, og flere av lærerne uttrykker frustrasjon over ikke å få tid nok til den enkelte. Igjen er det kombinasjonen mange og svake elever som slår inn. En av lærerne sukker over at det går uforholdsmessig mye tid og energi med til å få svake elever til å jobbe:

”Det blir jo ofte slik at det er de elevene med lite ressurser da som spiser opp din oppmerksomhet så jeg jobber mye med dem. Men de flinke elevene jobber ofte sjølstendig. Og når de stiller et spørsmål, forstår de med en gang svaret. Og så jobber de videre. Men det å ha store grupper med ressursvake elever, det er en utfordring. Da tror jeg ikke at de store datarommene heller hjelper.” (I5:11)

En annen snakker om at elever kan hjelpe hverandre, men konkluderer med at dette ikke går i alle fag. Som matematikklærer opplever han at slikt samarbeid lett fører til at elever skriver av svaret til en annen uten å forstå. Selv den flinke eleven kan ikke alltid nok til å kunne forklare generelle prinsipper slik at det gir overføringsverdi til tilsvarende oppgaver. Derfor blir læreren viktig når det er snakk om å gi eleven forståelse for det hun holder på med, ikke bare i realfag, men også i andre fag (I1:5, I7:5). Skriftlige tilbakemeldinger på prøver blir brukt, men i en hektisk hverdag opplever noen at det blir vanskelig å følge opp med muntlig samtale, særlig når det er tretti elever i klassen. Derfor må læreren prioritere hvem han får tid til å hjelpe (I4:13). Fordi tid er mangelvare, konkluderer informanten med å si ”men skolen kan jo ikke

kjøpe flere timer i døgnet heller. Det går ikke”(ibid:12). En annen forteller om den frustrasjonen han føler når det er så mange som trenger hjelp, og han må gå fra den ene til den andre uten egentlig å ha gitt den hjelpen han føler eleven trenger. Dermed sitter læreren igjen med en ubehagelig følelse: ”Har jeg liksom trykket på de rette knappene for å få akkurat den eleven videre? (I3:9).

Ubehaget ved å kjenne at en ikke strekker til blir dermed knyttet til antall elever i klassen, og dette henger igjen sammen med at mange svake elever gjør at læreren trenger lengre tid med hver enkelt. Flinker elever jobber mer selvstendig. På direkte spørsmål om hvor mange som er det optimale tallet på elever i en klasse, svarer en at femten er et overkommelig tall (I1:1). Andre gir bare uttrykk for at tretti er for mange. Dermed er tydelig at med den konteksten elevmassen ved Regnbuen videregående skole gir, opplever lærerne at de har for mange elever i klassen, og at de dermed ikke får gjort jobben sin slik de gjerne ville. Antall elever ser dermed ut til å virke hemmende både på den individuelle oppfølgingen og på bruk av utviklingsverktøyet ”den gode samtalen”.

6.5.3 Når lærere samarbeider

Lærerne arbeider i team, og dette er et tiltak samtlige informanter forteller om. Alle bruker positive ord og vendinger om denne type samarbeid selv om ikke alle ser den samme nytteverdien av teamarbeidet. Det er det faglige samarbeidet som har fokus i disse fora. Lærerne forteller at de snakker om undervisningsopplegg og utveksler erfaring om dette, utarbeider prøver i fellesskap, diskuterer oppgaver og hjelper hverandre med vurdering. Denne uttalelsen sier noe om hvordan et slikt samarbeid kan oppleves:

”Vi har disse teamene så hele systemet det tvinger jo oss til å samarbeide og til å snakke om disse tingene. Da synes jeg ofte at de gode ideene kommer ut, og så kan vi gjennomføre det (...) Så jeg synes at organiseringen den tvinger oss fremover, altså, på den pedagogiske fronten, det er helt klart.” (I3:15)

Det er imidlertid en del skjær i sjøen. En peker på at de er med i for mange team, og at lærerne derfor springer fra det ene til det andre (I6:3). Tidspress oppleves også som hemmende for flere og kan få som konsekvens at den gode diskusjonen uteblir eller at gamle opplegg blir valgt. Da kan de spare en times arbeid (I5:12). Fravær av diskusjon oppleves også som frustrerende fordi ”vi tenker kanskje litt for likt om dette” (I3:2). I andre team kan samarbeidet svikte fordi en ”hadde ikke evnen til å skru på høreapparatet” (I7:7).

Det at et team fungerer godt, ser dermed ut til å være avhengig av flere faktorer: struktur og timeplan, dialogkunnskap og vilje til å delta i samarbeidet. Dermed handler det også om personlige kvalifikasjoner. Når teamarbeidet fungerer, ser det først og fremst ut til å virke fremmende på det å utvikle det lokale vurderingsverktøyet ”skriftlige prøver” og andre evalueringsmåter som tester elevenes måloppnåelse.

6.5.4 Skolelederen - en faktor som fremmer og hemmer

Lærernes opplevelse av skoleledelsens betydning i forhold til nasjonale vurderingsverktøy ble presentert i kapittel 6.1.1²⁰. De samme holdningene gjenspeiler seg når informantene snakker om lokale verktøy og lokale oppfølgingstiltak. De fleste gir uttrykk for et ønske om ikke bare å få delta i prosessene, være med og diskutere strategi og tiltak på personalsamlinger, men også å bli hørt når avgjørelser blir tatt og få være med å påvirke hvordan tiltak skal iverksettes:

”Som de fleste lærere så er vi ganske sterke individualister og liker å innse det sjøl. Liker ikke å bli fortalt ovenfra at sånn skal det være, sånn skal du se på det. (I7:10)

Når flere lærere i tillegg til å føle at de nærmest blir overkjørt, også opplever at det er svært mange nye tiltak på en gang, sprer frustrasjonen seg lett (I8:2, 14, I6:4). En av lærerne sier at skolen har satset på så mange prosjekt at lærerne helt har mistet oversikten (I2:3). Samtidig er det en viss forståelse for at det å innføre nye ting ikke er enkelt fordi de fleste føler seg tryggest med det kjente. I slike situasjoner må det tas noen upopulære avgjørelser skal utvikling skje (I1:8, I3:14). En lærer som var i mot bruk av data, innrømmer også at han i ettertid har innsett at dette er et nyttig hjelpemiddel (I7:10).

Datamaterialet gir grunnlag for å si at gjennomføring av skolevurdering basert på bruk av lokale vurderingsverktøy, på langt nær vekker den samme debatt som hvordan resultatene skal følges opp. Det er når noe skal tas i bruk i opplæringssammenheng at lærernes forståelse av begrepet læring kan komme i konflikt med det de pålegges å gjøre. Sett fra lærerperspektivet er en skoleleder som løper litt for fort og er litt for langt foran lærerne, en hemmende faktor i forhold til å få lærere til å følge opp nye tiltak, særlig viss lærerne ikke ser at tiltaket fremmer læring slik de forstår begrepet. En lærer uttrykker et sterkt ønske om:

”tid til å diskutere det vi holder på med. Kanskje en reformpause så vi får fordøyd det. Vi driver med mye spennende som vi ser gir en del resultat, men altså tid til evaluering og stoppe opp og spørre hva vi holder på med, om kursen er riktig, om vi bør forandre den” (I6:14).

²⁰ Flere i skolens ledelse sluttet våren 2005. Når lærerne snakker om ledelsen, er det den ”gamle” de refererer til.

Samtidig har ledelsen ved Regnbuen videregående skole lagt til rette for teamarbeid som lærerne synes er positivt. Bruk av logg, gjennomføringen av kontaktlærerprosjektet og kursing av lærere om læringsstrategier er også ledelsesbestemte tiltak som flere gir uttrykk for at de er fornøyde med. Andre tiltak, som fagdager, er det derimot delte meninger om. Mange er for, men det kommer fram at også de som er positive til dette, ser at denne malen ikke passer like godt i alle fag (I8:1, I6:4). Det er når alle skal gjennomføre samme type tiltak, som for eksempel bruk av data, uten at det har vært diskutert om det er fornuftig i alle sammenhenger, at reaksjonene kommer:

”Men diskusjonen om data i matte for eksempel, lærer man noe av det? Den har vært ikkeeksisterende. Spørsmålet har vært: data til alle i matte, skaffer det flere elever? Holder det på elevene vi har fått inn? Det har hele tida vært spørsmålet der tror jeg, og det er litt fjernt fra hva vi er opptatt av, og det er: lærer elevene noe av data.? Viss svaret er nei, så vil vi ikke ha det her. Og viss svaret er ja, så vil vi ha det. Men vi har ikke fått diskusjonen.”. (I1:11)

I forlengelse av denne bestemmelsen om bruk av data, ble også klasserom slått sammen til store datasaler. Også dette mener flere har uheldige konsekvenser for opplærings situasjonen (I7:5, I5:1, I4:3). Dermed handler det også om fysisk tilrettelegging.

6.6 Oppsummering

Denne presentasjonen av empirien har hatt som siktemål å gi en samlet framstilling av to dimensjoner som intervjumaterialet kaster lys over. Gjennom samtalene har det kommet fram hvordan informantene søker å fremme elevenes læringsmiljø og læringsutbytte gjennom bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy. Samtidig har de også gitt uttrykk for faktorer som kan fremme og hemme dette.

Undersøkelsen min viser at lærere foretrekker lokale verktøy framfor nasjonale i arbeidet med å fremme elevenes læring og læringsmiljø. Elevinspektørene og nasjonale prøver oppleves som lite nyttige kilder til ny informasjon om elevenes faglige ståsted og deres holdning til eget læringsmiljø. Det ser ut til at lærerne mener gjennomføringen av prøvene og elevundersøkelsen stort sett er unødig bruk av tid, og de uttrykker derfor jevnt over at verktøyet har liten betydning i vurderings- og utviklingssammenheng. Dessuten er det tydelig at lærerne generelt sett har mindre tillit til kvantitative avkryssingsskjemaer. Motstanden mot offentliggjøringen påvirker også holdningen til det nye nasjonale verktøyet. Videre går det fram av undersøkelsen min at lærerne foretrekker verktøy som de utarbeider selv eller i samarbeid

med kollegaer, framfor skolebaserte vurderinger og tiltak som er rettet mot elever generelt. Det ser ut til at lærerne har et sterkt fokus på egne elever, og de er derfor tydelig opptatt av fleksibilitet. Mye tyder på at det er grunnen til at de gir uttrykk for et ønske om å tilpasse valg og bruk av verktøy den opplæringa som foregår i den enkelte klasse. Den individuelle samtalen og elevlogger er eksempler på fleksible vurderingsverktøy som gir tilbakemelding på enkeltelevers opplevelse av læringsmiljø og egen framgang. Dette er samtidig verktøy som kan brukes i utviklingssammenheng. Elevenes faglige forutsetninger og grad av motivasjon for skolearbeid peker seg også ut til å være en vesentlig kontekst for lærernes preferanser.

Figuren under viser hvilke generelle forhold lærere opplever som fremmende /hemmende på bruk av lokale og nasjonale verktøy:

Tabell 1: Læreres valg og bruk av vurderingsverktøy. Fremmende og hemmende faktorer.

	Nasjonale verktøy	Lokale verktøy
Fremmer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nytt og nyttig 2. Tydelig ledelse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muligheter for å tilpasse valg og bruk til klasse- og individnivå 2. Organisatoriske forhold som legger til rette for individuell tilpassing 3. Faglig samarbeid 4. Strukturer som fremmer samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og lærere
Hemmer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Har tilsvarende lokale verktøy 2. Uheldig tidspunkt 3. Manglende tillit til spørreskjema 4. Mot offentliggjøring 5. Mistillit til myndighetenes motiv 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Når verktøyet måler organisasjonsnivået mer enn individ-/klassenivået 2. Når oppfølgingstiltak skal brukes i hele/store deler av organisasjonen 3. Når lærere ikke helt slutter opp om beslutninger om valg og bruk/oppfølging 4. Når lærersamarbeidet ikke fungerer godt

Lærernes holdning til nasjonale prøver og Elevinspektørene som nyttige verktøy i utviklingssammenheng, ser dermed ut til å samsvare med kvantitative undersøkelser som jeg har presentert tidligere (jf. kap. 2).

Tabell 1 viser at hva som oppleves som hemmende og fremmende faktorer, først og fremst ser ut til å være knyttet til lærernes opplevelse av hva som gagnar elevenes læring og læringsmiljø. Det ser ut til at lærerne særlig er opptatt av at rammebetingelsene må støtte opp under den individuelle tilpassingen som de mener best tjener elevenes læring. Sett fra et lærerperspektiv blir dermed disse faktorene viktige: Strukturelle og organisatoriske forhold knyttet til antall elever i klassen, tid til samarbeid med kollegaer og en timeplan som muliggjør slikt samarbeid. Faktorer som virker inn på om teamarbeidet oppleves som konstruktivt, knyttes til om lærerne har evne og vilje til å lytte, til å samarbeide og til å tenke nytt. Lærerne gir også

tydelig uttrykk for et ønske om en ledelse som samarbeider med lærerne både om valg og særlig bruk av vurderingsverktøy i utviklingssammenheng. Når de opplever at ledelsen er mindre lydhør overfor deres erfaringer fra klasserommet, forteller de om frustrasjon fordi tiltakene i mindre grad blir sett på som noe som fremmer læring for elevene.

Kap.7 Møte mellom empiri og teori - drøfting

I denne studien søker jeg å forstå hvordan lærere opplever nasjonale og lokale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid. Jeg vil i dette kapitlet drøfte på hvilken måte den teorien jeg har presentert (kap.4) kan kaste lys over resultatene jeg har kommet fram til (kap.6). Dermed står Senges framtidsrettede perspektiv på lærende organisasjoner sentralt. De fem kjernedisiplinene hans: *personlig mestring, mentale modeller, teamlæring, felles visjoner* og *systemisk tenking* utgjør fundamentet i en slik organisasjon. Jeg har også presentert Strands perspektiv på organisasjoner som en sum av fire delfunksjoner: *produksjon, administrasjon, integrasjon* og *entreprenørskap*, den såkalte PAIE-modellen. Konteksten gir rammene for ledelse av organisasjoner, og avgjør hvordan og på hvilken måte funksjonene bør vektlegges når organisasjonen skal arbeide mot å realisere mål. I kapittel 4 presenterte jeg en modell basert på dette teorigrunnet. Jeg utkrystalliserte også tre hovedspørsmål som utgangspunkt for å drøfte problemstillingen. Kapittel 7 blir derfor strukturert rundt disse spørsmålene. Avslutningsvis vurderer jeg teoriens relevans for å belyse empirien.

7.1 Hvordan kan læreres valg og bruk av vurderingsverktøy forstås som organisasjonslæring?

Datamaterialet mitt viser at lærere prioriterer lokale verktøy som gir direkte tilbakemelding om egne elever. Når nasjonale verktøy og skolebasert vurdering ikke oppleves som like relevante, ser det ut til å henge sammen med hvordan lærernes forstår læringsbegrep. Også måten de velger å bruke verktøyene på i utviklingssammenheng ser ut til å være knyttet til en slik begrepsforståelse. Dermed blir det Senge kaller *mentale modeller* viktig. Denne kjernedisiplinen dreier seg om de holdningene mennesker har til det som skjer rundt dem, og de forestillingene de har om mennesker de møter og handlinger de observerer eller deltar i. Dette virker igjen inn på hva de gjør (jf. kap. 4.2.1). Jeg vil derfor drøfte i hvilken grad begrepsforståelse kan kaste lys over læreres valg og bruk av vurderingsverktøy. I denne sammenheng kommer jeg også inn på hvilken betydning mentale modeller ser ut til å ha for lærernes forståelse av de andre kjernedisiplinene.

7.1.1 Sammenhenger mellom begrepsforståelse, elevtilknytning og vurderingsverktøy

Det empiriske materialet kan tyde på at det er mentale modeller særlig knyttet til begrepene læring og læringsmiljø som er viktige for å forstå lærernes valg og bruk av vurderingsverktøy.

Dette ser også ut til å influere andre forhold knyttet til opplæringsvirksomheten. Lærerne nevner ofte den nære kontakten og individuell veiledning som særlig læringsfremmende for elevene (jf. kap. 6). Det ser også ut til at de opplever læring og læringsmiljø som komplementære faktorer. Det gode læringsmiljøet blir koplet til at læreren er tydelig til stede og holder ro og orden. Dette ser ut til å munne ut i en annen mental modell, nemlig forståelsen av begrepet den gode lærer som den som den tydelige lederen i klasserommet. Hun setter krav, men lytter til elevene. Hun kan inspirere og motivere, varierer undervisningen og søker å tilpasse opplegget til elevenes nivå og forutsetninger. Slik individuell tilpassing ser også ut til å være et viktig element i den visjonen de har for egen lærergjerning. Også opplæringslovas §1-2 har fokus på enkelteleven: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten." Det kan dermed se ut til at det er nær sammenheng mellom mentale modeller og en annen av Senges kjernedisipliner, *personlig mestring*. Da handler det nettopp om å ha en visjon for arbeidet sitt basert på kjennskap til egne forutsetninger. På grunnlag av dette gjøres valg for å realisere visjonen.

Når lærerne opplever elevene som urolige, mindre motiverte og til dels faglig svake, styrker det sannsynligvis forståelsen av den gode lærer som tydelig tilstedeværende med stram regi på opplegget. Ut fra kjennskap til egne elever og deres forutsetninger for å ta valg som gjelder opplæringen, blir reell elevmedvirkning sett på som en stor utfordring. Det er sannsynligvis i et slikt perspektiv lærernes valg og bruk av vurderingsverktøy må forstås. Nærhet til eleven gir lærerne kjennskap til den enkeltes forutsetning for læring. Dette ser ut til å påvirke lærernes oppfatning av hva læring og læringsmiljø er. I neste omgang influerer dette tydeligvis forståelsen av hvilke vurderingsverktøy som best viser elevenes faglige ståsted. Dermed kan læreren bruke evalueringresultatene som utgangspunkt for individuell eller klassevis oppfølging. Det ser altså ut til at nærhet til elever, forståelse av læringsbegrep og valg av lokale verktøy er strekt knyttet til hverandre.

En annen konsekvens av en slik forståelse av begrepene læring og den gode lærer ser ut til å være at det først og fremst er læreren som kan vurdere hva som fremmer elevenes læring. Dette inkluderer også hvilke vurderingsverktøy som da bør brukes. Det er læreren som står eleven nærmest og som dermed har kunnskapene om hva som fungerer best. Dette kan også forklare hvorfor Imsen finner få spor av ledelse når hun trår over terskelen og går inn i klasserommet (UFD 2005). Selv om lærerne i undersøkelsen min sier at de lojalt følger opp vedtak, uttrykker de likevel skepsis til tiltak som ikke tjener elevenes læring slik de selv

forstår begrepet. Dessuten uteblir entusiasmen for å gjennomføre slike tiltak. Dette ser ut til å bli forsterket dersom lærerne samtidig har en oppfatning av at de som har tatt bestemmelsene, verken kjenner godt nok til elevenes forutsetninger eller til de rammebetingelser lærerne arbeider innenfor. Når det blir sådd tvil om myndighetenes motiv for å offentliggjøre resultatene av nasjonale prøver og Elevinspektørene, kan det derfor tolkes dit at det blir stilt spørsmål ved om myndighetene har tilstrekkelig kunnskap om det som skjer i klasserommet. Mentale modeller knyttet til ledelse og til autoriteter kan dermed se ut til å være farget av en slik forståelse. Når en lærer oppfordrer statsråd Kristin Clemet til å komme inn i klasserommet for å se hva som skjer der, kan også dette tolkes som en indirekte kritikk. Statsråden vet ikke nok om skolehverdagen og dermed lærernes rammebetingelser.

I et slikt perspektiv kan også lærernes etterlysning av dialog med skoleledelsen ses. De ønsker å få gi uttrykk for sin opplevelse av hva som gagnar elevenes læring slik de forstår begrepet. Jeg har vist at det ser ut til at når dialogen uteblir, etterlyses lærervurdering av tiltak de er uenige i. Det kan dermed se ut til at ulik forståelse av begrepene læring og læringsmiljø kan ligge til grunn for slik uenighet om vurderingsverktøy. Det at lærerne tydeligvis har et mer individfokus enn det de opplever at ledelsen har, kan underbygge dette. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker fleksibilitet, ikke tiltak som skal gjelde generelt. Det kan sannsynligvis også forklare hvorfor lærerne jevnt over uttrykker tilfredshet med det å arbeide i faglige team der vurderingsverktøy blir diskutert. Jeg har imidlertid vist til at slikt samarbeid ikke er helt uproblematisk. Mye tyder på at dersom lærerne ikke forteller hverandre hva de mener med lærersamarbeid eller *teamlæring*, kan det hemme samarbeidet (jf. kap. 6.3.3). Dette kan i neste omgang også gjøre det vanskelig å føre en dialog om forståelse av læring. I Senges perspektiv er dialogferdigheter en viktig forutsetning for at slikt samarbeid skal fungere. Det kan også se ut til at dersom lærere og ledelse har ulik forståelse av hva samhandling eller medinnflytelse er, kan det hindre god kommunikasjon mellom nivåene. Undersøkelsen min tyder på at lærerne ønsker å være mer delaktige i beslutningsprosesser enn det de opplever å få anledning til. Høringsdemokrati er ikke nødvendigvis ensbetydende med medbestemmelse. Mye tyder på at det er grunnen til at dialog med ledelsen blir etterlyst.

Lærernes preferanse knyttet til vurderingsverktøy ser altså ut til å henge sammen med den forståelsen de har av sentrale læringsbegrep. Dette ser igjen til å være påvirket av nærhet og dermed kjennskap til elevenes forutsetninger. Følgelig får individnivået større betydning enn klasse- og organisasjonsnivået. Dette kan kanskje være grunnen til at det er vanskelig å få

kjernedisiplinen *felles visjoner* til virkelig å bli implementert. Den handler om å skape en forståelse i organisasjonen for hva slags framtid som er ønsket (jf. kap.4.2.1). Inkludert i dette ligger også en felles forståelse av hvordan visjonen kan realiseres. Lærernes ønske om skredersøm og individuell tilpassing kan være vanskelig å forene med virkemidler som skal gjelde generelt. Dette kan bli ekstra problematisk dersom lærerne opplever at ledelsens valg og bruk av vurderingsverktøy ikke tjener elevenes læring slik de forstår det. Fellestiltak som bruk av logg, å snakke med elever om læringsstiler og å organisere lærersamarbeidet i fagteam, er eksempler på slike generelle tiltak som finner gehør hos mange. Andre tiltak som fagdager og bruk av store datasaler, er det større skepsis til. Det kan derfor se ut til at det er en sammenheng mellom begrepsforståelse og felles visjoner.

Et annet spørsmål er hvilke berøringspunkt det kan være mellom mentale modeller og *systemisk tenking*, den siste av Senges fem kjernedisipliner. Da handler det om å se organisasjonen som en helhet og forstå kompleksiteten. Dersom lærere og ledelse har ulik forståelse av hva som fremmer elevenes læring, kan det være en indikasjon på at det er forskjellig opplevelse av sammenhenger. Jeg har vist at min undersøkelse tyder på at lærerne har fokus på egne elever og egne klasser. Senge sier imidlertid at lærere må se alle elever som "sine" dersom den systemiske tenking skal bli reell. Mye tyder på at ledelsen legger et helhetsperspektiv til grunn for valg og bruk av vurderingsverktøy, og at det kan være en av grunnene til at lærere og ledelse har ulik forståelse av hva som fremmer læring for elever. Nærhet til elever gir tydeligvis en annen tilnærming til dette enn når makroperspektivet blir lagt til grunn. Dermed kan det se ut til at også systemisk tenking kan være knyttet til mentale modeller. I et slikt perspektiv kan sannsynligvis felles dialog og refleksjon om begrepsforståelse tilføre begge parter ny innsikt i sammenhenger i organisasjonen. Skal helhetlig, systemisk tenking ligge til grunn for felles forståelse om hvilken plass vurderingsverktøy skal ha i en utvikingsammenheng, kan det se ut til at slike prosesser blir viktige.

7.1.2 Oppsummering

Den teoretiske modellen jeg presenterte i kapittel 4 har som utgangspunkt at kjernedisipliner påvirker de valg lærere gjør på alle nivå i en organisasjon. Analysen av empirien tyder på at slike sammenhenger fins. Det ser ut til at mentale modeller påvirker personlig mestring, teamlæring, felles visjoner og systemisk tenking. Samtidig framstår disse kjernedisiplinene som viktige hjelpeverktøy for å få fram mentale modeller. I "*Schools That Learn*" (Senge m.fl. 2003) legger Senge vekt på at mentale modeller er viktige. Dette sier han enda sterkere i

”Presence. Human Purpose and the Field of the Future” (Senge 2004). Dersom mentale modeller ikke endres, fortsetter mennesker å gjøre det samme som før (jf. kap 4.2.1). Mitt empiriske materiale gir grunnlag for å si at mentale modeller særlig knyttet begrepene læring og læringsmiljø kan se ut til å være avgjørende for det valg lærerne gjør i forhold til vurderingsverktøy. Men mye tyder på at kjennskap til elever er viktige for en slik forståelse. Lærernes nærhet til elevene gir kunnskap om deres faglige og sosiale forutsetninger for læring. Dermed ser det ut til at individfokuset og fokus på egne klasser blir en naturlig konsekvens. Dette ser igjen ut til å påvirke lærernes preferanser i forhold til vurderingsverktøy. Det er de lokale verktøyene som blir foretrukket, sannsynligvis fordi de er fleksible og kan tilpasses enkelt-eleven og lærernes klasser.

Senge fokuserer ikke eksplisitt på elevens betydning for læreres begrepsforståelse. For han er dialog og felles refleksjon forutsetninger for at mentale modeller ikke forblir statiske, men utvikles. I denne sammenhengen peker han også på organisatoriske og strukturelle betingelser som viktige skal forholdene bli lagt til rette for dette. Mitt datagrunnlag gir tydelige signal om at slike faktorer er vesentlige.

7.2 Hvilke sammenhenger er det mellom organisasjonsfunksjoner og organisasjonsdisipliner?

I Strands PAIE-modell blir organisasjoner sett på som en sum av delfunksjonene produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap. Alle må ivaretas dersom organisasjonen skal realisere målene sine (jf. kap.4.4). Konteksten avgjør hvordan og på hvilken måte funksjonene bør fylles. Mine funn tyder på at måten skolens ledelse velger å gjøre dette på, ser ut til å få konsekvenser for lærernes valg og bruk av vurderingsverktøy. Dette kan igjen virke inn på vilkårene skolen som organisasjon har for kunne realisere hovedmålet sitt, nemlig å bidra til at elever lærer. Dermed kan organisasjonsfunksjoner bli en kontekst for måten lærere gjennomfører opplæringsvirksomheten i klasserommet - skolens kjernenivå. Jeg har tidligere argumentert for at det er mentale modeller som styrer de valg lærere gjør når det gjelder vurderingsverktøy. Jeg vil nå rette søkelyset mot hvilke sammenhenger det kan være mellom organisasjonsfunksjoner og lærernes mentale modeller når de velger og bruker slike verktøy.

7.2.1 Produsentfunksjonen - rammebetingelse for utvikling av mentale modeller?

En ekspertorganisasjon i Strands perspektiv er en organisasjon dominert av fagfolk. Skolen blir plassert i denne grunnformen (jf. kap. 4.4). Produksjon, det å nå mål og oppnå resultat, er en sentral oppgave i ekspertorganisasjoner. Produsentrollen handler om å etablere mål for prestasjoner, og kan fylles på to måter: som pådriver og som dirigent. Mens pådriveren har fokus på resultat, er dirigenten mer opptatt av motivasjon, sette mål og planlegge. I mitt materiale oppleves skoleledelsen nettopp som tydelig med fokus på mål- og resultatorientering. Sett fra et lærerståsted vektlegger skolens ledelse dermed en produsentfunksjon der pådriverrollen er mest framtrædende. Det kan se ut til å være en sammenheng mellom et slikt rollevalg og lærernes opplevelse av manglende dialog med ledelsen. Blir fokuset på mål og resultat for dominerende, ser det ut til å påvirke prosesser i negativ retning. Som konsekvens kan lærere og ledelse få færre muligheter til å snakke med hverandre om hva de legger i sentrale begrep som læring og læringsmiljø. Dermed kan det også gi mindre rom til felles refleksjon rundt valg og bruk av vurderingsverktøy. Dette kan også være grunnen til at lærere etterlyser vurdering av ledelsesbestemte tiltak som de ikke er enige i. På den måten kan de tilkjennegi meninger når dialogen oppleves som mangelfull eller utilfredsstillende.

I mitt materiale er det ikke noe som tyder på at lærerne er skolerte i teamarbeid, dialogkunnskap eller samhandlingsprosesser. Derimot gir de uttrykk for å ha vært på mange faglige og metodiske kurs. Spørsmålet er om pådriverrollen med fokus på mål og resultat kan føre til at det å prioritere prosesser blir undervurdert. Slike prosesser tar tid. Lærerne forteller om planleggingsdager der de på fritt grunnlag får komme med sine synspunkt og tanker om skolens utviklingsarbeid, men oppfølgingen, dialogen om hvordan tiltak kan gjennomføres i praksis, etterlyses. Det kan derfor tyde på at en effektiv, resultat- og målorientert ledelse kan oppleves som for innovativ dersom prosessene ikke blir fullført slik at alle får en opplevelse av å ha deltatt fra begynnelse til slutt. På den andre siden viser undersøkelsen min også at det er en viss forståelse for at det må tas noen overordnede grep skal endring skje. Noen uttrykker også en stolthet over å jobbe ved en skole som får utmerkelser for å være utviklingsorientert selv om det blir tatt en del avgjørelser lærerne ikke er enig i eller ikke helt forstår.

Materialet mitt gir også grunnlag for å si at et slikt fokus fra ledelsens side ser ut til å få konsekvenser for hvordan de andre funksjonene blir fylt. Når lærere sier at skolens ledelse kan opptre noe autoritært, kan det tolkes som et uttrykk for en generell holdning til en ledelse som er opptatt av å nå egne mål. Mye tyder på at manglende kommunikasjon ligger bak. Det

kan også forklare hvorfor lærerne etterlyser begrunnelser. De ønsker tydeligvis ikke bare å bli fortalt hvilke tiltak som skal settes i verk. Konsekvensen av dette kan dermed bli at det også kan bli vanskelig å få forståelse på individnivå for de valg som skoleledelsen tar når det gjelder vurderingsverktøy. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom en mål- og resultatorientert ledelse og en ledelse med fokus på strukturer.

7.2.2 Administratorfunksjonen og mentale modeller

Administratorfunksjonen handler om å ivareta byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til å legge strukturelle rammer rundt virksomheten (jf. kap. 4.4). Strand har også her to rollevarianter. Overvåkerrollen innebærer å ivareta kontrollfunksjoner, mens koordinatorrollen dreier seg om å innrette de administrative funksjonene slik at de samsvarer med organisasjonens formål. I min undersøkelse gir lærerne uttrykk for at de opplever at koordinatorrollen sterkest blir ivaretatt, og at det kan være en sammenheng mellom denne og pådriverrollen. I skolen får strukturelle forhold særlig knyttet til timeplanen og fordeling av lærere på klasser, konsekvenser for det som skjer i klasserommet. Jeg har tidligere vist at for eksempel antall elever i klassen kan påvirke lærernes valg og bruk av vurderingsverktøy (jf. kap 6). Når det blir tatt en bestemmelse om at det skal være fagdager, ikke undervisningsøkter på en til to timer, gir dette rammebetingelser for opplæringsvirksomheten som lærerne ikke kan la være å forholde seg til. Når deler av opplæringen blir lagt til store datasaler, er det også et eksempel på strukturelle føringer som lærerne er nødt til å forholde seg til på en helt annen måte enn når det blir bestemt at de skal snakke med elevene om læringsstrategier. I slike situasjoner har lærerne i langt større grad kontroll med når og hvordan dette skal gjøres.

Elevenes timeplan får konsekvenser for lærerens arbeidsplan, og samtidig gir den føringer for lærernes muligheter til å møtes. Når timeplanen blir lagt, blir det også bestemt hvor mange klasser en lærer skal ha, og dermed hvor mange ulike elever hun må forholde seg til. Undersøkelsen min viser at nettopp tid, antall elever og timeplan er faktorer som i stor grad virker inn på lærernes valg og bruk av vurderingsverktøy. Mye tyder på at det også har sammenheng med de mentale modellene lærerne har knyttet til læring og læringsmiljø. De gir uttrykk for at det er den nære kontakten med elevene, og særlig utviklingssamtalen, som fremmer læring. Samtidig er det helt tydelig at 30 elever i en klasse blir opplevd som en stor utfordring når slike samtaler skal gjennomføres. Dette ser ut til å bli forsterket dersom elevene i tillegg oppleves som litt urolige, mindre motiverte og til dels svake. Skal læring skje, må læreren være sjefen i klassen og ta de fleste bestemmelsene. Dermed tyder mye på at strukturelle forhold

kan legge føringer for lærernes forståelse av hva som fremmer læring. Når de for eksempel uttrykker skepsis til fagdager i alle fag og til bruk av datasaler som generelt prinsipp, kan det tyde på den som fyller administratorrollen har en annen begrepsforståelse enn lærere. Dette kan igjen føre til ulik oppfatning mellom lærerne og ledelsen om hvilke strukturelle forhold som best fremmer elevenes læring. Dermed ser det ut til å være en sammenheng mellom måten administrasjonsfunksjonen blir fylt på og lærernes forståelse av begrepene læring og læringsmiljø.

Dersom skoleledelsen velger å vektlegge koordinatorrollen og dirigentrollen uten samtidig å legge til rette for dialog rundt sentrale mentale modeller og felles refleksjon om valg og bruk av vurderingsverktøy, kan spriket mellom begrepsforståelsene bli så stor at lærerne mobiliserer motstand mot de tiltakene som blir satt i verk. Materialet mitt viser imidlertid at slik motstand kan tape seg etter en stund når lærerne får mer tid på seg. I andre sammenhenger bare vokser den. Når bruk av fagdager blir justert til bare å gjelde noen fag, opplever lærerne det som et eksempel på at ledelsen må gi etter for trykk nedenfra (jf. kap. 6). Spørsmålet blir da om noe mer tid til prosesser knyttet til mentale modeller om læring og læringsmiljø kunne ha ført til en felles forståelse blant lærere og ledelse om hva slags strukturelle endringer som best fremmer elevens læring.

Det å rydde tid til dialog og felles refleksjon er også en del av koordinatorrollen. Når det blir lagt stor vekt på å organisere virksomheten slik at det blir tid til faglig samarbeid, kan det se ut til å svekke tverrfaglighet og helhetsforståelse, altså systemisk tenking på organisasjonsnivå. Lærerne diskuterer valg og bruk av vurderingsverktøy i fagteam. Dermed legges det til rette for dialog, refleksjon og systemisk tenking på gruppenivå, i mindre grad på organisasjonsnivå. Blir både koordinatorrollen og dirigentrollen fylt på en slik måte at de fremmer forståelse av enkeltdeler mer enn helheten, kan dette vanskeliggjøre en felles forståelse av hvilke vurderingsverktøy som best fremmer elevens læring, og hvordan skolen kan organiseres for i størst mulig grad å legge til rette for dette. En annen sak er at fagtenking også kan hindre helhetstenking knyttet til hva som gagnar den enkelte eleven. Det kan se ut til at fordi fagene er ulike, kan faglærerne også ha ulik forståelse av hva læring er og hvordan vurdering kan fremme læring for eleven. Skal "hele" eleven ha fokus, tyder mye på at lærerne må kjenne til hverandres forståelse av læringsbegrep og hvordan de i fellesskap kan tilrettelegge for den enkeltes læring. I denne sammenhengen ser det ut til at vurderingsverktøyens plass også bør diskuteres.

På en andre siden viser undersøkelsen min at læreres mentale modeller kan bli endret som en konsekvens av at strukturelle forhold blir forandret. Jeg har tidligere vist til læreren som får et annet syn på betydningen av data i undervisningen etter at det pedagogiske personalet ble utstyrt med datamaskiner, fikk opplæring i bruken og pålagt å bruke dette i opplæringssammenheng. Når en annen lærer forteller om en kollega som skiftet holdning til fagdager etter å ha prøvd det en stund, er det nok et eksempel på at også struktur og administrative forordninger kan påvirke begrepsforståelse.

7.2.3 Integrasjonsfunksjonens betydning for mentale modeller

Strand sier at "En leder har en viktig, men ofte dårlig forstått funksjon som integrerende kraft i organisasjoner" (Strand 2004:494). Han omtaler også ulike teknikker ledere kan bruke for å fremme utvikling, motivasjon og det å bygge fellesskapet. Jeg vil i her bare fokusere på ledelsens betydning for lærernes mentale modeller, ikke på hvordan god bedriftskultur kan bygges generelt sett. Mine data tyder på at skolelederen har en svært viktig rolle i en slik sammenheng. Motivasjon for å ta i bruk vurderingsverktøy ser ut til å være koplet til om lærerne opplever at de fremmer elevenes læring. Dermed ser det igjen ut til at det er viktig at mentale modeller blir gjenstand for dialog og felles refleksjon både på gruppe- og organisasjonsnivå. Men en forutsetning for reell dialog ser ut til å være knyttet til at det er en åpen kultur der alle tør si hva de mener, også når skolens ledelse er til stede.

Mitt empiriske materiale viser at det kan være vanskelig å forene en tydelig produsentrolle der fokus er på mål og resultater, og en aktiv kulturbyggerrolle. Også Strand peker på slike rollekonflikter. Opplever lærerne at deres klasseromserfaringer ikke blir lyttet til eller tatt hensyn til, mobiliseres motstand. Undersøkelsen min tyder på at dette kan fremme lærerfellesskapet, men det bygger i mindre grad opp under en felles organisasjonskultur. Den tyder også på at i situasjoner som oppleves konfliktfylte, går det mye energi med til å gi uttrykk for frustrasjon i kollegiefellesskapet. Dette ser igjen ut til å påvirke lærernes engasjement for å gjennomføre tiltak de ikke helt slutter opp om selv om de gir uttrykk for at de er lojale. Et sentralt spørsmål blir derfor om og på hvilken måte dette får konsekvenser i klasserommet. Det gir ikke min undersøkelse gode nok data til å kunne gi noe svar på, men jeg har tidligere vist til Imsen som finner få spor etter ledelse når hun trår over terskelen til klasserommet (jf. kap. 4.4.3). I denne sammenhengen kan det være naturlig å spørre om grunnen kan være at skolens ledelse har en annen forståelse enn lærerne av sentrale læringsbegrep. Det er lærerne som skal gjennomføre

tiltakene, og de gir klart uttrykk for at disse må gagne elevenes læring. Et annet spørsmål er om en slik konflikt mellom produsent- og integratorrollen kan reduseres eller elimineres dersom ledelsen legger vekt på prosesser som fremmer dialog og felles refleksjon om vurderingsverktøy.

7.2.4 Entreprenørfunksjonen og mentale modeller

De to rollene Strand knytter til entreprenørfunksjonen, handler om å være innovatør, en som er opptatt av endring, og det å være mekler, en som vender seg til omverdenen og skaffer organisasjonen ressurser. I følge Strand er dette rollefunksjoner som er knyttet til sterke personer som lett vil oppleve å komme på kant med organisasjonen. Dette kommer også tydelig til uttrykk i mitt materiale. Ledelsen oppleves som svært innovativ. I skoleinterne dokument vises det til vurderinger av virksomheten som utgangspunkt for årsplaner og dermed tiltak (Årsplan 2005). Også Senge viser til at det ofte er skolens ledelse som initierer nye tiltak (Senge m.fl. 2003:15). Det kan derfor være naturlig å spørre på hvilken måte dette kan få konsekvenser for lærenes mentale modeller. Mye tyder på at det kan være en sammenheng mellom en leder som velger å vektlegge en aktiv produsentrolle med fokus på mål og resultat, og en innovativ lederrolle. Samtidig kan det se ut til at dette forutsetter at skolens ledelse velger en administratorrolle som vektlegger koordinatorfunksjonen. I Strands perspektiv blir entreprenør- og administratorrollene framstilt som motpoler, de kan lett komme i konflikt med hverandre. Mine data tyder på at det motsatte kan være tilfellet. Skal en innovativ leder få gjennomslag for sine tanker og ideer, ser det ut til at strukturelle forhold også må legges til rette slik at lærerne må handle annerledes. Jeg har tidligere vist at dette kan føre til at lærernes mentale modeller endres. Dermed kan det også få konsekvenser for holdning til vurderingsverktøy.

7.2.5 Oppsummering - PAIE og mentale modeller

På samme måte som hos Senge er også Strands PAIE-modell tuftet på en helhetsforståelse av sammenhenger i organisasjoner. Begge betoner kontekstens betydning. Ingen av dem legger imidlertid eksplisitt vekt på at elever kan være en viktig kontekstfaktor i skoler. Undersøkelsen min tyder imidlertid på at lærernes opplevelse av elevenes forutsetninger for læring, er vesentlig for de mentale modellene, altså den forståelsen de har av sentrale læringsbegrep. Jeg har argumentert for at det er dette som ser ut til å styre lærernes preferanse i forhold til vurderingsverktøy. Jeg mener også å ha grunnlag for å si at måten organisasjonsfunksjonene blir fylt på, ser ut til å virke inn på denne begrepsforståelsen. Særlig ser det ut til at admini-

stratorfunksjonen kan oppleves som den som sterkest utfordrer lærernes mentale modeller. Dette ser først og fremst ut til å være knyttet til strukturer som blir lagt rundt prosesser i organisasjonen, og strukturer rundt opplæringsvirksomheten.

7.3 Hvilke lederutfordringer konstitueres når vurderingsverktøy er den grunnmuren skolens utviklingsarbeid skal bygge på?

Nasjonale myndigheter har gitt skolene et vurderingsverktøy som skal måle elevenes ståsted i forhold til læringsutbytte og syn på eget læringsmiljø. Det blir forventet at skolelederne skal fronte et utviklingsarbeid tuftet på bruk av dette hjelpemidlet i kombinasjon med egenvurdering. Samtidig forventes det at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. St.meld. nr. 30 (2004-2004) framhever "et tydelig og kraftfullt lederskap" (ibid: 27) på den ene siden som forutsetning for dette, og "føyelige ledere" som en utfordring for skolenes læringsintensitet (ibid:28). Også i Kompetanseberetningen vises det til at "Lærende skoler kjennetegnes av at det ikke er en kultur der folk gjør som de selv vil" (UFD 2005:37). Dermed kan det se ut til at en sterk betoning av produsentfunksjonen er ønskelig. Undersøkelsen min tyder på at måten ledelsen velger å fylle denne på, får betydning for den oppslutning og det engasjement lærerne har i forhold til de beslutninger som blir tatt når det gjelder valg og særlig bruk av vurderingsverktøy i utviklingssammenheng. Dette ser først og fremst ut til å være knyttet til de prosessene ledelsen velger å legge til grunn før beslutningene blir tatt.

Undersøkelsen min har et lærerperspektiv. Jeg retter søkelyset mot læreres forståelse av hvordan vurderingsverktøy kan fremme elevs læringsutbytte og læringsmiljø. Når jeg så skal drøfte lederutfordringene knyttet til å fronte et utviklingsarbeid tuftet på slike verktøy, er det fortsatt lærerperspektivet som ligger til grunn. I undersøkelsen min gir lærerne klart uttrykk for at nye tiltak må føre til at elevene lærer mer. Dermed kan det se ut til at lærernes vilje til å legge engasjement bak det å prøve ut nye ting, er nært koplet til hva de mener med sentrale læringsbegrep. Jeg har tidligere argumentert for at av Senges fem kjernedisipliner er det mentale modeller som spesielt er viktig for å forstå lærernes preferanser. Skal ledelsen få med seg lærerne i et utviklingsarbeid som skal bygge på bruk av vurderingsverktøy, er det mye som tyder på at lærernes mentale modeller, deres forståelse av sentrale læringsbegrep, blir en viktig kontekst for ledelse av dette arbeidet. Dermed kan følgende spørsmål stilles: Hvordan skape en felles forståelse blant lærere og ledelsen for valg og bruk av vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid? Hvordan skape kultur for læring på alle nivå i

organisasjonen basert på de valg som blir gjort i slike sammenhenger? Dette vil jeg drøfte i lys av myndighetenes signal om at de ønsker ”et tydelig og kraftfullt lederskap”. Jeg vil her ikke skille mellom lokale og nasjonale verktøy, men drøfte bruk av vurderingsverktøy generelt. Jeg legger også til grunn at det er måten resultatene blir fulgt opp som er det vesentlige, ikke gjennomføringen.

7.3.1 Når elever blir viktig kontekstfaktor

Jeg har pekt på at det i undersøkelsen min tydelig kommer til uttrykk at når lærerne er opptatt av at tiltak må gagne elevenes læring, ser det ut til å være sterkt vevd sammen med perspektivet distanse – nærhet. I videregående skoler har rektor vanligvis liten eller ingen undervisning. Selv om andre i ledelsen kan ha dette som en del av stillingen sin, er det likevel lærerne som vanligvis står elevene nærmest og dermed kjenner dem best. Skolens ledelse har helheten som sitt ansvarsområde. Mye tyder på at dersom ledelsen har mindre forståelse for viktigheten av å se valg og bruk av vurderingsverktøy også fra et lærerståsted, skaper det fort motstand mot vedtak. Dermed ser det ut til at systemisk tenking på ledernivå også må innebære kunnskap og innsikt både på individ- klasse- og gruppenivå (lærersamarbeidet). En slik innsikt forutsetter nær kommunikasjon med lærernivået. Når en timeplan strukturert rundt fagdager blir godt mottatt i noen faggrupper, men blir sett på som lite egnet for andre, kan det være en indikasjon på et vedtak som er basert på manglende forståelse på ledernivå for fagenes egenart. Dette kan henge sammen med mangelfull kommunikasjon mellom nivåene. Men det kan også knyttes til at ledelsen i liten grad har nærhet til elevene. Når det for eksempel blir bestemt at deler av undervisningen skal forgå i store datasaler, gir lærere uttrykk for at dette oppleves som en stor utfordring nettopp ut fra den kjennskapet de har til elevene og deres forutsetninger for å lære i store arbeidsfellesskap. Lærerne er tydelige på at det å ha flinke, engasjerte elever gir en annen kontekst for opplæringen enn svake og mindre motiverte elever. Antall elever i klassen er en annen faktor som tydeligvis virker inn på lærernes forståelse av hva som er mulig å gjennomføre. Dermed kan det se ut til at ulike mentale modeller knyttet til læring, kan henge sammen med at lærerne har en annen opplevelse av elevene enn skolens ledelse.

På den andre siden går det fram av undersøkelsen min at lærerne først og fremst er opptatt av egne elever og egne fag. Når lærerne er organiserte i fagteam, forteller de at opplæringen i faget får mest fokus i lærersamarbeidet. Ansvar for helheten kan lett bli overlatt til kontaktlærer. Dette kan igjen føre til at lærernes perspektiv blir innsnevret med mindre det er god

kommunikasjon mellom klassens lærere og kontaktlæreren. Fokus på enkelteleven og på egne fag kan føre til mindre engasjement og forståelse for tiltak på organisasjonsnivå. En konsekvens av dette kan bli at manglende systemisk forståelse på lærernivå blir en utfordring når lærere og ledelse skal skape felles visjoner for valg og bruk av vurderingsverktøy som plattform for skolens utviklingsarbeid.

7.3.2 Med ”et tydelig og kraftfullt lederskap” som rettesnor for produsentrollen

Jeg har tidligere vist til Imsen som etterlyser spor av ledelse i klasserommet (jf. kap. 4.4.3). Dersom ”et tydelig og kraftfullt lederskap” og ”føyelige ledere” blir oppfattet som en ledelse som kjører gjennom vedtak basert på en forståelse av sentrale læringsbegrep som bare delvis er delt og forstått av lærerne, kan manglende entusiasme for gjennomføringen forårsake et gap mellom intensjoner på organisasjonsnivå og realiteter i klasserommet. Mange undersøkelser viser at læreren har stor betydning for det som skjer i klasserommet og dermed for elevenes læring (jf. kap. 3.3). Jeg har vist at mentale modeller kan endres dersom lærerne for eksempel blir pålagt til å bruke nytt utstyr, eller nye timeplanmodeller blir tatt i bruk (jf. kap. 6). ”Et tydelig og kraftfullt lederskap” i en mer autoritær betydning kan føre til at læreres begrepsforståelse blir endret. Jeg har argumentert for at administratorfunksjonen er viktig i denne sammenhengen. På den andre siden viser undersøkelsen min også at motstanden mot lederbestemte tiltak som mangler forståelse blant flertallet av lærerne, kan bli så stor at beslutningene blir gjort om. Spørsmålet blir da om ”et tydelig og kraftfullt lederskap” er forenelig med en ledelse som vil bygge opp om det å gi lærere og ledelse en felles forståelse av hva som gagnar elevenes læring²¹. Det er dette som skal være målet med å bruke vurderingsverktøy som ledd i skolens utviklingsarbeid. Kan felles mentale modeller etableres som utgangspunkt for systemisk tenking og felles visjoner dersom skolens ledelse først og fremst skal fylle produsentfunksjonen og produsentrollen?

I Senges perspektiv er skolens ledelse ”a lead teacher and a lead learner”. Dette forutsetter en ledelse med selvinnsett og forståelse for hvordan hun virker inn på andre (jf. kap. 4.2.2). Dialogen blir dermed viktig. Felles arenaer der både lærere og ledelse kan møtes må også etableres. På den måten kan det bli dialog om felles visjoner knyttet til valg og bruk av vurderingsverktøy. Også Monsen peker på at en viktig forutsetning for å lykkes med skoleutviklingspro-

²¹ Lillejord drøfter forholdet mellom en målstyrt skole og utviklingen av en lærende organisasjon i lys av myndighetenes forventninger om sterke og tydelige ledere. Hun stiller spørsmålet: ”Bør man i en lærende organisasjon utvikle en annen form for lederkompetanse?” (Utdanningsforbundet 2006:19).

sjekt ser ut til å være at det er ”utviklet et fond av gjensidig respekt mellom dem som har det daglige ansvaret for å gjennomføre prosjektene, og de som har lederansvaret” (Haug og Monsen 2002:181). Spørsmålet blir da om ”et tydelig og kraftfullt lederskap” er forenelig med dialogbasert ledelse med vekt på prosesser. Dyste argumenterer for denne type ledelse, men understreker samtidig at pedagogisk ledelse i et slikt perspektiv handler nettopp om å strukturere og styre dialogprosesser (Fuglestad og Lillejord 2003:96). Som Senge vektlegger hun betydningen av at ledelsen går i spissen for denne måten å kommunisere på. Dette kan også se ut til å kreve ”et kraftfullt og tydelig lederskap”, men ledelsen må da sannsynligvis ha fokus på prosesser som virkemiddel for å nå felles mål, ikke bare på mål og resultat. Undersøkelsen min tyder på at dialogen med skolen ledelse blir opplevd som viktig, og at det nettopp er de gode prosessene og den gode samtalen som etterlyses på alle nivå i organisasjonen. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved om en kraftfull leder som ikke er ettergivende er forenelig med det å skape en lærende organisasjon som er på leting etter svar. I Senges perspektiv har alle noe å lære av hverandre. Derfor fins det ikke sanne eller gale svar, men gode eller dårlige prosesser.

7.3.3 Produsentfunksjonens betydning for andre organisasjonsfunksjoner

Jeg har vist at undersøkelsen min tyder på at når skoleledelsen har fokus på resultat og mål, kan samtidig administratorfunksjonen bli fylt på en måte som særlig utfordrer lærernes forståelse av begrepene læring og læringsmiljø. Dette ser ut til å henge sammen med at ulik begrepsforståelse også kan gi forskjellig syn på hvilke strukturer som fremmer læring. Dersom ledelsen ønsker oppslutning om mål, ser det derfor ut til at strukturene bør bygge opp under å skape møteplasser og møteformer der dialog og refleksjon rundt begrepsforståelse kan være utgangspunkt for diskusjoner om hvilken plass vurderingsverktøy har i denne sammenhengen. Men det kan også bety at en ledelse med fokus på mål i tillegg må prioritere opplæring i dialogkunnskap og være tydelig på hvorfor og at dette er viktig. Men dialog er noe mer enn å bli lyttet til og snakke sammen. For Senge handler det i tillegg om å kunne kommunisere egne visjoner for arbeidet sitt og presentere egne mentale modeller. Men det dreier seg også om å kunne akseptere at alle ikke kan få gjennomslag for egne synspunkt. Det kan følgelig tyde på at det også må være helhetlig og dermed systemisk tenking på alle nivå i organisasjonen. Dette ser ut til å utfordre både produsent- og administratorrollen. Dermed kan det se ut til at ledelsen bør legge til rette for at grupper av lærere også kan jobbe på tvers av faggrupper, og at disse får oppgaver som kan gi innsikt ut over eget fagområde og egne klasser.

I Strands perspektiv kan produsentrollen lett komme i konflikt med integratorrollen. Dette kommer også fram i min undersøkelse. Mye tyder på at det kan knyttes til at lærere og ledelse har ulik forståelse av hva ledelse er. Lærerne gir uttrykk for at de opplever en noe autoritær lederstil, mens de selv tydelig ønsker å bli lyttet til. En resultatorientert leder som oppleves som både tydelig og kraftfull, kan dermed komme på kollisjonskurs med lærernes forståelse av at ledelse også handler om å lytte til deres erfaringer. Dersom ledelse og lærere i tillegg også legger forskjellig innhold i hva læring er og hva som fremmer dette, kan resultatet bli ulik holdning til hvilke vurderingsverktøy som bør velges, og hvilke oppfølgingstiltak som bør settes i verk. Integratorfunksjonen handler om å bygge fellesskapet. Når lærere i min undersøkelse viser til at fellesmøter oppleves som en arena for informasjon der diskusjon og samtale ikke blir prioritert, kan det tyde på at fellesskapet ikke oppleves som godt nok ivare tatt. Dette blir understreket ved at de også forteller om at det er satt i gang mange prosjekt som de knapt nok kjenner til. Dersom integrasjon også handler om fellesskap knyttet til prosesser og beslutninger, kan undersøkelsen min tyde på at en aktiv produsentrolle kan hemme en byggende integratorrolle. Spørsmålet er om en dialogbasert ledelse kan redusere konflikten mellom produsent- og integratorrollene. Men dette ser ut til å kreve en lederforståelse av at asymetri når det gjelder kunnskap, kreativitet og initiativ, er en styrke, ikke en trussel (Dyste i Fuglestad og Lillejord 2003:92). Da må ledelsen også være åpen for at gode forslag kan komme nedenfra, og at kunnskapen om hva som kan fungere, i noen tilfeller kan være større hos lærergrupper enn hos ledelsen. Dette kan bli en stor utfordring dersom ledelsen velger å fylle produsentfunksjonen med sterkt fokus på mål og resultat.

7.3.4 Sammenhenger og utfordringer

Jeg stilte innledningsvis to spørsmål knyttet til det å lede et utviklingsarbeid basert på bruk av vurderingsverktøy. Det første var hvordan skape felles forståelse for dette. Jeg har tidligere argumentert for viktigheten av at både lærere og ledelse har arenaer der de kan snakke sammen om hvilket innhold de legger i sentrale læringsbegrep. Jeg har også vist hvilke utfordringer dette gir for ledelsen særlig når det gjelder produsent- og administratorfunksjonene, men også med hensyn til å bygge bro mellom produsent- og integratorrollene som lett kan oppleves som motpoler. I den sammenhengen trer dialogen fram som vesentlig. I Senges perspektiv er den en forutsetning skal mentale modeller løftes opp og fram slik at den enkeltes forståelse kan bryne seg mot andres. Undersøkelsen min tyder på at lærerne ønsker dialog og kommunikasjon med ledelsen, og da tenker de tydeligvis på noe annet enn det som kan legges

i begrepet høringsdemokrati. De vil være aktive deltakere i hele prosessen. I følge Dyste er det nødvendig å vektlegge lærernes erfaringer og kunnskaper fra klasserommet skal dialogen bli reell. Det som i følge henne kan være svært ødeleggende for en konstruktiv og produktiv dialog, er dersom ledelsen har en ”vi vet best”- holdning fordi den signaliserer mangel på respekt og tillit (i Fuglestad og Lillejord 2003). Undersøkelsen min tyder på at dialogen i særlig grad bør knytte seg til det å snakke sammen om hvordan lærere og ledelse forstår sentrale læringsbegrep. Men også hvilket innhold som blir lagt i begrepene samarbeid og ledelse ser ut til å være viktig å få fram. Det forutsetter sannsynligvis en helhetlig, systemisk tenking fra begge parters side og en aksept på lærerhold om at avgjørelser som blir tatt, kan være andre enn det enkeltindividene ønsker.

De samme dialogferdighetene ser også ut til å være en forutsetning for utvikling på gruppe-nivå. Dermed blir svaret på det andre spørsmålet som ble stilt innledningsvis, at det kan se ut til at kultur for læring knytter seg til evne, vilje og muligheter til å kunne snakke med andre om hvilket innhold de legger i begrep som knytter seg til opplæringsvirksomheten. Men en felles forståelse for valg og bruk av vurderingsverktøy ser også ut til å henge sammen med en refleksjon rundt slik begrepsforståelse. Når lærere forteller om kollegaer som er opptatt av å bli fort ferdig når teamet samarbeider, eller om lærere som ikke er interesserte i å lytte, ser det ut til å være helt avgjørende at skolens ledelse må vektlegge dialogkunnskap og ferdigheter på alle nivå i organisasjonen. Mentale modeller utvikles hos enkeltindividet, men forutsetter et møte med andres opplevelser av det som skjer i skolesamfunnet skal de utvikles og endres.

I kapittel 6 presenterte jeg de empiriske funnene. Ut fra drøftingen i dette kapitlet kan de sammenhengene jeg har argumentert for, framstilles slik:

Tabell 2: Sammenhenger mellom organisasjonsfunksjoner, begrepsforståelse og vurderingsverktøy. Systematisering av de empiriske funnene.

Valg og bruk av vurderingsverktøy	Organisasjonsfunksjoner							
	Produsentfunksjon 6.2.2, 6.4, 6.5.1		Administratorfunksjon 6.2, 6.4, 6.5		Integratorfunksjon 6.2.2, 6.5.3, 6.5.4		Entreprenørfunksjon 6.5.4	
	Rolle	Vilkår	Rolle	Vilkår	Rolle	Vilkår	Rolle	Vilkår
Fremmer	1.Vektlegger felles visjoner 2.Fokus på prosesser på organisasjons- og gruppenivå (<i>dirigentrollen</i>)	Fokus på: 1.felles forståelse av sentrale læringsbegrep 2.enkelt-elevens forutsetninger 3. kommunikasjon	Fokus på: 1.timeplan 2.antall elever i klassen 3.fysiske forhold 4.møteplasser (gruppe og organisasjonsnivå) (<i>koordinatorrollen</i>)	1.Fleksibilitet: individ/ gruppefokus 2.Felles forståelse av sentrale læringsbegrep 3.Felles forståelse av samhandling /teamarbeid)	Vektlegger kommunikasjon og dialog	Felles forståelse av samhandling på alle nivå (individ, gruppe og organisasjonsnivå)		
Hemmer	Fokus på mål og resultat (<i>pådriverrollen</i>)	Organisasjonsnivået utgangspunkt for valg og bruk av vurderingsverktøy	Når slikt fokus mangler	1.Når strukturer oppleves rigide 2.Få møteplasser lærerledelse (<i>overvåkerrollen</i>)	Når ledelsen oppleves som autoritær og overkjørende	Prosesser oppleves som mangelfulle/avsluttes før alle viktige beslutninger er diskutert	For innovativ ledelse	Lærere opplever at det er for mange tiltak samtidig

Tallene under organisasjonsfunksjonene refererer til empirikapitlet (kap.6). Denne tabellen viser hvordan vektleggingen av de ulike organisasjonsfunksjonene ser ut til å kunne fremme/hemme felles forståelse blant lærere og ledelse når det gjelder vurderingsverktøy. Dette inkluderer både valg av verktøy og hvordan resultatene av vurderingen kan brukes for å fremme elevenes læring. Den første kolonnen viser hvordan funksjonsrollene kan påvirke dette. Det ser imidlertid ut til at dersom ledelsens måte å fylle disse rollene på skal føre til at lærere og ledelse har felles preferanse knyttet til vurderingsverktøy, er det visse vilkår som må være til stede. Forståelse av begrep knyttet til opplæringsvirksomheten ser da ut til å bli viktig. Dette kommer til uttrykk i kolonnen ”Vilkår”.

7.3.5 Oppsummering

I skjæringspunktet mellom empiri og teori ser mentale modeller og produsentfunksjonen ut til å ha sterkest betydning for læreres valg og bruk av vurderingsverktøy. Mye tyder på at den største utfordringen for ledelsen blir å legge til rette for prosesser der lærere og ledelsen sammen kan snakke om hvilket innhold de legger i sentrale læringsbegrep, samhandling og ledelse. Dette kan utfordre ”et tydelig og kraftfullt lederskap” og myndighetenes holdning til ”føyelige ledere” som en hindrende faktor for utvikling av lærende organisasjoner. Med ut-

gangspunkt i drøftingen kan det imidlertid se ut til at det er helt nødvendig med en tydelig og kraftfull ledelse skal det legges til rette for en felles forståelse for hvordan vurderingsverktøy kan fungere som basis for utviklingsarbeidet. En slik ledelse må sannsynligvis være tydelig på viktigheten av at lærere og ledelse både individuelt og i fellesskap reflekterer rundt egne begrepsforståelser. En konsekvens av dette ser ut til å være at ledelsen må ha et tydelig fokus på strukturelle forhold slik at det kan etableres samhandlingsarenaer på alle nivå i organisasjonen. Dersom det er ønskelig å skape oppslutning om skolens visjoner og mål og om vurderingsverktøyenes plass i en slik sammenheng, ser det altså ut til at funksjonelle utviklingsprosesser blir viktige. Men dette kan bli en stor utfordring. Også lærerne uttrykker ulik forståelse for eksempel av hva læring er. Det er heller ikke enighet om hvilke strukturer som best fremmer elevens læring. Alle har tydeligvis heller ikke samme evne og vilje til å samarbeide.

I kapittel 4 presenterte jeg Strands perspektiv på organisasjoner og viste at han vektlegger produsent- og entreprenørfunksjonene sterkest når ekspertorganisasjoner skal nå mål. Jeg drøftet dette og konkluderte med at i skoler kan det se ut til at integrasjons- og administratorfunksjonene blir viktigere. Drøftingen i dette kapitlet kan tyde på at det å lede strukturerte dialogprosesser ser ut til støtte opp under min hypotese. Også Roald (2000) finner at strukturer er viktige for dynamikken i skolen. Videre konkluderte jeg i kapittel 4 med at entreprenørfunksjonen ser ut til å være viktig i en utviklingsfase. Undersøkelsen min tyder imidlertid på at dersom ledelsen oppleves som for innovativ, kan dette virke hemmende på utviklingsarbeidet. Det er sannsynligvis grunnen til det tomme feltet helt til høyre i tabell 2. Mange av informantene ga uttrykk for at de selv var opptatt av å gå nye veier, men alle tiltakene ledelsen initierte, skapte en følelse av utmattethet og et ønske om en reformpause.

7.4 Teorienes relevans for å forstå empirien

Jeg har valgt teorier som har et kontekstuellt perspektiv på organisasjoner. Strands legger et lederperspektiv til grunn for sin tilnærming når han snakker om funksjoner som må fylles for at organisasjoner skal nå mål. Jeg har snudd perspektiv på hodet og bruker PAIE- begrep for å forstå hvordan ledelsens måte fylle disse funksjonene på er en kontekst for læreres valg og bruk av vurderingsverktøy når utvikling av skolen er målet. Jeg mener likevel dette har gitt meg et nyttig begrepsapparat for å analysere og drøfte empirien. Strand er opptatt av kontekstens betydning. Undersøkelsen min tyder på at elevene er en viktig kontekstfaktor. Dette nevner ikke Strand når han snakker om skolen som ekspertorganisasjon.

Senges perspektiv på lærende organisasjoner har på den andre siden gitt meg et supplerende verktøy i analyse og drøftingssammenheng. Jeg har valgt å bruke hans teori for å forstå noe som har skjedd. Han har en framtidsrettet teori om hvordan lærende organisasjoner kan utvikles. Når framtida skal formes, finner Senge at systemisk tenking er aller viktigst. Når jeg analyserer fortida, lærernes handlinger, ser det imidlertid ut til at det er de mentale modellene som betyr mest. I kap 4.2.2 viste jeg til at Senge sier det er viktig å være klar over hva som former de oppfatningene vi har. Her vil jeg igjen trekke fram elevene som viktig kontekstfaktor. Dette blir ikke spesifikt nevnt av Senge selv når det er skoler han skriver om. Han viser likevel til at mentale modeller er avgjørende for å få mennesker til å endre atferd. Skal handlinger forstås, tyder min undersøkelse på at det særlig blir viktig å løfte fram læreres forståelse av sentrale læringsbegrep. Spørsmålet blir dermed om det også er mentale modeller som blir viktigst i et utviklingsperspektiv.

Senges tilnærming til lærende organisasjoner har i min sammenheng tilført Strands perspektiv en ny dimensjon. Slik jeg ser det ville verken Strands eller Senges teorier alene være tilstrekkelig for å forstå det fenomen jeg har studert. Til sammen har de gitt meg en dypere innsikt og forståelse for sammenhenger i skolen som organisasjon og prosesser knyttet til bruk av vurderingsverktøy. I ettertid ser jeg at for eksempel teorier som ser utvikling i et dialog- og relasjonelt perspektiv kunne ha utfyllt og utdypet de teoriene jeg har brukt. Det samme gjelder teorier om individuell læring. I denne studien ville det imidlertid blitt for omfattende.

Kap. 8 Hvordan opplever lærere i videregående skoler lokale og nasjonale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid?

I kapittel 2 viste jeg at debatten om vurderingens plass i skoleutviklingsammenheng er lang og mangslungen. Statlig styring eller desentralisering, kontroll eller utvikling, ekstern eller intern vurdering er sentrale perspektiv i denne debatten. Nasjonale prøver og Elevinspektørene er myndighetenes nyeste verktøy som skal gi skolene en mulighet til å vurdere utviklingen over tid. Sammen med det interne utviklingsarbeidet skal dette gi den enkelte skole en helhetsoversikt og systematisk kunnskap om eget ståsted. Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling skal dermed gå hånd i hånd, og myndighetens forventninger er at skolene skal være lærende. I den studien jeg har gjennomført er målet å søke etter å forstå hvordan lærere ser på utviklingsarbeid i et slikt perspektiv. I kapittel 6 presenterte jeg hvordan lærere prøver å fremme elevenes læringsmiljø og læringsutbytte gjennom bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy. Jeg gjorde også rede for hva undersøkelsen min viser om hemmende og fremmende faktorer i denne sammenhengen. Problemstillingen jeg har arbeidet ut fra er denne:

Hvordan opplever lærere i videregående skoler lokale og nasjonale vurderingsverktøy som grunnlag for skolens utviklingsarbeid?

I dette siste kapitlet vil jeg prøve å svare på dette i lys av debatten om vurdering og ut fra myndighetenes forventninger til at skolene skal utvikle seg til å være lærende. Avslutningsvis ser jeg på videre forskning som kan framstå som aktuell etter denne studien om hvilken plass bruk av vurdering kan ha i videregående skolars utviklingsarbeid.

8.1 Ekstern vurdering - utvikling eller kontroll?

Undersøkelsen min viser tydelig av lærerne foreløpig ser liten nytteverdi av nasjonale prøver og Elevinspektørene selv om noen gir uttrykk for at prøvene kan ha et visst potensial. Dermed skiller mine informanter seg ikke ut fra det svært mange lærere (jf. kap 3.2). Skoleporten som et nettsted som samler relevant informasjon om alle skolene i landet, har så langt minimal verdi for lærerne. De gir jevnt over uttrykk for at de har liten kjennskap til nettstedet og de mulighetene som ligger her. Få sier at de har noe å hente ved å sammenlikne seg med andre skoler som har andre rammebetingelser. For noen kan det imidlertid oppleves som fruktbart å se skolens resultater i et større perspektiv. Flere av lærerne er tydeligvis vant til å bruke

eksamensresultat på denne måten. Nasjonale prøver og Elevinspektørene er imidlertid undervisvurderinger som gir tilbakemelding på elev- og klassenivå. Lærerne er likevel tydelige på at de allerede har funksjonelle, lokale verktøy tilpasset egen opplæringsvirksomhet. Dermed oppleves de nasjonale hjelpemidlene som unødvendige og feil bruk av tid. Dette samsvarer også med MMIs konklusjoner (jf. kap. 3.2.1). Lærerne er dessuten generelt sett skeptiske til brukerundersøkelser. Det kommer tydelig fram at de mener elevene ikke tar avkryssingsundersøkelser helt på alvor. Derfor har de heller ikke tillit til at Elevinspektørene virkelig sier noe om hvordan elevene opplever egen arbeidssituasjon. Lærerne foretrekker heller vurderingssamtale med dem der holdninger og synspunkt kan utdypes.

Når lærerne opplever at det nye, nasjonale verktøyet ikke er nyttig, konkluderer de med at da må det ligge andre motiv bak enn ønske om utvikling. Dette koples til offentliggjøringen av resultatene. I denne sammenhengen er det imidlertid ikke kontrollperspektivet lærerne er opp-tatt av. Det som ser ut til å bety mest, er hvilke konsekvenser offentliggjøring kan få for det bildet omgivelsene kan få av skolen. Dette ser de så i sammenheng med elevenes frihet til å velge skole og dermed til debatten om rangering kan føre til at vi får såkalte A- og B-skoler. De gir klart uttrykk for at dette oppleves som en uheldig utvikling. Dette må også ses i lys av at lærerne i mitt materiale er på en skole der det er mange forholdsvis svake elever, og at lærerne føler at dette gir store pedagogiske utfordringer. Testresultat gir etter deres syn ikke uttrykk for denne siden ved virksomheten og det oppleves som uheldig²². Offentliggjøring av resultat kan gi en konkurransevidning der skoler med mange svake elever kommer skeivt ut og vil tape i kampen om søkerne. Dette kan i neste omgang føre til at skolen fokuserer mer på kvantitet, i betydningen flere søkere, enn kvalitet, forstått som det å øke elevenes læring. Når lærerne på en skole som har satset stort på bruk av data, etterlyser nettopp den pedagogiske debatten om hvilken plass IKT skal ha i opplæringen, kan det tolkes som et uttrykk for dette. Dermed tyder altså mye på at lærerne verken ser den eksterne vurderingen som kontroll eller som utgangspunkt for skolens utviklingsarbeid. I stedetfor opplever de tydeligvis verktøyet som et konkurransefremmende tiltak der populære utspill som kan øke oppmerksomheten om skolen, kan få økende fokus. Undersøkelsen min kan tyde på at dette hemmer debatten om og på hvilken måte ekstern vurdering kan fremme den interne utviklingen. I følge Lillejord er kritiske undersøkelser den aktiviteten som gir lærende organisasjoner liv. Det er selve

²² I St.prp.nr.1 (2005-2006) vises det til at det er viktig å se skolens læringsresultat (for eksempel nasjonale prøver) i lys av skolens elevgrunnlag, og at dette må gjøres over tid (del II, Programkategori 07.20 Grunnopplæringa)

fundamentet for læring (Utdanningsforbundet 2006:19).

8.2 Intern vurdering og utvikling

Studien viser at det er de lokale vurderingsverktøyene lærerne foretrekker. Jeg presenterer her deres forståelse av hvordan vurdering kan fremme læring og utvikling på individ-, klasse/ gruppe- og organisasjonsnivået.

8.2.1 Individnivået

De teoriene jeg har presentert om læring i organisasjoner, tar alle utgangspunkt i at dette bygger på læring hos enkeltindividet (jf. kap 4). I skolen skal elevene øke sine kunnskaper og ferdigheter, mens lærerne skal gjøre det samme for å kunne legge til rette for økt læring for elever. Når lærerne skal velge måleredskap i forhold til elevene, foretrekker de lokale redskap, og organisasjonsnivåets verktøy ser ut til å bety mindre enn de som blir utviklet på individ- og gruppenivå. Det er da vurderingen kan tilpasses den opplæringen som blir drevet i klassen med den konteksten elevenes faglige forutsetninger gir. Vurdering blir først og fremst brukt for å avdekke faglige prestasjoner. Dette følges i neste omgang opp med bruk av individorienterte verktøy som skal gi den enkelte bedre selvinnsett i egne læringsprosesser og forutsetninger for læring. Når elevene jevnt over oppleves som faglig svake og til dels umotiverte, ser det ut til å forsterke individfokus på det verktøyet som blir valgt. Den individuelle samtalen og bruk av logg framstår derfor som nyttige redskaper koplet mot lokale prøver og vurderinger som avdekker elevenes faglige ståsted. Konklusjonen ser derfor ut til å bli at lærerne ser bruk av vurderingsverktøy som viktig i arbeidet med å fremme egne elevers læring. Men dette må tydeligvis være verktøy som lærerne selv kan designe eller velge fritt slik at de kan tilpasses eget klasserom og egne elever.

Når lærerne blir spurt om hvordan de selv lærer, blir ikke vurdering trukket fram. Individuell læring ser ut til å koples til kurs, selvstendig kunnskapstilegnelse og samhandling med kolleger. Elevene vurderer imidlertid hvordan de opplever det som skjer i klasserommet når de skriver logg. En slik ustrukturert og individuell kommunikasjon mellom lærere og elev gir læreren full kontroll over hvordan tilbakemeldingen og vurderingen skal brukes i egen læringsammenheng. Bare en av lærerne nevner kollegabasert veiledning som en måte å øke egen læring på. Dermed ser det ut til at lærerne foretrekker selv å bestemme når og hvordan evaluering av egen lærergjerning skal foregå og hvordan resultatene skal brukes.

8.2.1 Klasse- og gruppenivået

På klassenivået ser det ut til at lærerne først og fremst er opptatt av å vurdere læringsmiljøet. Det er tydelig at de ser læring og læringsmiljø som komplementære faktorer. Men også i denne sammenhengen er det de kvalitative vurderingene knyttet til egne klasser som oppleves fruktbare. Kvantitative brukerundersøkelser der avkryssingsmetoder blir brukt, har de tydeligvis liten tiltro til. Dette koples igjen til elevene. Når lærerne opplever dem som noe svake og umodne, har de mindre tillit til at elevene tar slike undersøkelser helt seriøst. Derfor foretrekker de vurderinger i form av logg, individuelle samtaler og egen observasjon av klassemiljøet som de beste verktøyene. Da kan elevenes synspunkt bli møtt med oppfølgings-spørsmål som igjen kan føre til refleksjon rundt hvordan den enkelte ønsker at læringsmiljøet skal være. Også på kassenivået er det altså de ustrukturerte, kvalitative og individorienterte vurderingsmåtene som foretrekkes²³.

På gruppenivået, i lærerteamene, ser det ut til at fokuset er på det praktiske, faglige samarbeidet i teamene. Mye tyder imidlertid på at ikke alle har samme forståelse av hva et slikt samarbeid skal omfatte. Selv om de generelt sett uttrykker at de ser på teamarbeid som positivt, er det likevel utfordringer. Noen vil bli fort ferdig, andre ønsker mer tid til refleksjon og vurdering av opplæringsmåtene. Enkelte opplever noen kollegaer som overkjørende og lite flinke til å lytte. Flere sier også at det er for lite tid til samarbeid blant annet fordi de er med i mange team. I noen tilfeller oppleves derfor kollegasamarbeidet som utilfredsstillende. Det kan dermed se ut til at lærerne mangler et verktøy for å vurdere både innhold og måten samarbeidet og dermed hvordan læringen i teamet skjer på. Vurderingens betydning for å fremme de gode prosessene og øke den individuelle og kollektive læringen i faggrupper, ser dermed ikke ut til å ha noen framtreddende plass hos lærerne.

8.2.3 Organisasjonsnivået

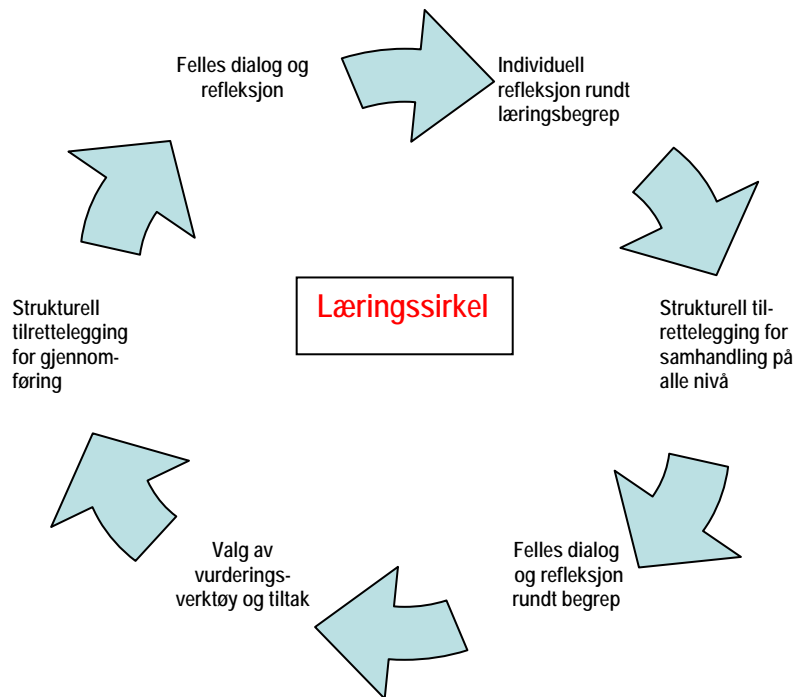
Skolebaserte vurderinger ser jevnt over ut til å bety mindre for lærerne. Dette kan knyttes til den generelle skepsisen de uttrykker i forhold til kvantitative undersøkelser elevene skal svare på. Det er slike vurderinger, i kombinasjonen med ulike statistikker om karakterer og fravær, som i følge skolens årsplan er grunnlag for utviklingstiltak som blir satt i verk. Lærervurdering av tiltak blir imidlertid etterlyst når lærerne har andre meninger enn det elevene gir uttrykk for i skolebaserte undersøkelser. Elevene er fornøyde med tiltak som for eksempel sats-

²³ Skolelederundersøkelsen 2005 viser at rektorene opplever forberedte elev- og konferansesamtaler som de to viktigste evalueringsverktøyene (UIO 2005:49). Også mine informanter nevner slike samtaler.

ing på data og fagdager. Lærerne er derimot ganske tydelige på at de har en mer nyansert opplevelse av om og i hvilken grad dette fremmer læring for elevene. I en slik sammenheng kan det se ut til at lærerne mener at skolebasert vurdering kan føre til tiltak som ikke fremmer læring slik de forstår begrepet. Ledelsesbestemte tiltak oppleves som en stor utfordring når det er ulik forståelse av dette. Lærere sier at de ønsker bedre kommunikasjon og dialog med ledelsen om skolens utviklingsarbeid. Dette kan ses på som et uttrykk for at de vil kommunisere sine erfaringer fra klasserommet og dermed sin forståelse av hva som fremmer læring. Deres erfaringer er også tuftet på bruk av vurdering. De ønsker derfor både å bli lyttet til og få være med i beslutningsprosesser. Gjennom dialog kan den skolebaserte vurderingen og den vurderingen den enkelte lærer gjennomfører i sine klasser, gi et bredere grunnlag for skolens utviklingsarbeid. Vurdering på makro- og mikronivået kan dermed utfylle hverandre, men fra et lærerperspektiv er forutsetningen at ledelsen initierer og legger til rette for prosesser med dialog og refleksjon rundt begge typer vurdering.

8.2.4 Kvalitetsvurdering og skoleutvikling

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er at dersom skolens utviklingsarbeid skal bygge på bruk av vurderingsverktøy, er det viktig hvordan lærerne tar i mot og bruker det. I et helhetlig utviklingsperspektiv bør det være samsvar mellom det som er nedfelt i skolens utviklingsplan og det som er praksis i klasserommet. Legges undersøkelsen min til grunn, er det noen sammenhenger som ser ut til å kunne fremme en felles forståelse blant lærere og ledelse om vurderingsverktøyenes plass i utviklingsarbeidet. Dette velger jeg å framstille på følgende måte:



Figur 7: En framstilling av sammenhenger mellom begrepsforståelse, dialog, utvikling og læring. Lærings sirkel.

Figuren må leses som en sirkelbevegelse som starter med individuell refleksjon rundt begrep som knyttes til opplæringsvirksomheten. Bevisstgjøring på hva som skaper denne forståelsen, ser ut til å være sentral. Undersøkelsen min viser at grad av nærhet til elevene ser ut til å gi sterke føringer for hva den enkelte mener med læring og læringsmiljø. Fellesarenaer synes derfor å være viktig dersom lærere og ledelse skal få innsikt i hverandres begrepsforståelse. Men det forutsetter at strukturene er tilrettelagt slik at dette blir mulig. Den felles dialogen og refleksjonen rundt begrep og hva som er med på å forme dem, kan se ut til å være den kritiske suksessfaktoren for å skape en visjon som er implementert i hele organisasjonen. Vurderingsverktøyenes plass i det samlede utviklingsarbeidet blir da en viktig del av en slik visjon. Dermed ser det ut til at strukturer på nytt blir sentralt skal skolehverdagen organiseres slik at vurdering og tiltak kan gjennomføres etter intensjonen. Siste ledd i denne sirkelen blir igjen knyttet til felles dialog og felles refleksjon rundt vurdering som verktøy for å fremme elevenes læring. Dette kan da gi grunnlag for ny individuell refleksjon om lærere og ledelsens begrepsforståelse og kan dermed gi ny innsikt og føre til endret atferd. På den måten kan både enkeltindivid og kollektivet lære. Dermed er lærings sirkelen sluttet, men samtidig er en ny sirkelbevegelse startet.

8.3 Oppsummering

Undersøkelsen min viser at lærere i videregående skoler ser ut til å være opptatt av å bruke vurdering som grunnlag for elevenes læring, men det er de lokale verktøyene som kan tilpasses egne klasser og egne elever som blir sett på som nyttige. Det nye nasjonale verktøyet har foreløpig avgrenset betydning. I et organisasjonsperspektiv må imidlertid alle lære, også lærerne. Mye tyder imidlertid på at de i liten grad er opptatt av systematisk bruk av vurdering knyttet til egen utvikling. Det samme ser også ut til å gjelde på gruppenivå, i lærersamarbeidet. Når noen opplever dette som mindre fruktbart, kan det se ut til at de mangler redskaper for å håndtere samarbeidsproblem i teamene. Når samarbeidet oppleves som haltende på organisasjonsnivå, er det ikke måten samarbeidet foregår på lærerne ønsker å vurdere. Derimot er de opptatt av å få vurdert ledelsesbeslutninger som gjelder gjennomføring av tiltak som de er uenige i. De gir imidlertid tydelig uttrykk for at de ser på samhandling med ledelsen som viktig. Her er det ”den gode samtalen” som etterlyses. I tillegg er de tydelige på at de ønsker å være med i prosessene som leder fram til vedtak. I et organisasjonslæringsperspektiv ser det derfor ut til at det er prosessene og dialogen rundt hvilken plass vurderingsverktøy skal ha i skolens samlede utviklingsarbeid, som er det viktigste verktøyet. Det er også vurderingssamtalen lærerne opplever som kanskje det mest fruktbare redskapet for å fremme elevenes læring.

Mye tyder på at ledelsen blir svært viktig i en den lærings- og utviklingsprosessen som er beskrevet ovenfor. Det kan se ut til at en prosessorientert, tydelig ledelse er en forutsetning dersom både enkeltindivid og organisasjonen skal lære. En slik ledelse må trolig være på kontinuerlig leting etter å utfordre egne og andres forståelse av hva læring og samhandling er og hvilke faktorer som påvirker dette. I den forbindelse framstår tilrettelegging for strukturerte prosesser som fremmer dialog og refleksjon, helt sentralt. Det er dette lærerne etterlyser, men samtidig kan det også se ut til at på langt nær alle har dialogkunnskap. Dette, sammen med evne og vilje til å kommunisere egne begrepsforståelser knyttet til opplæringsvirksomheten, ser imidlertid ut til å være en forutsetning for fruktbare utviklingsprosesser. Dermed tyder mye på at skal vurderingsverktøy være et redskap for skoleutvikling, må en tydelig ledelse søke etter å legge til rette for prosesser som kan gi en felles forståelse blant lærere og ledelse for hvilken plass vurdering både av resultat og prosesser skal ha i denne sammenhengen. Sett fra et lærerperspektiv kan dette da bli grunnmuren i en lærende organisasjon forankret i felles refleksjon og dialog knyttet til sentrale lærings- og samhandlingsbegrep.

8.4 Forslag til videre forskning

Dialog, refleksjon og prosesser er kjente element i mange teorier om læring og utvikling i organisasjoner (jf. kap 4). I St. meld. nr. 30 (2003-2004) vises det til viktigheten av refleksjon om mål og veivalg ved den enkelte skole (ibid:26). Også KS inviterer til kvalitetsforbedring gjennom dialog (KS 2004). Undersøkelsen min tyder på at oppmerksomheten og dermed dialogen ikke bare bør dreie seg om tiltak, men også om forståelse av et så sentralt begrep som læring. Jeg har fokusert på lærere. Andre undersøkelser kan ha elever og skolens ledelse som målgruppe og søke etter å forstå hva de legger i begrep knyttet til opplæringsvirksomheten. Dette må så koples til utvikling og læring.

Myndighetene ønsker et "tydelig og kraftfullt lederskap". Hvordan forstår ledere det å være handlekraftig når skoler skal være lærende? Hvordan opplever lærere handlekraftige ledere i slike sammenhenger? Undersøkelsen min tyder på at det er en dialogbasert lederstil lærer mener kan fremme engasjement og oppslutning om mål. Også Ogden (2004) viser til at vellykket implementering av skoleutviklingsprosjekt ofte er knyttet til vellykket sammenkopleing mellom ovenfra-og-ned-strategier og nedenfra-og-opp-strategier (ibid:206). Jeg ser dermed ledelse, dialog, vurdering og utvikling som interessante dimensjoner å studere nærmere både fra et leder- og et lærerperspektiv. Det samme kunne også være utgangspunktet for å studere klasseromsledelse og -utvikling både sett fra et lærer- og elevståsted.

De nye nasjonale vurderingsverktøyene oppleves foreløpig ikke som nyttige. Diskursen om skolevurdering og utviklingsarbeid (jf. kap. 2) tyder på at et eksternt blikk kan gi alternative innfallsvinkler til læring og utvikling. Derfor kunne det være interessant undersøke nærmere læreres tanker om og erfaringer med eksternt vurdering som et bidrag til læring både for elever og for læring i det voksne miljøet. I den forbindelse ser jeg videregående skoler som særlig interessante studieobjekt. I et samfunn der kunnskap blir stadig viktigere, er det et tankekor at Utdanningsdirektoratet (2004e) rapporterer at bare ca 70% av elevene i videregående opplæring fullfører på normert tid.

Lærerne framheves som skolens viktigste ressurs, men det er elevenes læring all skoleutvikling har som mål. Mye tyder derfor på at kunnskapssamfunnet særlig bør etterspørre forskning som fram elev- og lærerperspektivene på læringsprosesser i klasserommet og hva slags ledelse som best fremmer slike prosesser. Da må også læring i det voksne miljøet ha fokus.

Litteraturliste

- Andersen, I. (red.). (1990). *Valg af organisasjonssociologiske metoder- et kombinasjonsperspektiv*. København: Samfundslitteratur.
- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elevorganisasjonen (2005, 18.1). *Elevorganisasjonen oppfordrer til boikott*.
<http://www.elev.no/indexx.shtml>
- Engeland, Ø. (1999). *Skolen i kommunalt eie*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Kompendium.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. 2. reviderede udgave. København: Akademisk Forlag.
- French, W.L., Bell, C. H. jr. (1999). *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Sixth edition. Prentice-Hall, Inc. USA: Upper Saddle River, New Jersey.
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S.(red.).(2003). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. 3. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje N. og Grimen H. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. 9. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik Ø. (2001). Prøveforelesing: *Institusjonalisering av læring gjennom evaluering. Muligheter og avgrensingar*. Universitetet i Bergen, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Gotvassli, K. (2000). *Barnehager – organisasjon og ledelse*. 3. utgave. 2.opplag. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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 Monsen, L. (red.). (2002). *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- ILS (2005). ”*Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*”. Universitetet i Oslo.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale%20prøver/nasjolane_prover_pa_ny_prove_rapport_ILS.pdf
- Jacobsen, D. I, Thorsvik, J.(2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- KS (2004). *Sammen om en bedre skole. Kvalitetsforbedring gjennom dialog*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Kristiansen, S.T. (2004). *Skolen som lærested for lærere og ledere. Oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler*. Rapport 4/2004. Arbeidsforskningsinstituttet. Oslo, april 2004.
- KUF (udatert). *Undervegs. Handbok i skolebasert vurdering*. Oslo: Akademika AS.
- KD (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&dep=alle&kort+,+titt=oppl%C6ringslova&>
- KD (1998). *Forskrift til opplæringslova*. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- KD (2006, 31.03) *Prøvene* <http://www.kunnskapsloftet.no/?go=artikkel&id=548>
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læringssettret (2003a). *Analyse av Elevinspektørene*. Publikasjon 7 LS 2003. Oslo: Læringssettret.
- Læringssettret (2003b). *Obligatorisk gjennomføring av Elevinspektørene på utvalgte trinn*. Rundskriv LS-28-03 Oslo: Læringssettret.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MMI (2005, 24.08). *Analyserapport – Evaluering av gjennomføringen av de nasjonale prøvene*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_nasjonale_prover_2005.pdf
- Mimir (2003). Nyhetsblad fra Læringssettret. Nr 3/2003.
- NIFU STEP (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning. Skriftserie 4/2005.
- Nicolaisen, H, Nyen,T. og Olberg, D. (2006) *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2005*. FAFO-rapport

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Lønn%20og%20arbeidsvilkår/FAFO_Larernes_arbeidstid.pdf

- NOU (1974:41). *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket; Utredning 1*. Oslo: KUD.
- 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.
- Nylehn, B. (1994). *Omstillingsarbeid i kommunale organisasjoner*. NF-rapport: nr 10/94. Bodø: Nordlandsforskning, 1994.
- OECD (1989). *Norsk rapport til OECD – ekspertvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Repstad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomsstegt*. R-NR 6/2000 Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning.
- Roald, K. (2002). *Skulevurdering – ekstern eller intern. Rapport frå Sogn og Fjordane si deltaking i det nasjonale prosjektet "Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid"*. R-NR 3/2002 Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. (2003). *the Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. 8. utgave. Ashgate. England.
- Senge, P. m.fl. (1994). *The Fifth Discipline. Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organisation*. Broadway, New York: Doubleday.
- Senge, P. m.fl. (2003). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (3. utg). London: Nicolas Brealey Publishing.
- Senge, P. m.fl. (2004). *Presence. Human Purpose and the Field of the Future*. Cambridge MA USA: SoL.
- St.meld. nr. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 47 (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* <http://www.odin.dep.no>

- St.meld. nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål – en nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling*. Oslo: KUF.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- St. prp. nr. 1 (2005-2006). *Programkategori 07.20 Grunnopplæringa. Del II Nærmare om budsjettforslaget*. <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stprp/045001-030013/hov005-bn.html>
- Strand, T. (2004). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fjerde opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller T. (1990). *Kenguruskolen. Det store spranget*. Oslo: Gyldendal.
- UFD (2003). *Situasjonsbeskrivelse av grunntidningen*. 2. utgave juni 2003. Rapport 2003. UFD
- UFD (2004a, 04.02.). *Dette er skoleporten.no* <http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/grunnopplaering/>
- UFD (2004b). ”*Se mulighetene og gjør noe med dem*” strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008 strategiplan. http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/045071-990343/dok-bn.html
- UFD (2004c). *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/04. Oslo: UFD.
- UFD (2005). *En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elever mer på lærende skoler?* Oslo: UFD.
- Utdanningsdirektoratet (2003). *Demonstrasjonsskoler 2003-2005*. <http://www.udir.no/eway/artikler/?id=20150>
- Utdanningsdirektoratet (2004a, 19.08.). *Skoleporten.no blir lansert mandag 23. august*. Til tilsette i skolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2004b, 23.08.). *Om skoleporten.no* <http://www.skoleporten.no>
- Utdanningsdirektoratet (2004c, 09.09.). *Elevinspektørene*. <http://skolenettet.no/templates/>
- Utdanningsdirektoratet (2004d, 16.11.). *Dette er nasjonale prøver*. <http://www.utdanningsdirektoratet.no/eway/library/getmessage.asp?objctid=24441&...>
- Utdanningsdirektoratet (2004e). *Utdanningsspeilet 2004. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2005a, udatert). *Nasjonale prøver 2005*. Informasjon til elever og foresatte. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2005b, 13.01). *Informasjon om gjennomføring av Elevinspektørene*. Til elever og foresatte. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2005c, 16.02.). *Om skoleporten.no* <http://www.skoleporten.no>

- Utdanningsdirektoratet (2005d, 25.05.). *Tidspunkt for nasjonale prøver skoleåret 2005-2006*.
<http://www.skoleporten.no>
- Utdanningsdirektoratet (2005e, 29.09.). *Elevinspektørene våren 2005: God trivsel og lite mobbing*.
<http://www.skoleporten.no/templates/Page.aspx?id=17582&parentid=2011&epslanguage=NO>
- Utdanningsdirektoratet (2005f, 11.11.). *Evaluering av nasjonale prøver 2005*. Brev til utdannings- og forskningsdepartementet 11.11.2005 <http://www.udir.no/templates/>
- Utdanningsdirektoratet (2005g, 27.01.) *Gjennomføring av nasjonale prøver*. Brev til Utdanningsforbundet 27.1.2005.
- Utdanningsdirektoratet (2005h) *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen(2005-2008.)*
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/laringsmiljo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet (2004). *Rektorer og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004*. Oslo: TNS Gallup.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_de_nasjonale_provene_2004.pdf
- Utdanningsforbundet (2005a). *Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføringen av de nasjonale prøvene våren 2005. Rapport*. Oslo: TNS Gallup.
- Utdanningsforbundet (2005b, 07.02.). *Utdanningsforbundets holdning til nasjonale prøver*
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Word-filer/Fylkesinfo/2005/Fylkesinfo_013_05.doc
- Utdanningsforbundet (2006). *Tid til å arbeide. Kommentarer til FAFO-undersøkelsen om lærernes arbeidstid*. Hefteserie. Nr. 1 2006. April 2006. Utdanningsforbundet.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. Sage Publications. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks. California, USA
- Aas, M., Møller, J. og Sivesind, K. (5. september 2005). *Skolelederundersøkelsen 2005. Underveisrapport. Foreløpige funn og analyser*. UIO. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Vedlegg 1

Til
rektor

Sogndal 21.6.05

Studie om skoleutvikling og skoleporten.no

Viser til hyggelig telefonsamtale med NN. Mitt navn er Ingrid Syse og jeg er avdelingsleder ved Sogndal videregående skole, allmennfaglig avdeling. Jeg er samtidig deltidsstudent ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgava mi der temaet er *”Resultatvurdering som utfordring for lærere og skoleledere. En studie av lokalt arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i videregående opplæring”*. Problemstillingen er *”Hvordan forstår lærere skoleporten.no som verktøy i lokalt utviklingsarbeid?”*.

Alle skoler skal gjennomføre nasjonale prøver og læringsmiljøundersøkelsen ”Elevinspektørene”. Formålet er at dette skal gi den enkelte skole et godt grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Derfor er jeg interessert i å søke etter kunnskap om hvordan lærere faktisk bruker og forstår nasjonale prøver, elevinspektørene og annen informasjon på Skoleporten som et verktøy for å bedre elevenes læringsutbytte. Jeg har valgt å gjøre dette som en kvalitativ undersøkelse der jeg går inn på en skole og intervjuer 8 – 10 lærere om deres erfaringer. Videre ønsker jeg å bruke en skole som i utgangspunktet er opptatt av utviklingsarbeid. Derfor velger jeg en demonstrasjonsskole. Dessuten vil jeg undersøke en skole som er middels stor og har flere studieretninger.

I den forbindelse tok jeg kontakt med NN vgs og hadde en hyggelig samtale med NN der han var positiv til forespørselen min om å være på skolen en fireukersperiode i oktober/ november 2005 for å snakke med noen av skolens lærere om temaet. Hvert intervju vil vare mellom en og halvannen time og blir tatt opp på bånd. Jeg vil oppbevare opptak, utskrifter og annet datamateriell i et låst skap utilgjengelig for andre. I selve oppgava blir skolen og deltakerne anonymiserte, og opptakene samt alt datamateriell blir makulert ett år etter at studien er ferdig. Dersom det er av interesse, kan jeg etter avtale komme på en planleggingsdag eller i en annen anledning for å presentere undersøkelsen for dere.

Jeg må imidlertid be om hjelp til å finne intervjuobjekt. Jeg vil snakke med lærere som selv har gjennomført nasjonale prøver og brukt Elevinspektørene i egen klasse. Derfor trenger jeg en liste med navn på lærere som da kan være aktuelle. Jeg vil selv skrive til dem, informere om studien og spørre om de kan tenke seg å delta i en samtale om temaet. De som sier ja, blir bedt om undertegne en skriftlig erklæring der de aksepterer å la seg intervjuer som en del av undersøkelsen. Jeg ber imidlertid om at rektor eller en annen i ledelsen gi en generell informasjon til alle lærerne der det også blir orientert om at jeg kommer til å være på skolen ca fire uker for å gjennomføre intervjuene.

Jeg er også interessert i å få dokument skolen har utarbeidet der bruk av nasjonale prøver, Elevinspektørene og Skoleporten blir omtalt.

Veileder på masteroppgava er førstelektor ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, Knut Roald. Jeg takker for at jeg får bruke NN vgs i studien min. Etter avtale med NN kommer jeg innom skolen fredag 24.6. slik at vi kan snakke litt mer om undersøkelsen.

Med hilsen

Ingrid Syse
avd.leder AA
Sogndal vgs

Vedlegg 2

Til
informantene

Kaupanger 31.8. 2005

Forespørsel om å være med på et intervju om elevers læringsutbytte og læringsmiljø i forbindelse med en masteroppgave om skoleporten.no og lokalt utviklingsarbeid

Bakgrunnen for denne henvendelsen

Jeg er avdelingsleder ved Sogndal videregående skole, allmennfaglig studieretning, samtidig som jeg er deltidsstudent ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i Sogndal . I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgava mi der temaet er: *”Resultatvurdering som utfordring for lærere og skoleledere. En studie av lokalt arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i videregående opplæring”*.

Problemstillingen jeg har valgt er denne:

”Hvordan forstår lærere skoleporten.no som verktøy i lokalt utviklingsarbeid?”.

Hvorfor henvender jeg meg til deg?

Jeg ønsker å snakke med lærere ved en videregående skole om hvordan de arbeider med elevers læringsutbytte og læringsmiljø knyttet til nasjonale prøver, Elevinspektørene og annen informasjon på nettstedet skoleporten.no. Med bakgrunn i dette kontaktet jeg ledelsen ved skolen din som har stilt seg positiv til at jeg får bruke noe tid sammen med et utvalg lærere (ca 8) for å snakke om temaet. Det er også skoleledelsen som har gitt meg en oversikt over alle lærerne som har vært involvert i arbeidet med nasjonale prøver. Ut fra denne navnelista har jeg trukket tilfeldig åtte navn, og du ble på den måten en av de utvalgte.

Hva spør jeg deg om å være med på?

Du blir invitert til å delta i en samtale som tar utgangspunkt i dine erfaringer med og tanker omkring nasjonale prøver, Elevinspektørene og annen informasjon på nettstedet skoleporten.no. Vi kommer også til å snakke litt generelt om utviklingsarbeid. Samtalen vil vare maksimalt 1 – 1 ½ time. Den blir tatt opp på bånd og blir gjennomført på skolen i skoletida en gang mellom 10. oktober og 1. november.

Anonymitet

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. I selve oppgava blir skolen og deltakerne anonymiserte for å unngå at opplysninger kan tilbakeføres til enkeltpersoner eller til å identifisere skolen. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Deltakelse i prosjektet er selvfølgelig frivillig, og du kan trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt uten at det får noen konsekvenser for deg.

Når kontakter jeg deg?

Jeg håper du er villig til å dele med meg tankene og erfaringene dine knyttet til arbeidet i klasserommet med elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Jeg ringer deg i skoletida 7. eller 8. september for å høre om du vil snakke med meg om et tema som jeg tror vi begge er interesserte i. Samtidig hjelper du meg med å gjennomføre masteroppgava mi.

På forhånd takk!

Med hilsen

Ingrid Syse

mastergradstudent og avd.leder AA ved Sogndal vgs



Knut Roald
Avdeling for lærerutdanning og idrett
Høgskolen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6852 SOGNDAL

Vår dato: 13.09.2005 Vår ref:200501334 LT /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13177	<i>Skoleporten.no - inertier eller skivebom? Resultatvurdering som utfordring for lærere og skoleledere. En studie av lokalt arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Knut Roald</i>
Student	<i>Ingrid Syse</i>

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 slik det er beskrevet i vedlagte prosjektvurdering. 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. 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/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2006, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Kopi: Ingrid Syse
Groavegen 5
6854 KAUPANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Prosjektvurdering

Daglig ansvarlig/veileder

Knut Roald
Avdeling for lærarutdanning og idrett
Høgskolen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6852 SOGNDAL

Student

Ingrid Syse
Groavegen 5
6854 KAUPANGER

13177 **Skoleporten.no - inertier eller skivebom? Resultatvurdering som utfordring for lærere og skoleledere. En studie av lokalt arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i videregående opplæring**

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvilken erfaring lærerne har med å bruke nasjonale prøver, Elevinspektorene og annen informasjon på nettportalen skoleporten.no i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. I tillegg vil en prøve å finne læreres generelle holdning til nettportalen som verktøy for kvalitetsutvikling.

Utvalget omfatter 8-10 lærere ved en videregående skole som har brukt nasjonale prøver og i tillegg eventuelt også elevinspektorene og annen informasjon på nettportalen skoleporten.no.

Utvalget rekrutteres ved at skolens ledelse gir prosjektleder en liste med navn på alle lærere på skolen som har arbeidet med temaet ovenfor. Prosjektleder foretar på bakgrunn av denne listen en tilfeldig trekning blant disse.

Opplysningene samles inn gjennom intervju og gjennom skriftlig materiell fra skolen som omhandler hvordan skolen arbeider med nasjonale prøver, Elevinspektorene og skoleporten.no.

Det gis skriftlig informasjon og det innhentes muntlig samtykke for deltakelse.

Det vil bli samlet inn og registrert opplysninger om bl.a.; kjønn, alder, utdanning, antall år ved skolen, utviklingsarbeid, læring og nasjonale prøver, læringsmiljø og elevinspektorene, skoleporten.no og utviklingsarbeid.

Innsamlede opplysninger registreres på pc tilknyttet Internett og digital lydbåndopptak.

Direkte personidentifiserbare opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.06.2006. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lyd- eller bildeopptak må slettes/makuleres eller sladdes slik at ikke enkeltpersoner kan knyttes til innsamlede opplysninger.

KOMMENTAR

Personvernombudet for forskning finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende. Når det gjelder informasjonsskrivet forutsetter ombudet at følgende setning tilføyes "At innsamlede opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest 01.06.2006."

Ombudet ber om at kopi av endelig revidert informasjonsskriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Intervjuguide

I. Innledning

A. GENERELT

Dato :

Tid brukt, ca min

Intervju nr.:

B. INTRODUKSJON

- Takk for velvilje
- Hvordan undersøkelsen blir gjennomført
- Hensikten med intervjuet og oppbygging rundt en intervjuguide med forholdsvis åpne spørsmål
- Hvorfor lydopptak og hvordan anonymitet vil bli sikret

C. BAKGRUNNSVARIABLER

Informant nr :

Kjønn :

Alder :

Utdanning :

Antall år ved skolen :

Underviser på følgende studieretninger:

II. Intervjuguide - spørsmål knyttet til fire tema

A. UTVIKLINGSARBEID

1. Hva ser du som de største utfordringene for skolen din? Hvordan kan dere etter din mening møte disse?
2. Hva mener du er de viktigste forutsetningene for at dere skal lykkes? Hva opplever du som problematisk?
3. Kan du fortelle om et utviklingstiltak dere har gjennomført på skolen som du ser på som vellykket? Hvordan arbeidet dere med dette tiltaket? Hva opplevde du som mest positivt i dette arbeidet?
4. Kan du fortelle om et tiltak som ikke ble vellykket? Hvordan arbeidet dere med det? Hva opplevde du var de største utfordringene?
5. Kan du gi eksempler på prioritering av lokalt utviklingsarbeid gjort av skoleledelsen eller sentrale skolemyndigheter som du har vært uenig i? Hvordan håndterer du/vil du håndtere slik uenighet? Hvordan opplever du at andre lærere håndterer dette?

A. LÆRING OG NASJONALE PRØVER

1. Beskriv en situasjon fra klasserommet der du opplevde at elever lærte.
2. Fortell om hvordan dere har arbeidet med nasjonale prøver på skolen din.
3. Fortell om hvordan du har brukt nasjonale prøver for å fremme elevenes læringsutbytte. Hvilke utfordringer har du møtt, og hvordan har du håndtert dem? Hvilke erfaringer har du gjort? Hva opplever du er de største fordelene med nasjonale prøver? Ser du noen ulemper?
4. Hvordan oppfatter du at andre lærere ser på og bruker nasjonale prøver?
5. Gi eksempler på måter du har samarbeidet med andre lærere om nasjonale prøver og Elevinspektørene på som du opplever som konstruktivt. Hva er det viktigste dere gjør når du opplever samarbeidet slik? Hva ser du kan være hemmende eller utfordrende?
6. Hvilke forventninger har du til skolens ledelse knyttet til at dere lærere skal bruke nasjonale prøver?
7. Hvilke forventninger opplever du at skolens ledelse har til lærerne?
8. Neste runde med nasjonale prøver blir høsten 2006. Hva skal til for at du skal bli stimulert til å bruke disse prøvene aktivt for å fremme elevenes læringsutbytte? Ser du noen hindringer?

C. LÆRINGSMILJØ OG ELEVINSPEKTØRENE

1. Fortell om hvordan det ble jobbet med læringsmiljøet i en klasse eller gruppe du har hatt som du vil karakterisere som godt. Hvilke utfordringer møtte dere, og hvordan håndterte dere disse?
2. Hva mener du er de viktigste vilkårene/forutsetningene for å skape et godt læringsmiljø? Hvilke hindringer ser du?
3. Hvilke sammenhenger ser du mellom læringsmiljø og læringsutbytte?
4. Hvordan har dere arbeidet med Elevinspektørene på skolen din?
5. Fortell om måter du har samarbeidet med elevene om Elevinspektørene på som du opplever som konstruktivt. Hvilke utfordringer møtte dere, og hvordan håndterte dere dem?
5. Hva ser du som de største fordelene ved å bruke Elevinspektørene? Ser du noen utfordringer?
6. Hvordan vil du oppsummere erfaringene dine med Elevinspektørene så langt?
7. Hvordan oppfatter du at andre lærere ser på og bruker Elevinspektørene?
8. Hvilke forventninger har du til skolens ledelse knyttet til at dere lærere skal bruke Elevinspektørene i arbeidet med læringsmiljøet?
9. Hvilke forventninger opplever du at skolens ledelse har til lærerne?

D. SKOLEPORTEN.NO OG UTVIKLINGSARBEID

1. Fortell om hvordan dere bruker informasjonene som ligger på skoleporten.no
2. Kan du si noe om hvilke muligheter du ser kan ligge i et slikt nettsted? Hva tror du skal til for at dere vil begynne å bruke nettstedet på denne måten? Ser du noen hindringer?
3. Ser du noen problematiske sider ved skoleporten.no?
4. Hvis Clemet kom for å snakke med deg om Skoleporten og lokalt utviklingsarbeid, hva kunne du tenke deg å si til henne?
5. Har du noen andre tanker knyttet til nasjonale prøver, Elevinspektørene og Skoleporten som du har lyst til å dele med meg?