

**HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK
CAND. POLIT.**

JOSTEIN ALBERTI-ESPENES

VÅR 2007

UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

PEDAGOGISK FORSKNING SINSTITUTT

”ORGANISASJONSENDRING GJENNOM IKT-BASERTE VURDERINGSVERKTØY”

SAMMENFATNING AV HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

TITTEL:

”Organisasjonsendring gjennom IKT-baserte vurderingsverktøy”

AV:

Jostein Alberti-Espenes

EKSAMEN:

Cand. polit, pedagogikk, våren 2007

STIKKORD:

Sosiokulturelle perspektiv, aktivitetsteori, IKT som vurderingsverktøy, vurdering

PROBLEMSTILLING / -OMRÅDE:

Området for undersøkelsen er Ullern videregående skoles endringsarbeid og de IKT-baserte vurderingsverktøyene som anvendes i arbeidet. Mer avgrenset dreier det seg om to grupper innenfor skolen, ledelsen og et faglag. Problemstillingen er fokusert på hvordan IKT-baserte vurderingsverktøy virker inn på endringen av skolen. Målet mitt er å belyse og vurdere endringsarbeidet på skolen, i håp om at dette kan være til nytte for skolens videre arbeid.

Hovedproblemstillingen er:

- *Hvilken rolle har IKT-baserte vurderingsverktøy for endringen av organisasjonen Ullern videregående skole?*

Underproblemstillinger, som utdyper hovedproblemstillingen og presenterer fokusområdene i min oppgave, er

- *Anvendes og forstås vurderingsverktøyene og vurderingsresultatene på samme måte, av faglag og ledelse?*
- *Hvilke endringer kan tilskrives bruken av IKT-baserte vurderingsverktøy?*
- *Motiveres faglag og ledelse av samme objekt, i deres vurderingsaktiviteter?*

TEORI OG METODE:

Teoriene jeg bruker er valgt på grunn av deres anvendbarhet i forhold til å belyse kollektiv aktivitet innenfor en organisasjon som Ullern. Kulturhistorisk aktivitetsteori, ved Engeström, plasserer selve den kollektive aktiviteten, og dens bestanddeler og interaksjon med andre aktiviteter, i sentrum. Teorien gir også mulighet til å se og forstå endring på Ullern vgs. Dahler-Larsens vurderingskategorier bidrar til å forstå vurdering, og gir mulighet til å analysere vurdering som objekt og redskap innenfor aktivitetene jeg fokuserer på. Fordi lærende organisasjoner og organisasjonslæring er sentrale begreper og referanserammer, først og fremst for ledelsen på skolen, presenterer jeg teorier om disse. Sistnevnte presentasjon gjøres under Empirikapitlet, da disse teoriene utgjør en del av skolens kontekst, mer enn de er sentrale som mine analytiske verktøy.

Jeg har anvendt kvalitativ forskningsmetode, basert på etnografiske tilnærminger. Metodene mine har vært fokusert på å avdekke informasjon om tre aktivitetssystemer på skolen, deres interne relasjoner og relasjonene dem i mellom. Jeg har også søkt å avdekke informasjon om konteksten skolen og aktivitetene virker innenfor. Intervju og observasjon er de etnografiske metodene mine, i tillegg til å dokumentanalyse, hvor resultater fra vurderinger gjort ved skolen, står i sentrum.

Ved å bruke Engeströms kulturhistoriske aktivitetsteori, har jeg avdekket tre aktivitetssystemer relevante for min problemstilling. To av dem har vurdering som objekt, mens den tredje har endring som objekt. Jeg anvender Leontjevs skille mellom objekt og motiv for å vise to enkeltaktiviteters ulike motivasjon. Aktivitetenes verktøy og objekter står sentralt i min analyse, fordi de anvendes og bestemmes ulikt av faglag og ledelse.

Jeg har ved triangulering sammenstilt empirien fra vurderingsdokumenter, observasjon og intervju, slik at disse sammen danner et reliabelt bilde av aktivitetene jeg fokuserer på.

DATA OG KILDER:

Jeg har fått tilgang til vurderingsresultater fra flere vurderinger gjort på Ullern vgs. Disse representerer et utvalg av de foresattes, elevenes og lærernes stemmer, hvor de vurderer ulike deler av Ullern vgs sin virksomhet. Jeg har data fra i alt fire vurderinger gjort ved skolen, og de favner om områdene IKT, trivsel, skolebygninger, motivasjon, tilpasning av opplæringen, rutiner for vurdering og oppfølging, vold, arbeidsmiljø, medvirkningsmuligheter, ressurser, verdier og kvalitetsutvikling. De andre dataene er framkommet gjennom observasjon og etnografiske intervju av ledelse og faglag, hvor jeg i observasjonskontekstene har vært deltakende observatør, og under intervjuene lagt opp til samtaler heller enn spørsmål og svar. Både faglag og ledelse har vært samarbeidsvillige og enkle å gjøre avtaler med og samtale med. Notater fra observasjon og intervju er redigert i en fortellende form, for å lette lesingen av empirien. I tillegg har jeg hentet informasjon om skolen og dens kontekst, fra skolens egne nettsider og Internet for øvrig. Denne informasjonen fungerer som kontekstavklarende for faglagets og ledelsens aktiviteter.

RESULTATER:

Empiri framkommet ved observasjon og intervju forteller at faglaget og ledelsen hadde egne og felles arenaer som ble anvendt til å drøfte og luften elementer ved endrings- og vurderingsaktivitetene. Personalmøter, seminarer, møter for avkoding av ord og begreper i ulike vurderingsverktøy, var blant disse arenaene. Ledelsen framsto som bevisste sitt vurderings- og endringsarbeid, men samtidig usamstemte i vurderingen av Ullern vgs som en lærende organisasjon. Det forelå en diskrepans mellom måten resultatene ble presentert på og hva personale oppfattet av resultatenes innhold.

Ledelsens vurderings- og endringsaktiviteter var styrende innenfor skolen. Dens objekter virket inn på faglaget, ved at faglaget måtte forholde seg til nye tilleggsobjekter til undervisningsobjektet, innenfor samme tidsramme som tidligere. Faglagets vurderingsaktivitet var motivert av ønsket om bedre undervisning, mens ledelsens vurderingsaktivitet var motivert av ønsket om gjøre Ullern vgs til en lærende organisasjon og av behovet for å markedsføre skolen innad og utad. Den ulike

anvendelsen av verktøyene, som igjen berodde på ulik aktivitetsmotivasjon, førte til spenninger. En slik spenning var synlig ved faglagets opplevelse av den pålagte vurderingsaktiviteten som stressende, fordi vurderingsobjektet som kom inn fra ledelsen presset faglagets undervisningsobjekt på tid. Ledelsens endringsaktivitet hadde ulike anvendelser av vurderingene, tilsynelatende motivert av behov for markedsføring av skolen. Disse anvendelsene kategoriserer jeg som blant annet strategiske og taktiske, og denne typen anvendelser harmonerer ikke med utvikling av felles objekter, men er mer egnet til å skape flere spenninger.

Resultatene fra vurderinger gjort av og ved skolen forteller at av dem som ble spurt, var elevene *mindre* fornøyde med skolen i 2004 enn i 2003 og likeledes *mindre* fornøyde med skolen i 2005 enn i 2004. Resultatene er ikke entydige, men peker i retning av *mindre* fornøyd. For lærerne viser resultatene en annen tendens. I følge vurderinger gjort ved Kvalitetsbarometret i 2003 og 2004, var lærerne som hadde besvart undersøkelsen *mer* fornøyde. Resultatene forteller også at elever og lærere (de som ble spurt) ikke var samstemte i bedømmelsen av hvordan midtveisvurderingene foregikk. Elevene var mer kritiske enn lærerne, til gjennomføringen av midtveisvurderingene.

Det hadde også foregått en endring i elevsøkere, fra elever med lav poengsum etter ungdomstrinnet, til elever med høyere. Flere elever enn tidligere gjennomførte også med fullstendig vitnemål.

Den vesentligste endringen som kan lenkes til bruken av IKT-baserte vurderingsverktøy, er økningen i informasjonsmengde rundt skolens status. Denne endringen kan forstås som selvforsterkende – forutsatt lærings- og utviklingsrettet anvendelse av resultatene – ved at mengden informasjon som genereres øker, all den tid fokuset er på systematisk vurdering med henblikk på akkumulering av informasjon til bruk i videre endrings- og vurderingsarbeid.

Jeg konkluderer med at de to vurderingsaktivitetene ikke hadde felles objekt skoleåret 2004-2005, grunnet uløste spenninger forårsaket av ledelsens ulike anvendelsesformer av de IKT-baserte verktøyene og resultatene fra disse, og av at faglag og ledelse hadde ulike motiver til grunn for sine vurderingsaktiviteter. Slik ble ikke verktøyenes potensial

utnyttet fullstendig, og det eksisterte ingen ekspansiv transformasjon med utgangspunkt i vurderingsaktiviteten, fordi spenningene ikke i tilstrekkelig grad ble løst. Fordi endringsaktiviteten baserte seg på kunnskap frembrakt av vurderingsaktivitetene, og således også mangelfull kunnskap og ikke lærings- og utviklingsrettet anvendelse av vurderingene, konkluderer jeg med at endringsaktiviteten ikke hadde optimale vilkår skoleåret 2004-2005. De IKT-baserte vurderingsverktøyenes rolle for endringen av Ullern vgs skoleåret 2004-2005 var først og fremst å akkumulere informasjon om skolen og gjøre denne tilgjengelig for personale, elever, foresatte, skoleeier og eksterne interessenter. De fungerte som fundament for arbeidet med vurderinger og endring, og var på den måten sentrale for skolens utvikling.

RESERVASJONER OG BEGRENSNINGER:

Mitt fokus på kun to grupper innenfor skolen, begrenser mulighetene for å generalisere resultatene i min oppgave. Likeledes har jeg ikke observert ledelsens framlegging av vurderingsresultater mer enn ved ett tilfelle, og kan derfor ikke uttale meg om ledelsens resultatanvendelse som helhet.

Forord

Denne teksten er blitt til gjennom flere år. Fra en sped begynnelse med *Kvalitetsbarometret* i kritisk søkelys, har fokuset endelig dreiet seg over til endringsarbeidet på Ullern videregående skole. Teksten er forfattet over lang tid og har gjennomgått større omveltninger og fordøyelsesprosesser. Uten gode hjelpere ville jeg ikke ha kunnet ferdigstille oppgaven. Jeg vil derfor rette stor takk til Ullern ledelse og det faglaget jeg hadde kontakt med, for åpenhet og samarbeidsvillighet. Takk til mamma og pappa for at dere alltid støtter meg. Jeg vil også takke gode og nære venner for å ha holdt ut med meg alle gangene jeg har kaklet i vei om teorier relatert til oppgaven min. Forhenværende og nåværende ledelse på Årvoll skole fortjener takk for å ha innvilget meg permisjon hver gang jeg hadde behov for det. Sist, men langt fra minst, er jeg veilederen min, Trond Eiliv Hauge, stor takk skyldig. Jeg har vokst med oppgaven min, og uten en meget dyktig veileder kunne jeg aldri vokst på denne måten. Takk for at du trodde på meg selv om tiden min var knapp.

Oppgaven har skoleåret 2004/2005 som historisk kontekst, og dermed skulle egentlig mye av teksten ha foreligget i preteritum. Jeg ber leserne om å bære over med meg de stedene der jeg uforvarende blander tidsmodi.

Liste over modeller og tabeller:

- Modell 1: Vygotskys modell for artefaktmediert og objektorientert handling**
- Modell 2: 1. generasjons aktivitetsteori, ved Engeström**
- Modell 3: Leontjevs hierarkiske aktivitetsmodell**
- Modell 4: 2. generasjons aktivitetsteori, ved Engeström**
- Modell 5: 3. generasjons aktivitetsteori, ved Engeström**
- Tabell 1: Oversikt over observasjon og intervju på Ullern vgs, 2004-2005**
- Modell 6: Ledelsens aktivitetssystem for vurdering**
- Modell 7: Ledelsens aktivitetssystem for endring**
- Modell 8a: Faglagets modell for undervisning og vurdering**
- Modell 8b: Faglagets modell for vurdering**
- Modell 9: Reell modell av faglagets og ledelsens vurderingsaktiviteter**
- Modell 10: Ideell modell for faglagets og ledelsens vurderingsaktiviteter**
- Modell 11: Vurdering, undervisning og endring, ved faglag og ledelse**

1	INNLEDNING	13
	PROBLEMSTILLING	14
	UTFORMING AV OPPGAVEN	15
2	TEORI	17
	SPRÅK, MEDIERING, ARTEFAKTER	17
	SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIV, HISTORIKK	19
	1. generasjon aktivitetsteori, Vygotsky.....	22
	2. generasjon aktivitetsteori – Aktivitetssystemet.....	27
	3. generasjon aktivitetsteori – interagerende aktivitetssystemer	29
	DET MEDIERENDE ARTEFAKT; VURDERING	34
	Fire dimensjoner ved evaluering	36
	Evalueringens anvendelsesformer	37
	Historisk kontekst.....	39
3	METODE OG DESIGN	47
	FORSKNINGSDESIGN	48
	Datagrupper.....	49
	Observasjon og intervju.....	50
	Vurderingsdokumenter.....	54
	Dataanalyse	55
	Generaliserbarhet.....	56
	Reliabilitet og validitet.....	56
4	EMPIRI OG DRØFTINGER	61
	A ULLERN VGS SOM AKTIVITETSSYSTEM.....	62
	ARBEIDSFELLESKAP OG SUBJEKTER, REGLER OG ARBEIDSDELING	65
	IKT i skolen.....	71
	IKT-baserte vurderingsredskaper	74
	Oppsummering.....	79
	B LEDELSENS AKTIVITETSSYSTEMER	80
	Ledelsens aktivitetssystem for vurdering	81
	Ledelsens aktivitetssystem for endring.....	82
	C FAGLAGET AKTIVITETSSYSTEMER	95
	Faglagets aktivitetssystemer for undervisning og vurdering	95
	Faglaget aktivitetssystem for vurdering.....	96
	D RESULTATER AV VURDERINGER PÅ SKOLEN.....	102
	Vurdering.....	116
	E KONSEKVENSER AV DEL A-D. KONKLUSJONER	121
	Kommentar til mine konklusjoner. Reservasjoner og begrensninger	130
5	KILDER, REFERANSER OG VEDLEGG.....	132
	INTERNETTFERANSER:	137
	Søk gjort 9. oktober 2005:.....	137
	Søk gjort 5. januar 2006	137
	VEDLEGG	139
	Vedlegg nr. 1 "Ullern totalt. Elevinspektørene 2004 vs 2005"	139
	Vedlegg nr. 2 Deler av lærernes og elevenes respons på undersøkelsen rundt utviklingssamtaler og midtveivurderinger.....	139

1 Innledning

Langs Ring 3 i Oslo ligger Ullern videregående skole. Den startet opprinnelig som Bestum middelskole, i år 1900, skiftet navn til Ullern middelskole i 1931 og flyttet til sin nåværende adresse i Ullernchausséen, og ble en ren videregående skole i 1979, da ungdomsskoletrinnet flyttet ut (Kilde: Ullern vgs sine nettsider). Skolen tilbyr elevene to typer utdanningsprogram, *Studiespesialiserende utdanningsprogram* og Utdanningsprogram for medier og kommunikasjon.

I 2001, kom den nyansatte rektoren,

”til en skole med 200 elever, og lærerflukt” (Fra Skolenettet¹)

Ullern vgs gjennomgikk store endringer, fra i 2001 til å være en skole for elever med lav poengsum fra ungdomsskolen, til i 2004 å være en skole elever med høy poengsum søker seg til. Endringene tilskrives endringsvilje, tydelig ledelse, felles forståelse av utfordringene, utvikling av etterspurte fagtilbud, og anvendelse av et sett differensieringskategorier, levert av ansatte i Læringslaben². Endringsverktøy nummer en er systematisk vurdering av (deler av) skolens virksomhet ved bruk av IKT-baserte vurderingsverktøy.

Skolen presenterer seg som en *Lærende organisasjon*, og at den har blitt det ved systematisk anvendelse av IKT-baserte vurderingsverktøy. Denne typen verktøy har vært sentrale siden endringsprosessens begynnelse, i følge brosjyren *Ullernmodellen*. Men er det slik at skolen skoleåret 2004-2005 faktisk var en lærende organisasjon, og er dette på grunn av anvendelsen av de IKT-baserte vurderingsverktøyene? Fungerte anvendelsen støttende for endringsprosessen, eller lå det hindringer i veien for videre utvikling?

Jeg fikk tilgang til skolen høsten 2004, og gjorde undersøkelser der gjennom hele skoleåret 2004-2005. Det var rektor som besørget tilgangen. Jeg ønsket å undersøke hvilken funksjon de IKT-baserte vurderingsverktøyene hadde for endringen av Ullern vgs.

¹ <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=36181&scope=ScopeLaerAns&epslanguage=NO/>

² De 7 differensieringskategoriene, Wærness og Dale

Problemstilling

- *Hvilken rolle har IKT-baserte vurderingsverktøy for endringen av organisasjonen Ullern videregående skole?*

I løpet av min tid på Ullern, og i ettertid, ble det tydeliggjort at arbeidet med å endre skoleorganisasjonen innbefattet flere faktorer, som *grad av forståelse og aksept av felles mål, kompetanse i anvendelse av vurderingsverktøy og hvordan vurderingsresultatene ble anvendt.*

I min oppgave undersøker jeg vurderingsaktiviteten til ett av faglagene og ledelsens vurderings- og endringsaktiviteter. Jeg undersøker om Ullern skoles ledelse og faglaget, skoleåret 2004-2005, hadde den samme forståelsen av målet med vurderingene, om de hadde samme formål med sine vurderingsaktiviteter. Jeg undersøker former for anvendelse av vurdering og om ledelsens anvendelse av vurderingsverktøy og vurderingsresultater harmonerer med egne føringer for systematisk vurdering. Oppsummerende undersøker jeg om IKT-baserte vurderingsverktøyene fungerer støttende for endringen av organisasjonen, om de nødvendige forutsetningene foreligger.

Begrensninger

Da min oppgave kun tar for seg det nevnte skoleåret, kan den ikke taes til inntekt for nåværende status for skolen. En annen vesentlig begrensning ligger i at jeg først og fremst har fokusert på to av subgruppene ved skolen, faglaget og ledelsen. Selv om jeg også har observasjoner fra et personalmøte hvor alle var til stede og også nedtegnelser fra samtaler med representanter fra andre faglag, gjør jeg i min oppgave ikke krav på å uttale meg om *hele* fellesskapet av lærere på Ullern. Faglaget, som på linje med andre grupperinger på Ullern vgs er underlagt ledelsen, får stå som et eksempel på hvordan et fellesskap innenfor skolen fungerte i forhold til ledelsens endringsarbeid skoleåret 2004-2005. Vurderingsresultatene som presenteres i min oppgave reflekterer ikke stemmene til hele personalet og til elever og foresatte, men sammenstilt anvender jeg dem likevel som understøttende faktorer for mine drøftinger rundt faglag og ledelse.

Utforming av oppgaven

- I kapittel 2 går jeg inn i mine teoretiske verktøy. Disse omfatter sosiokulturelle perspektiv, kulturhistorisk aktivitetsteori og vurdering. Sosiokulturelle perspektiv tas med fordi de gjennom sitt fokus på historisk, sosial og kulturell kontekst for menneskelig aktivitet, fungerer som verktøy for å se ledelse og faglag i kontekst. Kulturhistorisk aktivitetsteori har kollektiv aktivitet som analytisk enhet, og er derfor hensiktsmessig som analytisk redskap når jeg skal forstå faglagets og ledelsens aktiviteter, relasjoner internt og dem i mellom. Vurderingskategori har jeg valgt å ta med, fordi den kan belyse anvendelsen av vurderingsverktøyene og vurderingsresultatene. Jeg bygger opp teoridelen med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiv, som munner ut i kulturhistorisk aktivitetsteori ved Engeström, før jeg presenterer vurderingskategorier ved Dahler-Larsen
- Kapittel 3 har metode og design som fokus. Jeg forklarer mitt valg av forskningsdesign, utdyper noen underproblemstillinger, og presenterer min tilnærming til feltet. Videre drøfter jeg generaliserbarhet, validitet og reliabilitet i min oppgave. Forskningsdesignet er av kvalitativ, konstruktivistisk og naturalistisk art, og jeg har gjort observasjoner og intervjuer innenfor rammen av etnografi, feltforskning.
- Empiri og drøfting er rammene for kapittel 4, som er delt inn i fem deler.
 - Jeg presenterer først den konteksten Ullern vgs utgjør og står i, deretter ser jeg på begrepene *lærende organisasjon* og *organisasjonslæring*. Før jeg presenterer de ulike vurderingsverktøyene tar jeg for meg IKT i skolen.

- Del B og C handler om henholdsvis ledelsens og faglagets aktivitetssystemer, hvor jeg presenterer observasjon og intervju.
- Del D er en presentasjon av vurderingsresultatene jeg har fått tilgang til. Her drøftes noe av resultatene, samtidig som at jeg ser på vurderingene ut fra Dahler-Larsens vurderingskategorier.
- Del E fungerer oppsummerende og konkluderende, og her drøfter jeg problemstillingene i lys av teori og empiri.

2 Teori

I teorikapitlet nedenfor presenterer jeg de teoriene jeg vil bruke til å belyse datamaterialet fra Ullern videregående skole og som bakgrunn for drøftingen av problemstillingen. Teoriene innbefatter sosiokulturelle læringsperspektiv, kulturhistorisk aktivitetsteori og vurderingskategorier. Førstnevnte fungerer som historisk ramme for kulturhistorisk aktivitetsteori. Sistnevnte tjener som verktøy for å analysere tre viktige aktiviteter på Ullern vgs. Avslutningsvis presenterer jeg Dahler-Larsens vurderingskategorier, for bedre å belyse *vurdering*.

I Norge har de siste 15-20 årene gitt nye perspektiv og perspektivdreininger når det gjelder kunnskaps- og læringssyn (Jensen 1999). Jeg vil betone to av dem her. Det ene utgjør en forskyvning fra individfokus til fokus på kontekst; man anser ikke lenger kunnskap som iboende i individet, men heller i mellommenneskelige relasjoner og redskapene som anvendes. Det andre – at læring foregår i sosiale kontekster – gir grunn til i større grad å fokusere på det kontekstuelle i læringssituasjoner.

Først ser jeg på generelle trekk ved sosiokulturelle perspektiv på læring, hovedsakelig presentert via Säljö. Jeg går videre i dette perspektivet ved å fordype meg i kulturhistorisk aktivitetsteori. I sistnevnte vil Vygotsky, Leontjev og Engeström være sentrale teoretikere.

Språk, mediering, artefakter

Språk – som unikt erfaringsdelingspotensial – er sentralt i sosiokulturell læringsteori. Säljö mener kunnskapen mennesket besitter er diskursiv,

”Til og med fysiske artefakter er [...] ladet med språklig genererte distinksjoner som er bygd inn i apparatene og instrumentene. Å utvikle diskurser om omverdenen er en av de mest påtakelige måtene som mennesker samler erfaringer og omskaper sin virkelighet på.” (Säljö 2004:36)

Artefakter er, med henvisning til Marx W. Wartofsky (Jfr. Daniels 2004), objektiviseringer av menneskelige behov og intensjoner. Redskaper og tegn er

hjelpemidler i medieringsprosessen mellom subjekt og objekt; individ og omgivelser, hvor subjektet spiller hovedrollen i aktiviteten, med objektet som den motiverende kraft (Jfr Cole & Engeström, i Daniels 2004). I følge Michael Cole (Daniels 2004) fungerer redskaper og tegn som underkategorier av *artefakter*.

Språket er det verktøyet som medierer erfaringer og kommunikasjon med omverdenen,

”Språket er samtidig et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Det er derfor det kan fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning.” (Säljö 2001:89)

Daniels (2004) henviser til Bakhtin,

”Language is [...] over-populated with the intentions of others” (Bakhtin, i Daniels 2004:11),

og mener Bakhtin slik minner oss om at *mediering* – prosessene gjennom hvilke vi mennesker virker på og blir påvirket av omgivelsene; gjennom hvilke vi og omgivelsene forholder oss til hverandre – er

”processes in which individuals operate with artefacts (words/texts) which are themselves shaped by, and have been shaped in, activities within which values are contested and meaning negotiated.”

Språket har flere funksjoner. Ved siden av å fungere som utpekende – *”Se, et IKT-basert vurderingsverktøy!”* – har det også en semiotisk – *meningsbærende* – funksjon. Sistnevnte delte Vygotsky (Jfr. Wertsch, i Säljö 2004:89) inn i to sub-grupper, *sense* og *meaning*, oversettbart med henholdsvis konnotasjon og denotasjon. Førstnevnte viser til den betydningen ord har innenfor et gitt fellesskap, mens *meaning* peker mot formell, leksikalsk betydning. Endelig har vi det siste vesentlige aspektet ved språket, dets *retoriske* funksjon; språk kan brukes til å *”move people to action”* (Shotter, i Säljö 2004:91).

Säljö (2004) trekker fram to komponenter ved språk og kommunikasjon som vitale i et sosiokulturelt perspektiv: Det konstituerende ved språket og de materielle konsekvensene

språket har; Vi betegner, beskriver og tolker verden innenfor sosiokulturelle praksiser, og språket er et medium for – en formidler av – handling. Säljö anvender følgende kulturdefinisjon,

”den samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen.” (Säljö 2004:30)

Og han plasserer de fysiske verktøyene innenfor kulturen, det vil si materielle gjenstander, redskap, teknologi; rett og slett menneskelig framstilte produkter. Det er menneskene som skaper redskapene og kulturen. Og det er også vi som utvikler disse,

”Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i språket vårt” (op.cit:84)

Sosiokulturelle perspektiv, historikk

I et 100-årsperspektiv har tre hovedsyn på læring dominert (Dysthe 2003). To av dem – behaviorismen og kognitivismen – kan stå som polare syn, mens det sosiokulturelle, representert først og fremst ved Vygotsky, beveger seg i rommet mellom polaritetene. Behavioristene, ved Pavlov, Watson og Skinner, hadde fokus på det ytre ved mennesket; forståelsen, forklaringen av determineringen av mennesket ved å utforske *det som er mulig å observere* ved mennesket. Det på mange måter motsatte synet, representert ved Norman, Bruner og Piaget, rettet seg inn mot det kognitive ved mennesket; hva som skjer i hjernen under læring og utvikling.

De historiske røttene til de sosiokulturelle læringsperspektivene er grovt sett tredelt (Engeström 2005), de tyske klassiske filosofene, fra Kant til Hegel, Marx og Engels tekster, og den sovjetrussiske kulturhistoriske skolen, representert av Vygotsky, Leontjev og Luria.

Innenfor 1800-tallets filosofi, biologi og humaniora, ved henholdsvis Hegel, Darwin og Marx, ble det åpenbart at organismen, miljøet, mennesket og samfunnet ikke lenger kunne forstås alene uten å ta inn over seg *kontekst* bestående av historikk og kultur. De ulike størrelsene måtte forstås som

“integral systems within which retroactive causality and internal dynamic transitions prevail” (Engeström 1999b:36) og de samme størrelsene

”could no more be understood as stable, unchanging entities but only as something characterized by qualitative transformations requiring a historical perspective” (ibid)

Hegel mente

”..individual consciousness is formed under the influence of knowledge accumulated by society and objectified in the world of things created by humanity”. (Hegel, i Engeström 1999b:37)

Hegel fokuserte på produksjon som aktivitet, og arbeid som instrument i kunnskapsutviklingen; aktiviteten må forestilles i sin enkleste strukturelle form, den minste enhet som fremdeles bevarer essensen i en aktivitet. Videre må aktivitetens dynamikk og transformasjoner – i lys av evolusjon og historisitet – dens systemiske relasjoner mellom individ og samfunn, og det kulturmedierende ved aktiviteten, være mulig å gripe an rent analytisk.

Den kulturhistoriske skolen vokste fram i 1920-30-tallets Sovjetunionen, som reaksjon på kognitivistenes ensidige fokus på de indre prosesser på den ene siden, og behavioristene og pavlovianerne som på den andre siden kun var opptatt av den ytre, observerbare atferden. Denne skolen hadde rot i Marx og hans historiske perspektiv på menneskelig utvikling, menneskets materielle vekselvirkning med omverden som utgangspunkt og dialektikken mellom menneskets ytre aktiviteter og indre psykologiske funksjoner. Marx definerte produksjon både som konkret og spesifikk og samtidig et generelt, universelt begrep (Roth 2004). Produksjon genererer objektene samsvarende med gitte behov. Distribusjon fordeler objektene i følge regler og normer i samfunnet og med utvekslingen av objektene distribueres objektene igjen, slik at individuelle behov tilfredsstilles. Det siste leddet – konsumering – skjer idet objektet står i et direkte forhold til individet, og tilfredsstiller individets behov ved å konsumeres,

”Thus production appears as the point of departure, consumption as the conclusion, distribution and exchange as the middle, which is however itself twofold, since distribution is determined by society and exchange by individuals” (Marx, i Roth 2004:4).

Roth (2004) mener det filosofiske grunnlaget for aktivitetsteori er marxistisk, gjennom det han betegner som kjernen i aktivitetsteori,

”the transformations of individuals and their community, which result from the fact that human beings not merely react to their life conditions but that they have the power to act and therefore the power to change the very conditions that mediate their activities” (Roth 2004:1f)

Engeström og Miettinen (1999) peker på Marx som den filosofen som først tydeliggjorde aktivitetsbegrepets teoretiske og metodiske kjerne.

Aktivitetsteori har utviklet seg over generasjoner,

”we may distinguish between three theoretical generations in the evolution of cultural-historical activity theory” (Engeström 1999:2)

Den første generasjonen aktivitetsteori – representert ved Vygotsky og subjekt-artefakt-objekt – har individet som analytisk utgangspunkt, noe som gir en begrensning i forhold til det å kunne analysere fellesskap av individer. Leontjev utvidet Vygotskys modell ved et skille mellom individuell aktivitet og en ny, analytisk størrelse; kollektiv aktivitet. Leontjev skilte altså mellom to former for aktivitet, individuell og kollektiv (Kaptelinin 2005:9). Den andre generasjonen – ved Engeström,

”brought interrelations between the individual subject and his or her community into focus.” (Daniels 2004:89),

og systematisert subjekt, artefakt, fellesskap og objekt, i tillegg til regler, arbeidsdeling og interagerende aktiviteter. Engeströms tredjegenesjons aktivitetsteori,

”intends to develop conceptual tools to understand dialogues, multiple perspectives and networks of interacting activity systems” (Daniels 2004:91)

Aktivitetsteori og sosiokulturell læringsteori har begge historiske røtter i Vygotskys arbeider og hos begge anses både utvikling og læring for å være medierte prosesser (Daniels 2004).

”In sociocultural theory the emphasis is on the semiotic mediation with particular emphasis on speech. In activity theory it is activity itself which takes the centre stage in the analysis. Both approaches attempt to theorise and provide methodological tools for investigating

the processes by which social, cultural and historical factors shape human functioning” (Daniels 2004:1)

1. generasjon aktivitetsteori, Vygotsky

Sosiokulturelle perspektiv er historisk knyttet til Vygotsky, og hans betoning av menneskets to dimensjoner; den historiske dimensjonen – erfaringer, tradisjon, kultur og kulturelle redskaper, og den sosiale,

”Det sosiale aspektet ved menneskelig erfaring og mellommenneskelig kommunikasjon, gjør at individet kan trekke på og ta opp i seg det enorme forrådet av andres erfaringer” (Bråten 2002:21). Vygotsky forstår kultur som den historiske arven som er akkumulert utenfor individet, og betrakter individet som kultur i internalisert form (Bråten 2002). Han anser videre meningsbærende symboler og tegn for å være de viktigste, mest sentrale kulturprodukter og kulturbærere (ibid.).

”Generelt kan vi si at tegn og symboler etter hvert innarbeides i individets psykologiske prosesser og løfter dem til et høyere plan fordi de er innvevd i den sosiale interaksjonen som individet deltar i. (...) Sosial interaksjon kan på mange måter beskrives som en utveksling og overføring av et kulturelt forråd; som samhandling i et kulturelt rom som også har en bestemt historisk forankring.” (ibid.:23)

En sentral prosess i dannelsen av de høyere psykologiske funksjonene, som selektiv oppmerksomhet og abstrakt tenkning, er *internalisering*,

”Det som først opptrer som observerbar tegnbruk innenfor rammen av sosial, interpersonlig samhandling, blir gjennom internaliseringsprosessen en indre psykologisk prosess og dermed en del av individets bevissthet [...] Enhver høyere psykologisk prosess eksisterer dermed på et ytre sosialt plan før den blir en indre, individuell prosess; den er i utgangspunktet en sosial prosess mellom to mennesker.” (Bråten:24)

Internaliseringen – kulturen som virker på oss – er naturlig knyttet til eksternaliseringen; vårt virke på kulturen,

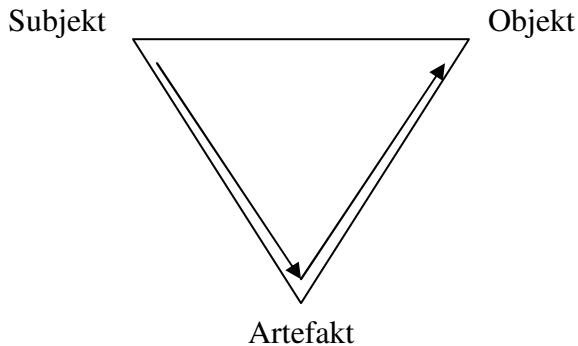
”Vygotsky recognises that as much as culture creates individuals, culture itself remains a human creation” (Bakhurst & Sypnowich, i Daniels 2004:44)

Vygotsky diskuterte eksternalisering i noen grad, i sine tidlige arbeider (Daniels 2004), og Leontjev anså eksternalisering for å være en prosess som,

”produces artefacts...that enter into and channel subsequent streams of activity” (Prior, i Daniels 2004:45)

Som jeg vil gå nærmere inn på senere, lenkes internalisering og eksternalisering i Engeströms aktivitetsteori, til henholdsvis,

”the reproduction of culture and [...] the creation of artefacts that may be used to transform culture” (Daniels 2004:44)



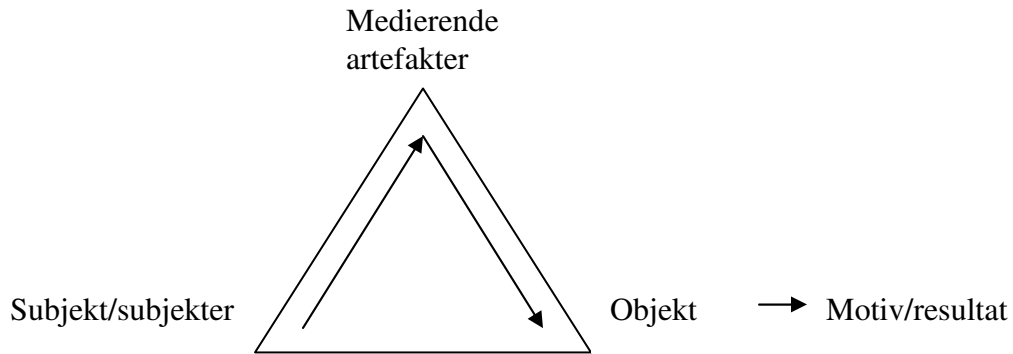
Modell 1: Vygotskys modell for artefaktmediert og objektorientert handling

Vygotskys modell *for artefaktmediert og objektorientert handling*, har som hovedpoeng at mennesket går veien om artefakt, når det forholder seg til omgivelsene. (Bråten 2002) Mennesket er subjektet, omgivelsene er objekt, og artefakt er kulturelle uttrykk, som fysiske gjenstander eller symboler, mening og tegn, som for eksempel språk. Forholdet mellom individ og omgivelser – inter- og eksternaliseringen – formidles altså via artefakter.

Som Säljö sier,

”I et sosiokulturelt perspektiv er det altså grunnleggende at fysiske, liksom intellektuelle/språklige, redskaper medierer virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter. Begrepet mediere – som kommer fra det tyske Vermittlung (formidle) – antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Tvert imot håndterer vi den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser” (Säljö 2004:83)

I sin utlegning av de tre generasjoner aktivitetsteori, utvikler Engeström (1999) Vygotskys modell for artefaktmediert handling, og gir subjektets/subjektene aktivitet et utfall *som følge* av objektaktiviteten,



Modell 2: 1. generasjons aktivitetsteori

I tillegg bringer han inn et skille mellom *objekt* og *motiv*, og åpner for at *subjektet* kan være flere enn ett individ. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

Hva Vygotsky i skolesammenheng muligens er mest kjent for, er hans sone for proksimal utvikling; den nære utviklingssone. Denne viser til avstanden mellom hva en person kan utføre av problemløsning på egenhånd og hva den samme personen kan utføre under rettleiding av eller i samarbeid med mer kompetente andre. Den nære utviklingssonen viser altså distansen mellom faktisk og potensielt utviklingsnivå. Jeg vil referere til denne sonen senere i dette kapitlet, da som *ZPD, the Zone of Proximal Development*.

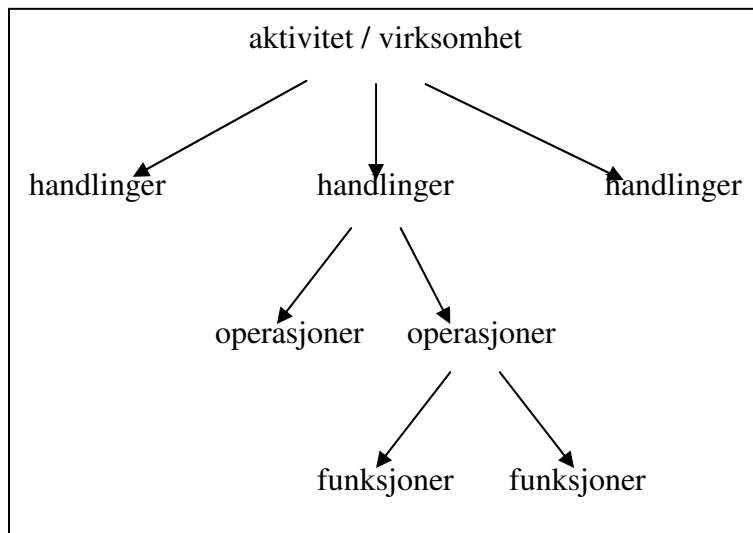
En viktig distinksjon; Menneskelig handling og kollektiv aktivitet

Leontjev var opptatt av hvordan organismene vekselvirker med omgivelsene. Han brukte begrepet *aktivitet* for å beskrive bindeleddet mellom subjekt og objekt, mellom individ og omgivelser. Individet utvikler seg og forandrer seg gjennom aktivitet, hvilken i følge Leontjev er motivert og målrettet. Aktivitetens drivkraft er motivet, og motivet vil sammenfalle med målet. En aktivitet er derfor alltid meningsfull. Motivert er rettet mot et objekt, en gjenstand, som igjen er det *egentlige motivet* for aktiviteten. Motivert eller objektet kan være fysisk så vel som ideell i sin form.

Aktivitetsobjektet forstås som *det som gir mening til aktiviteten* (Roth 2004). Aktiviteten har komponentene handlinger, operasjoner og funksjoner som bestanddeler. De førstnevnte er målrettede og bevisste, og er satt i gang av aktivitetens motiv. De lenker sammen aktivitetens mål og motiv også ved at de er nødvendige for å tilfredsstille behovet og realisere aktivitetens mål. Der handlingene relateres til mål, er operasjonene berammet av handlingenes betingelser ved utførelse; altså av de metodene og verktøyene som brukes i handlingene. Operasjonene deler Leontjev inn i funksjoner, det vil si

”de enkelte sansemessige og motoriske deler som inngår i operasjonen.” (Ravn & Opsahl 1997:42)

En operasjon kan ikke mestres uten at funksjonene er til stede.



Modell 3: Leontjevs hierarkiske aktivitetsmodell

Leontjev mener all menneskelig aktivitet er sosial, da den er determinert av sosiale og kulturelle praksiser, redskap osv. Videre er *all menneskelig aktivitet først og fremst individets aktivitet*, gjerne i samarbeid med andre individer; kollektiv aktivitet. Dette viser Leontjevs ståsted og felt; *psykologi*, hvor individets motiv står i fokus,

”For Leontjev [...] the object [...] of activity is considered an object of activities carried out by individuals, either collectively or individually, and is related to motivation. The key domain for application of this approach in activity theory is psychology”. (Kaptelinin 2005:11)

Det kollektive ved aktivitet åpnebates ved arbeidsdelingen,

”No single individual carries out the activity required to satisfy his or her needs. Rather, the activity is divided into separate actions, each of which is then assumed by a particular individual in coordination with the others” (Tolman 2005:72)

Leontjev utla i starten to betydninger av ordet *predmet*, før han satte skille mellom objekt som *aktivitetsobjekt* og objekt (*predmet*) som *subjekt-objektrelasjon*. Det russiske ordet *predmet* forstås som,

”something at which an action is directed (...) something to which a living creature is somehow related, as an object of his or her activity” (Leontjev, i Kaptelinin 2005:7)

I kontrast forstås *objekt* som *gjenstand*, i en materiell betydning,

”something that opposes (German gegenstand)” (ibid.).

De to ulike forståelsene av objektet, anvendes for å vise til det materielle aktivitetsobjektet, og den mer ideelle oppfatningen av objektet, gjennom relasjonen subjekt-objekt. *Objekt* vil således vise til selve handlingen som utføres, mens *predmet* er motivet for handlingen; hva selve handlingen skal resultere i. Eksempel på objekt er *vurdering ved hjelp av IKT*, mens eksempel på *predmet* er *endring av organisasjonen Ullern vgs*.

Leontjev mente motivet, gjennom det objektive formålet – *objekt* – overføres til fysisk handling,

”transforming the internal plane to the external world and driving activity through the formation of goals” (Daniels 2004:88f),

og Daniels sier videre om Leontjevs perspektiv,

”motive can be collective but [...] the goals are individual and he explored the idea of partial and overall goals” (Daniels 2004:89)

Slik la Leontjev grunnlaget for Engeströms utvidelse av aktivitet (ibid.).

Rubinsteins kritikk av Leontjev (Jfr. Rubinstein, i Lektorsky 1999) går ut på den savnede intersubjektiviteten i Leontjevs modell; manglende fokus på relasjonen *mellom* individene, relasjonen Vygotsky var opptatt av.

2. generasjon aktivitetsteori – Aktivitetssystemet

Engeström trakk Leontjevs teori om menneskelig aktivitet og kollektiv handling videre, og utvidet Vygotskys *subjekt-objekt* med Leontjevs kollektivbegrep. Engeström systematiserte den kollektive handlingen. Innenfor Engeströms perspektiv defineres den nye analytiske enheten som,

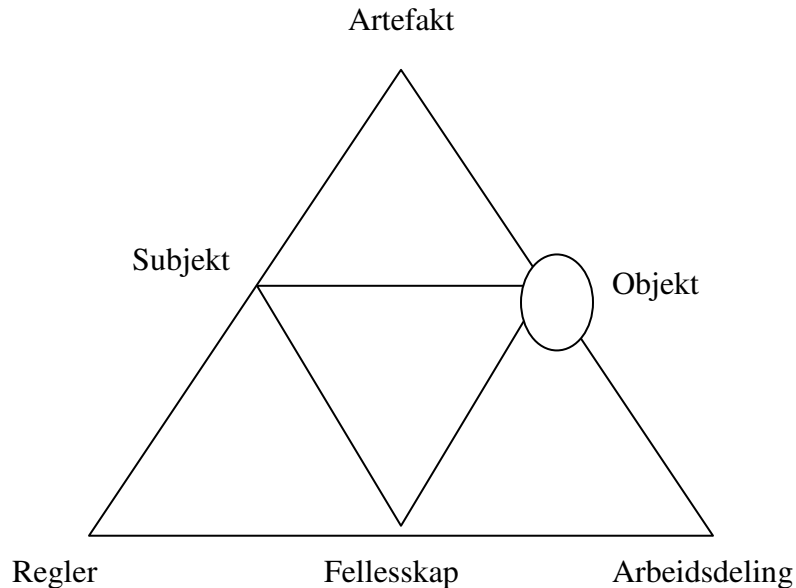
”object-oriented, collective, and culturally mediated human activity, or activity system.” (Engeström, i Kaptelinin 2005:10) Aktivitet kan ikke reduseres til handlinger (Daniels 2004) og må derfor sees i system med andre faktorer,

”activity is a collective, systemic formation that has a complex mediational structure (...) Activity systems evolve over lengthy periods of sociohistorical time, often taking form of institutions and organisations.” (Daniels 2004:86)

Individer kan kun handle innenfor større, kollektive aktivitetssystemer (Kaptelinin 2005). Her er en parallell til Leontjevs fokus på all individuell aktivitet som sosial, og denne parallellen, sammen med individ- og kollektivhandling, er forenende mellom de to perspektivene. Engeström bygger inn Marx sine begreper, *produksjon, distribusjon, utveksling* og *konsum*, og plasserer slik aktivitetsteori i en produksjons- og organisasjonsmessig kontekst, til forskjell fra Leontjevs kulturpsykologiske kontekst. Engeström forstår aktiviteter som

”collective phenomena, both in respect to the scale (as carried out by communities) and in respect to the form (as carried out collectively.)” (Kaptelinin 2005:10)

Aktivitetsteori har tre interagerende elementer, subjekt, objekt og *fellesskap*, som via sine medierende elementer, henholdsvis redskap, arbeidsdeling og regler, er fokusert mot objekt, resultat og produksjon.



Modell 4: 2. generasjons aktivitetsteori, ved Engeström

Den øverste delen er Vygotskys trekantrelasjon, subjekt-redskap-objekt, mens fundamentet – regler, fellesskap og arbeidsdeling – er det nye innenfor aktivitetsteori. Trekanten består av fire mindre trekanter. Nederst til venstre finner vi relasjonen subjekt-fellesskap, hvor subjektet betegner individ eller sub-gruppe, mens fellesskapet viser til et fellesskap av individer og/ sub-grupper avgrenset fra andre fellesskap ved at de har oppgaver som er forskjellige fra andre fellesskap. Denne relasjonen medieres ved regler og normer, som betegner skrevne og uskrevne samhandlingsregulatorer, som tidsrammer, teamregler osv. Trekanten i midten er den utvidete versjonen av Leontjevs subjekt-objekt, i det også subjektets sosiale liv og samtidig det kollektives relasjon til objektet, er tatt med. Nederst til høyre finner vi relasjonen fellesskap-objekt, hvor det kollektive aspektet ved aktivitetsteori kanskje best kommer til uttrykk. Relasjonen medieres med arbeidsdelingen, det vil si hvem som har hvilke oppgaver, hvordan fellesskapet er delt inn med hensyn til status, innflytelse og makt. Redskapet er kulturhistoriske redskap som språk, symboler og teknologi. Objektet er avtegnet som en oval, noe som indikerer at det bærer i seg selve endringspotensialet,

”object-oriented actions are always, explicitly or implicitly, characterised by ambiguity, surprise, interpretation, sense making, and potential for change” (Engeström, i Daniels 2004:89).

Engeström erkjenner at det vil være vanskelig å innhente empiri rundt de tre nederste faktorene i aktivitetssystemet, fellesskap, arbeidsdeling og regler. (ibid.)

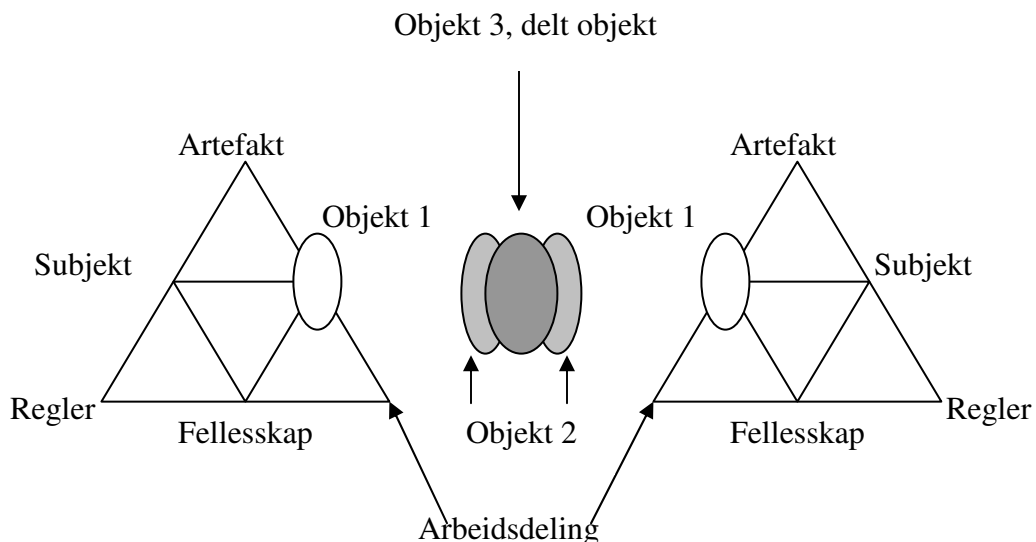
Det vesentlige ved 2.generasjons aktivitetsteori er, i følge Daniels (2004), at relasjonene mellom individet og individets samfunn kommer i fokus og at aktivitetssystemers indre motsetninger blir forstått som endrings- og utviklingskraft.

3. generasjon aktivitetsteori – interagerende aktivitetssystemer

Engeströms 3. generasjons aktivitetsteori skal kunne utvikle,

“conceptual tools to understand dialogues, multiple perspectives and networks of interacting activity systems.” (Daniels 2004:91)

Aktivitetssystemet er nå flerfoldiggjort og med *potensielle delte objekter* som koblingspunkt. Det delte objektet fungerer som potensielt sammenbindende element mellom aktivitetssystemer.



Modell 5: 3. generasjons aktivitetsteori, ved Engeström

Engeström forklarer objektene i tredje generasjons aktivitetsteori slik:

”Object (Objekt 1, min anm.) moves from an initial state of unreflected, situationally given ‘raw material’ [...] to a collectively meaningful object constructed by the activity system (Objekt 2, min anm.) [...], and to a potentially shared or jointly constructed object (Objekt 3, min anm.) [...]. The object of activity is a moving target, not reducible to conscious short-term goals” (Engeström, i Daniels 2004:91)

Det potensielt delte objektet

Det potensielt delte objektet oppstår under flerstemmighet, i møte mellom aktivitetssystemer. Det er subjektene, aktørene som tillegger det delte objektet mening, og tolkningen av objektet må som en konsekvens av flerstemmigheten bli noe hvert og ett av subjektene bare *delvis* har kontroll over. Slik blir det delte objektet et *sam-objekt – co-object* (Ludvigsen & Jahreie 2005), det eksisterer i kraft av den meningen subjekter og ulike sub-grupper attribuerer til det.

Fra å være et råmateriale, som *endring av skolen*, kan objektet utvikles videre til et aktivitetssystemkonstruert kollektivt meningsfullt objekt, hvor endringen og prosessen problematiseres og drøftes, og derfra videre til å bli et potensielt delt eller samkonstruert objekt, hvor endringen forstås og samarbeides om kollektivt.

Det delte objektet er å anse som delt når aktører fra ulike aktivitetssystemer møtes og samarbeider – vertikalt som horisontalt – om et objekt. Det potensielt delte objektet tjener som et mulig samarbeidsobjekt, en ny mulighet – nytt objekt, ny aktivitet – og *derived representerer det potensielt delte objektet potensialet som ligger i den ekspansive læringssyklusen.*

Ekspansive læringscykluser; ekspansive transformasjoner i aktivitetssystemer

Engeström bygger på Schcedrovitskiis utsagn om sosial reproduksjon som *sykluser*, hvilke resulterer i,

”the formation of a new social structure on the basis of a preceding one” (Schcedrovitskii, i Engeström 2005:33),

og kaller denne irreversible tidsstrukturen for *ekspansiv syklus*. Der *handlingstid* er lineær og endelig, er *aktivitetstid* syklisk, tilbakevendende. Historisiteten i aktivitetssystemer gjør det vesentlig å fokusere på disse ekspansive syklusene, og Engeström mener to dikotomier framtrer på nytt i lys av dette;

”the opposition between continuous psychic process and discontinuous activity” og *“the opposition between internalization and creative externalization”* (op.cit:33)

Internaliseringen dominerer i starten av den ekspansive syklusen, ved at aktivitetsdeltakerne, gjennom sosial, interpersonlig samhandling internaliserer de sosiale prosessene og verktøyene nødvendige for videre aktivitet. Etter hvert vil *den kreative eksternaliseringen* ta over,

”Creative externalization occurs first in the form of discrete individual innovations. As the disruptions and contradictions of the activity become more demanding, internalization increasingly takes the form of critical self-reflection – and externalization, a search for solution, increases. Externalization reaches its peak when a new model for the activity is designed and implemented. As the new model stabilizes itself, internalization of its inherent ways and means again becomes the dominant form of learning and development.” (Engeström 2005:33f),
og en ny syklus fortsetter.

Engeström sammenligner denne ekspansive syklusen med Vygotskys ZPD,

“a full cycle of expansive transformation may be understood as a collaborative journey through zone of proximal development [ZPD] of the activity.” (Engeström 2001:137),

men poengterer at aktivitetssystemers ekspansive sykluser ikke må anses for å være endimensjonale; ei heller kan de bestemmes og defineres utenfra, men heller innenfor aktivitetssystemet (Engeström 2005). Engeström sier også at dersom spenninger og

motsetninger innenfor aktivitetssystemet ikke løses, vil ekspansive sykluser ikke forekomme.

En ekspansiv syklus starter ved at individer stiller spørsmål til praksis, og deretter ekspanderer prosessen til en kollektiv bevegelse eller institusjon (ibid.), og gjennom internalisering og eksternalisering vil syklusen bli en ekspansiv læringssyklus,

”In an expansive learning cycle, the initial simple idea is transformed into a complex object, a new form of practice. At the same time, the cycle produces new theoretical concepts – theoretically grasped practice – concrete in systemic richness and multiplicity of manifestations.”
(ibid:382)

Engeström (ibid.) beskriver en idealtypisk handlingssekvens i en ekspansiv læringssyklus som bestående av syv handlinger. Den første er kritiske spørsmål som stilles til praksis og eksisterende sannheter, på bakgrunn av hva enkeltindivider opplever som problematisk. Den neste er en analyse av situasjonen, hvor en forsøker å finne sammenhenger og forklaringsmodeller. I handling nummer tre blir nye forklaringsmodeller og ideer offentliggjort, og disse er ment å skulle løse problemet. Deretter undersøkes den nye modellen, den anvendes i praksis for å se hvilke begrensinger og potensial som ligger i den. Den femte handlingen innebærer implementering av modellen; den tilpasses praksis. De siste handlingene i en ekspansiv læringssyklus medfører refleksjon rundt og evaluering av prosessen – syklusen – og en ny, stabil praksisform befestes.

Engeström formulerer fem prinsipper som berammer aktivitetsteori (Daniels 2004):

- I. Det er selve aktivitetssystemet som forstås som analytisk enhet. Individuelle handlinger og subgruppevirksomhet er underordnet og må tolkes i lys av aktivitetssystemet. Aktivitetssystemet er kollektivt, artefaktmediert og objektorientert, og må sees i relasjon til andre aktivitetssystemer. Det er gjennom å generere handlinger og operasjoner aktivitetssystemer reproducerer og realiserer seg.
- II. Aktivitetssystemets flerstemmighet må taes hensyn til. Fellesskapet og subjektene målbærer ulike tradisjoner, kulturer, interesser og meninger. Arbeidsdelingen

skaper ytterligere grobunn for ulike syn og holdninger rundt aktiviteten. Flerstemmigheten er en "source of trouble and a source of innovation" (Daniels 2004:94)

- III. Fordi aktivitetssystemer utformes og transformeres over tid, må de forstås i lys av historisitet. Både systemets og andre systemers historisitet, i tillegg til den omkringliggende kulturens.
- IV. Det fjerde prinsippet dreier seg om spenninger og motsetninger; *kontradiksjoner*. Disse anses, innenfor Engeströms aktivitetsteori, som endrings- og utviklingskilder (Daniels 2004). Kontradiksjonene er ikke det samme som konflikter, men er spenninger som over tid har bygget seg opp i og mellom aktivitetssystemer. Kontradiksjonene avstedkommer konflikter men gir også potensial for endring av aktiviteten; de er "central to dialectical reasoning, for they constitute the drivers of change" (Iljenkov, i Roth:5).

Spenningene deles inn etter nivå og innslagspunkt i aktivitetssystemet. Det Engeström presenterer som motsetninger og spenninger på første nivå, befinner seg innenfor hvert enkelt av elementene i aktivitetssystemet. De kalles *primære indre spenninger*, og kan for eksempel dreie seg om forståelse og tolkning av regler eller om innføring og bruk av redskaper. Disse spenningene oppleves av fellesskapsindividene som stressende og lite tilfredsstillende. *Sekundære spenninger* framstår mellom de ulike elementene i systemet, for eksempel mellom subjekt og fellesskap i forhold til objektet – målet – for aktiviteten. Her kan gamle elementer – for eksempel regler – kollidere med nye (Daniels 2004). Her kan nye verktøy benyttes, i tillegg til endring i arbeidsfordeling og nye måter å samarbeide på. I det øyeblikk spenningene ligger mellom objektet – resultatet – i en dominerende – "tradisjonell" – aktivitet og objektet i en nyere og mer avansert aktivitetsform, forstås de som *tertiære spenninger*, og kan synliggjøres ved at det gamle og det nye systemet rivaliserer om å nå fram til resultatet, objektet for aktiviteten. Det siste spenningsnivået Engeström tar for seg er spenninger mellom ulike aktivitetssystemer, *kvartiære spenninger*. Disse kan synliggjøres ved at man fokuserer på interaksjonen mellom aktivitetssystemer.

- V. Som siste prinsipp står ekspansive læringssykluser; kollektiv endring i aktivitetssystemer. Engeström mener misfornøydheth, konflikter og det å stille spørsmål er sentralt for utvikling (Daniels 2004), ved at potensial for transformasjon av praksis ligger i disse. Han mener den ekspansive syklusen starter ved at individer stiller spørsmålstejn ved den aksepterte praksis, og at dette så etter hvert ekspanderer til å bli en kollektiv bevegelse (ibid.). Ekspansiv læring, eller transformering, er fullført når aktivitetens objekt og motiver er redefinert og favner om et større mangfold av muligheter enn før den ekspansive transformeringen fant sted. (Daniels 2004) Og transformeringen henger nøye sammen med spenningene. Dersom spenningene og motsetningene i og mellom aktivitetssystemene ikke løses, vil det ikke finne sted ekspansiv læring eller transformering. (Engeström 2005)

Det medierende artefakt; Vurdering

Hovedverktøyet i endringsprosessen på Ullern vgs, er *systematisk vurdering ved bruk av IKT-baserte vurderingsverktøy*. Dette verktøyet er det medierende artefaktet mellom subjekt og objekt, og det blir således, ut fra et aktivitetsteoretisk perspektiv viktig å forstå verktøyet fullt ut. Dette kapitlet ser derfor på verktøyet, dets beskaffenhet, anvendelse av det og konsekvenser av anvendelsen.

Vurdering – evaluering; tomato vs. tomato?

I litteraturen benyttes *vurdering* og *evaluering* ofte om de samme prosessene. I min oppgave velger jeg å anvende *vurdering* som begrep, da dette er det dominerende begrepet i norsk skolevurderingssammenheng. Opprinnelsen til ordet *vurdering* er tysk og betyr å *verdsette* (Ålvik 1993). *Evaluere* kommer fra latin og har etymologisk sett akkurat den samme betydningen som vurdering.

House sin definisjon av vurdering er,

”det å bestemme verdien på noe, for eksempel på planer, tiltak, metoder eller prestasjoner. Vurderingen skjer mot kriterier som i prinsippet skal være kjent og ansett som holdbare.” (House, i Ålvik 1993:48)

Ålvik bruker en definisjon som sier (pedagogisk) vurdering,

”innebærer innsamling av opplysninger og gjennomføring av framgangsmåter som gjør det mulig for berørte parter å delta i en kontinuerlig, systematisk og kritisk drøfting av et tiltak og tiltakets hensikt, forutsetninger, forløp og resultater” (op.cit:20)

Vurderinger er altså å bedømme verdien av eksempelvis undervisning, og innsamling av informasjon om denne i forkant, underveis og/eller i etterkant av en prosess.

Haug (2002) definerer skolebasert vurdering slik:

”Det er ei verdsetting av utvalde sider ved den enkelte skulen med basis i systematisk informasjon frå verksemda, og med tanke på utvikling og kvalitetsauke, utført i eit nært samarbeid med eller mellom dei som er knytte til skulen” (ibid:21)

Med utgangspunkt i denne definisjonen trekker Haug (ibid.) fram noen sentrale perspektiv. Systematikken betyr at virksomhetsinformasjonen skal være pålitelig og etterprøvable. Det er virksomhetsaspektenes kvaliteter – i hvilken grad de er presente eller manglende – som granskes. Hovedformålet med vurderingen er å bygge et fundament for tiltak for bedring av skolens virksomheter. Vurderingsarbeidet skal utføres i tett samspill med elever, foresatte og skoleansatte. Til slutt forteller Haugs definisjon av skolebasert vurdering at vurderingen kan være åpen for eksterne bidrag, men at det er den enkelte skoles interesser som skal ha de sentrale rollen i arbeidet.

Dahler-Larsen bruker begrepet *evaluering* i stedet for *vurdering*, og jeg vil derfor holde meg til dette begrepet i redegjørelsene som angår denne teoretikeren. Samtidig vil jeg benytte *vurdering* der jeg via eksempler berører norsk praksis. I resten av oppgaven min vil jeg bruke *vurdering* også der jeg bruker Dahler-Larsens kategorier. Dette – evaluering = vurdering – gjør jeg for å unngå begrepsforvirring.

Fire dimensjoner ved evaluering

Dahler-Larsen (2004) angir fire dimensjoner ved evaluering; *vitensdimensjonen*, *verdidimensjonen*, *evalueringens gjenstand* og *evalueringens anvendelse*. Den første dimensjonen viser til at evalueringen må følge vitenskapelige forskningskriterier. Den må være metodisk god, og den kunnskap som samles inn skal både være gyldig og pålitelig. *Verdier* vil alltid ligge til grunn for evalueringen. Hvilke verdier som velges ut, bestemmes eller forhandles fram av aktører i organisasjonen. Videre kan verdibestemmelsen skje deskriptivt eller preskriptivt; gjennom å benytte allerede eksisterende verdier og verdisett, eller gjennom å foreskrive bestemte verdier og verdisett. Vedung (i Dahler-Larsen 2004) poengterer den tilknytning evaluering har til de fellesområder samfunnsmedlemmene deltar i, slik som skole.

Evalueringens gjenstand – fokuset for vurderingen; hva som skal vurderes – kobles til demokrati,

”fordi vi i vores del af verden gerne tænker de fælles anliggender i samfundet som demokratisk bestemte” (ibid:20)

Videre betones,

”Man behøver ikke udelukkende at være resultatfikseret hos elevene (og se på udfald), man kan også se på skolens ydelser som sådan (præstationer) eller på interne processer så som pædagogik og samarbejde (gennemførsel).” (ibid.)

I NOU nr 10, 2002 henvises det til behandlingen av Stortingsmelding nr 33, 1991-1992, for å argumentere for systematisk vurdering av resultatmål,

”Et system for systematisk vurdering av opplæringen skal bidra til å evaluere i hvilken grad opplæringsmålene blir nådd. Resultatene benyttes for å bedre måloppnåelse og vil være til hjelp for myndighetene i innsatsprioriteringene.” (NOU 2002, kap. 2.1)

Dahler-Larsens fjerde evalueringsdimensjon fortjener utdyping, fordi den relaterer seg direkte til hvordan en skole benytter (seg av) vurderingene og resultatene derav.

Anvendelsesformen er ikke alltid gitt i forkant av vurderingen, og vil på ulikt vis prege skolen.

Evalueringens anvendelsesformer

Kontroll

Skolen (de delene av virksomheten som evalueres) stilles opp mot fastlagte mål; har skolen oppnådd resultatene/målene som kreves nådd? Denne anvendelsesformen er rettet mot resultatet, produktet av en virksomhet; prosessen er ikke i fokus. Fordi denne formen overser nyanser og gir et forenklet bilde av hva som skjer, blir den ofte kritisert. Formen egner seg lite til å skape engasjement og tillit. Dette dårlige imaget forsøker man ofte å bøte på ved å gi denne formen andre, *mer spiselige* navn,

”der satses f.eks. på ”outputstyring”, ”kvalitetsmåling” og ”dokumentation”.” (Dahler-Larsen 2003:22)

Kontrollformen kan samtidig også ha en positiv og samfunnsmessig viktig funksjon – ikke bare skape misnøye og følelse av å bli overvåket og umyndiggjort – hvor folket kan kontrollere at systemet⁴ fungerer slik det skal. Pressen kan sies å ha en slik kontrollerende rolle. Kontrollargumentet benyttes også av regjeringen og tilhengere av resultatoffentliggjøring, men samtidig blir ikke dette en ren form for *folkets systemkontroll*, men mer en forbrukervennlig form, hvor de med informasjon om skolene skal gi forbrukerne – av utdanningen – mulighet til å velge det de anser for å være det beste tilbudet.

Læring / Utvikling

Her skiller Dahler-Larsen mellom enkelt- og dobbeltsløyfet læring; læring som ikke innebærer en grunnleggende endring, og læring som gjør det. Sentralt i denne typen evalueringssanvendelse står utvikling av aktivitet/virksomhet. Den krever åpen kommunikasjon. Dens likhet med kontrollformen, er at begge bygger på en anvendelsesforståelse hvor

⁴ Systemet, her forstått som det offentlige

”evalueringens faktiske anvendelse er den samme som dens oprindelige formål”.
(op.cit:23)

Opplysning

Dahler-Larsen henviser til Carol Weiss, og benytter uttrykket *opplysende evalueringsanvendelse* om spredning av ideer og diskurser fra vurderinger, innenfor organisasjonens ulike nøkkelpersoner, slik at disse med tid og stunder justerer kunnskap og holdninger på bakgrunn av flere vurderinger. De ulike personenes tolkninger og reaksjoner på opplysningene kan vanskelig forutsies, og vurderingen kan resultere i debatter, brukes i skolens favør eller disfavør, offentliggjøres og/eller til forskning (ibid.). Som Dahler-Larsen påpeker ligger det i uttrykket *opplysende evalueringsanvendelse* ambisjoner

”om styrkelse af demokratiet gennem fælles offentlig debat af evalueringresultater”.
(ibid:24)

Strategisk

Som en motsats til den kanskje ambisiøse opplysende anvendelsen, finner vi den strategiske. Her brukes vurderingsresultatene eksempelvis til å markedsføre organisasjonen. Bekreftelse av på forhånd inntatte standpunkter – *ikke opplysning* – er målet med den strategiske evalueringsanvendelsen.

Taktisk

Her brukes selve vurderingsprosessen taktisk, for eksempel til å trenere eller framskynde prosesser og avgjørelser innenfor organisasjonen. Taktisk og strategisk evalueringsanvendelse er begge prosesser hvor vurderingens funksjon er den samme som formålet med vurderingen. Dette betyr at uansett hvordan vurderingsresultatene ser ut, anvendes de slik vurderingen er ment å anvendes. Formålet med vurderingen – for eksempel å framskynde en beslutning innenfor en organisasjon – styrer anvendelsen av vurderingsresultatene; en beslutning framskyndes og det er også alt resultatene benyttes til.

Symbolsk

Symbolsk evalueringsanvendelse er like lite assosiert med vurderingsresultatene som den taktiske er. En skole som pålegges / oppfordres til å vurdere sin egen status, kan gjøre dette kun for å tekkes skoleeier og/eller andre instanser. Signalene som kan sendes ut, er at skolen er villig til og ivrig etter å vurdere egen virksomhet. Dette kan ha vesentlige konsekvenser for skolen, i form av for eksempel god PR og tilføring av ressurser. Den symbolske anvendelsen av vurderinger kan således

”vise sig at være et transportmiddel for andre og mere dybtgående virkninger af evaluering” (op.cit:25)

Konstituerende

I vurderingsprosesser vil selve vurderingen og anvendelsen av vurderingene virke formende på organisasjonen. Eksempelvis kan undervisningsfokuset komme til å rette seg etter vurderingene, for at resultatene skal kunne bli bedre. Tidshorisonten kan påvirkes og omformes, slik at vurderingsperiodene blir mer viktige for skolens aktiviteter enn perioder som ikke omfattes av vurderinger. Deltakerne innenfor en skoleorganisasjon, elever, lærere og ledelse, berøres og kan også påvirkes av vurderinger. Elevene kan få en annerledes rolle ved at deres stemme høres på nye måter, enkeltelever uttaler seg og blir representanter for bestemte syn, og lærerne kan få nye titler, som *veiledere* og *profesjonelle*. Undervisningen blir i større grad enn før vurdert av elever, lærere og andre, og samtidig som at lærerne selv skal vurdere både seg selv, undervisningen og elevene.

Historisk kontekst

Jeg vil her gå tilbake noen tiår, for å gi et innblikk i vurdering, i en historisk kontekst. Jeg deler perioden fra 70-tallet og fram til i dag inn i kategorier, og ønsker å presentere den historiske utviklingen, for å vise at norsk vurderingspraksis har endret seg. Norsk skolevurderingstradisjons røtter ligger i det politiske bruddet i utdanningskonsensusen. Den videre utviklingen gikk via skolebasert vurdering og så over i forsøk med intern og ekstern skolevurdering. 90- til 00-tallets vurderingshistorikk har flere grener og er mer

mangfoldig enn i periodene før. Denne er derfor tildelt relativt stor plass nedenfor. Jeg avrunder med å se på forholdet norsk politikk og den dominerende fagorganisasjonen for lærerne har til skolevurdering innenfor den historiske rammen for oppgaven min; skoleåret 2004-2005.

70-tallet – sentralstyring

Haug (2002) tidsbestemmer begynnelsen på skolevurdering til USAs president Johnsons erklæring av krig mot fattigdom i 1965. I Norge hadde det vært bred politisk konsensus om skolepolitikken siden 50-tallet, på 70-tallet sto utviklingen av velferdsstaten i sentrum, og utdanningssektoren var sentralt styrt for å sikre videre velferdsutvikling. Det var nasjonale læreplaner, øremerkede overføringer, sterk kontroll av skolevedtak og -ordninger, og felles kompetansekrav for skoleansatte, som i sin helhet utgjorde kvalitetssikringen av den norske skolen. På denne tiden sto

”ideane om skulen for alle [...] stadig sterkare” (ibid:24).

Slutten av 70-tallet brakte kritiske røster. Høyrepolitikere som Langslet og Austad henholdsvis krevde mer ro i skolen og kritiserte *skolen for alle* i motsetning til en skole hvor individets rolle ble framhevet. (op.cit.)

80-tallet – målstyring og skolevurdering

Målstyring innførtes som styringsprinsipp i norsk utdanning fra slutten av 70-tallet (ibid). Målstyringen fungerte som pådriver for resultatvurdering, ved at den forutsatte analyser av status og rapportering tilbake til myndighetene. Utdanningssystemets skulle desentraliseres, og de sentrale styresmaktene sto for måldefinering. I NOU nr 2 1978, anvendes uttrykket *skolevurdering* om

”vurdering av skolens totale virksomhet” (NOU nr 2, 1978:23), som viser til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid.

Mønsterplanen som kom i 1987, tydeliggjorde myndighetenes behov for vurdering av skole:

”Planlegging er en del av skolens arbeid med å omsette mønsterplanen i praksis i skolens hverdag, Når planene gjennomføres, må skolen vurdere hvor godt de virker⁵. Denne vurderingen, som gjerne kalles skolevurdering, blir en vurdering av hvor godt skolen legger forholdene til rette for elevenes utvikling og læring. Vurdering blir på denne måten en viktig del av utviklingsarbeidet på skolen”(M-87:78).

Skolene ble slik forpliktet til å drive vurdering av egen praksis

Skolevurdering betegner her skolebasert vurdering, men føringer for bruk av vurderingsresultater, organisering og implementering av vurderingssystem, vurderingsverktøy et cetera, nevnes ikke. Det er opp til skolen å meisle ut dette, i samarbeid med alle parter i skolesamfunnet,

”Det gjelder foreldre og elever, lærere og skoleledere, skolesjefen og skolestyret med sin pedagogiske veiledningstjeneste” (ibid).

Norsk utdanningspolitikk ble vurdert av OECD i 1987, og dette var en av årsakene til intensivering av arbeidet med vurdering av skole. OECDs rapport sa at det norske utdanningssystemet verken hadde vurderingsrutiner eller -systemer som kunne si noe om måloppnåelsen. Informasjon om hvordan de utdanningspolitiske aspektene ble ivaretatt, ble etterlyst. (Haug 2002) Som et svar på dette ble EMIL-prosjektet igangsatt. Prosjektets modell for oppbygging av målstyring og vurdering innenfor skolesektoren, med skolebasert vurdering som et aspekt ved modellen, ble dårlig mottatt av fagfolk, noe som tilskrives den sterke målstyringsargumentasjonen (Jfr. Elvestad og Høihilder, i Haug 2002).

90-tallet og fram til i dag – splittelse og sammenføring

Etter EMIL-prosjektet, ble skolevurdering videreført og utviklet grovt sett i to retninger. Den ene lente seg til målstyringsprinsippene, og anså skolebasert vurdering som del av et nasjonalt vurderingssystem. Den andre videreutviklet og igangsatte prosjekter rundt skolevurdering. (Haug 2002) Land som allerede hadde startet skolebasert vurdering, som Australia, England og USA, fungerte inspiratorisk for utviklingsarbeidet som sent på 80-

⁵ Min uth.

tallet ble igangsatt i Norge, med begge retningene – både skolebasert og nasjonal vurdering. Konferanser ble holdt, studieplaner utviklet og fagbøker skrevet, om skolevurdering. Det ble tatt initiativ til eksterne skolevurderingsforsøk, som fra høsten 2000 ble gjennomført i noen fylker. Peder Haug fremhever (ibid.) to gjennomgående trekk ved vurderingserfaringene. Det første trekket er vanskelighetene rundt det å drøfte og problematisere tema knyttet til klasserom, undervisning og læringsprosess,

”Det fører ein nokså nær den enkelte lærar og elev, og ein kan kome i situasjonar der ein kan risikere å ”avsløre” forhold som det kan vere vanskeleg å takle” (ibid:29)

Trekk nummer to handler om motstanden fra lærere, fagpedagoger og organisasjonene deres. Motstanden har flere bakgrunner: Frykten for misbruk av opplysninger og resultater, lite kunnskap og kompetanse rundt drift av skolebasert vurdering og behandling av resultater – som lett fører til at man kaster inn håndkledet og gir opp, mangel på tid og ressurser og ønske om å beholde kontrollen over klasserommet,

”Læraren har vore einsam i sitt klasserom i fleire hundre år, og har hatt retten og plikta til å styre verksemda der på beste måten. Eit krav om innsyn og fellesskap er nytt og uvant, og for mange kan det vere trugande” (op.cit:30)

Kvalitetsutvalget, opprettet av regjeringen 5. oktober 2001, la i 2003 fram sin innstilling, *I første rekke*, hvor både nasjonale prøver,

”Utvalget foreslår [blant annet] (...) nasjonale prøver og mappe som gjennomgående vurderingsverktøy” (NOU 2003, nr 16:18)

og skolebasert vurdering,

”skolebasert vurdering som metode for systematisk kartlegging, vurdering og rapportering” (ibid.:221) foreslås, med nasjonal vurdering som overordnet vurderingssystem,

”I St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 3 (2002-2003) går departementet inn for at det etableres et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen” (ibid:222).

Fagforbund og politikk

Utdanningsforbundet er en viktig aktør i arbeidet med skolevurdering, fordi skolevurdering, som vist ovenfor, berører lærernes praksis på grunnleggende vis. Jeg ser nærmere på Utdanningsforbundets rolle og tar samtidig med det politiske bakteppet for å presentere øverste myndighetsnivå.

”Utdanningsforbundet har støtta eit nasjonalt vurderingssystem fordi vi meiner vurdering er vesentleg for kvaliteten i norsk utdanning.”⁶

Forbundet arbeider for at Skoleporten.no også skal inneholde veiledningsmateriell, i tillegg til data og statistikk.

”Utdanningsforbundet har forholdt seg til stortingsvedtaket og mener at nasjonale prøver kan være et hjelpemiddel dersom formålet er læring og utvikling. Vi mener imidlertid at det er en forutsetning at prøveresultatene ikke offentliggjøres på en måte som legger til rette for rangering av skoler.”⁷

På Skoleporten.no, kan en finne datamateriale basert på blant andre Elevinspektørene, vitnemål, karakterer og fakta om skolene og Nasjonale Prøver.

På myndighetsnivå anvendes *kvalitetsvurdering* om vurdering av skoler. Kvalitetsvurdering ble av den forrige regjeringen betegnet som vurdering av resultat, struktur og prosess,

”Eierne av skoler og lærebedrifter må ta ansvar for å utvikle et program for kvalitetsvurdering som omfatter både resultat-, prosess- og strukturkvalitet, og rapportere resultater til sentralt nivå. Eierne av skoler og lærebedrifter må systematisk vurdere prosesskvaliteten for å skape grunnlag for utvikling av lærestedene som lærende organisasjoner.”
(NOU nr 10, 2002:5)

Kvalitetsvurderingene har tre elementer, lærestedets legalitet i følge mandat, lover og planer, dets legitimitet overfor brukerne, og profesjonelle vurderinger (op.cit). I tillegg til de to hovedargumentene for kvalitetsvurdering – forbedring og ansvarlighet gjennom virksomhetens ivaretagelse av brukernes ønsker og behov – trekkes andre argumenter

⁶ Fra innledningen til Utdanningsforbundets hefte, Vurdering – i eit etisk perspektiv, nr. 1, 2004

⁷ http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page____13996.aspx

fram, som grunnlag for drøfting av kostnadseffektivisering, framskaffing av styringsdata, grunnlag for nye reformer, fornying av offentlig sektor og

”møte arbeidslivets behov for kompetent arbeidskraft”(ibid:21)

De politiske partiene var ikke samstemte når det gjaldt vurdering i skolen. Konfliktområde nummer én var resultatoffentliggjøring. Her ønsket de borgerlige partiene Høyre og Framskrittspartiet offentliggjøring for å fremme konkurranse, mens sentrums- og sosialistpartiene ønsket å tone ned eller stanse offentliggjøringen.

Arbeiderpartiet har i sitt program for 2005-2009 følgende setning om vurdering i skolen,

”forbedre og videreutvikle evalueringsformer i grunnskolen, slik at elevene får gode og individuelt tilpassede tilbakemeldinger”. (Aps program:13)

Sosialistisk Venstreparti ønsket å avlyse Nasjonale Prøver, mens Høyre ønsket full offentliggjøring og applauderte konkurransen.

”Konkurransinstinkt er ikke noe skolen skaper, det ligger i menneskets natur. Gjennom hele livet blir det stilt krav til oss som mennesker. Vi oppsøker selv konkurransesituasjoner, og vi blir bedømt for vår innsats. Men skolen både kan og bør, med sitt innhold og sin form, fremme en konkurransementalitet som får frem det beste i den enkelte elev, og som kan gagne både elevene og samfunnet.” (http://www.hoyre.no/Aktuelt/Innlegg/Doc_250)

”Høyre vil [...] ha et mangfold som inkluderer et variert utvalg av både offentlige skoler og private friskoler. Det må bli konkurranse mellom skolene om å trekke til seg elever, og det må bli lønnsomt for skolene å tilby undervisning av høy kvalitet og dermed være attraktive for elevene.” (<http://www.hoyre.no/Temaer/PrivateSkoler>)

Høyre fikk selskap av Frp

”Framskrittspartiet mener at en uavhengig ekstern evaluering er nødvendig for å sikre at alle skoler og lærebedrifter blir vurdert ut fra det samme utgangspunktet. I en slik vurdering må følgende momenter vektlegges: hvor mye kunnskap eleven/elevene har, hvordan skolen ligger an i forhold til andre skoler, hvor god undervisningen er, hvor godt skolen er drevet og hvor god skolens økonomistyring er”. (<http://www.frp.no/article/?id=249&q=kvalitet>)

Kristelig Folkeparti støttet Skoleporten.no,

”Nettstedet skal bidra til synliggjøring av læringsresultater, læringsmiljø og læringsressurser hos den enkelte skole, skoleeier og på nasjonalt nivå. Kvalitetsportalen vil dermed bidra til å avdekke kvalitetsproblemer, noe som er en forutsetning for å kunne gjøre noe med dem.”⁸.

Stortingsvalget høsten 2005 hadde effekt på dette. Med den nye flertallsregjeringen, bestående av SV, Sp og Ap, ble nasjonale prøver lagt på is,

”Etter vårt beste skjønn vil en videreføring av de nasjonale prøvene etter de retningslinjene som er brukt de to første årene, ikke være til beste for norsk skole” (Lie, Hopfenbeck, Ibsen & Turmo 2005:26)

”Som omtalt i media, har vi lagt opp til at det ikke skal gjennomføres nasjonale prøver inneværende skoleår. Beslutninger om videreføring og offentliggjøring vil bli tatt etter ytterligere vurderinger i samarbeid med direktoratet.” (Statssekretær i UFD, Lisbet Rugtvedt, under en konferanse 2. november 2005⁹)

Jeg har nå gått gjennom den teoretiske rammen for oppgaven min. Jeg vil i neste kapittel presentere metodene jeg har benyttet for å få fatt i pålitelig og gyldig empiri.

⁸http://www.krf.no/pls/portal/PORTAL.wvw_media.show?p_id=87146&p_settingsetid=32444&p_settingsiteid=0&p_siteid=33&p_type=basetext&p_textid=87147 min uth

⁹ http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/politisk_ledelse/045071-090062/dok-bn.html

3 Metode og design

Som inngang til dette kapitlet, presenterer jeg underproblemstillingene, for slik å tydeliggjøre sammenhengen mellom hovedproblemstillingen, valg av teori og valg av forskningsdesign. Underproblemstillingene relaterer seg til hvordan faglag og ledelse forholder seg til og presenterer verktøyene og vurderingsresultatene, hvordan faglag og ledelse forholder seg til og presenterer den og de aktivitetene de anser som sentrale, og hva som skaper endring på Ullern skole. Underproblemstillingene tydeliggjør mitt fokus og mine begrensninger,

- *Anvendes og forstås vurderingsverktøyene og vurderingsresultatene på samme måte, av faglag og ledelse?*
- *Hvilke endringer kan tilskrives bruken av IKT-baserte vurderingsverktøy?*
- *Motiveres faglag og ledelse av samme objekt, i deres vurderingsaktiviteter?*

Underproblemstillingene mine er altså fokusert på verktøyansvendelse og objektforståelse innenfor tre aktiviteter i ledelsen og faglaget, i tillegg til påviste endringer deres relasjoner til anvendelse av spesifikke vurderingsverktøy. Relasjonen til hovedproblemstillingen går gjennom selve verktøyene og endringsobjektet. Underproblemstillingene synliggjør verdien av å anvende Engeströms aktivitetsteori som analytisk redskap, da både aktivitet, objekt, verktøy og endring/utvikling kan forstås i et aktivitetsteoretisk lys. Vurderingskategorienes verdi ligger i mulighetene for å utvide forståelsen av vurdering som verktøy og objekt.

Ullern videregående skole ble presentert som mulig arena for meg, under samtaler med min veileder ved Intermedia, UiO, Trond Eiliv Hauge. Jeg ble anbefalt å benytte denne skolen i mine undersøkelser rundt anvendelse av IKT-baserte vurderingsverktøy. Mitt første møte med Ullern vgs, hvor jeg møtte en representant for det faglaget jeg senere i prosessen skulle observere, fant sted høsten 2004. Møtet var relativt uformelt, i den grad at det mer bar preg av en kafèprat mellom to lærere, enn et møte som faktisk beredte

grunnen for mitt videre forskningsarbeid på Ullern. Rektor ved skolen hadde satt meg i kontakt med representanten, og den uformelle cafèpraten var starten på ett år med intervjuer, observasjoner og dokumentanalyser.

Mine redskaper for å gjøre undersøkelser på Ullern videregående skole, klargjøres i denne delen. Jeg vil ta for meg observasjon og intervju som etnografiske metoder. Jeg presenterer tilnærmingen min til de IKT-baserte verktøyene, og til dokumenter i papir- og digital form. Aktivitetsteori, som jeg anvender for å analysere de ulike delene av aktivitetssystemene, presenteres også. Avslutningsvis avklarer jeg triangulering som metode, og drøfter generaliserbarhet, validitet og reliabilitet i min oppgave.

Av konfidensialitetshensyn er henvisninger til enkeltlærere og representanter for ledelsen fjernet, med unntak av steder hvor jeg ikke har sett det som etisk problematisk å bruke navn. Samtlige observasjoner og intervjuer er gjort med de observertes og intervjuedes informerte samtykke (Kvale 2006). Ledelse og personale på Ullern videregående skole har også løpende blitt informert om mitt arbeid med problemstillingen.

Forskningsdesign

Forskningsdesign fulgte av mine undersøkelsesbehov i forhold til problemstillingen og den teoretiske basisen jeg hadde valgt.

Jeg hadde behov for å undersøke tre aktivitetssystemer på Ullern vgs; to hos ledelsen og ett hos faglaget, elementene innenfor aktivitetssystemene og relasjonene mellom systemene, slik de framsto på Ullern vgs. Dette var for å avdekke anvendelsen av sentrale verktøy, hvordan anvendelsen virket inn på aktivitetene, hvilke objekter aktivitetene ga og muligheter for ekspansive transformasjoner.

Kulturhistorisk aktivitetsteori fokuserer på kollektiv aktivitet som analytisk enhet. Denne teorien fungerer som mitt analyseredskap. I tillegg tar jeg i bruk Dahler-Larsens vurderingskategorier, for slik å få vite mest mulig om vurderingsredskapene og anvendelsen av dem, innenfor aktivitetssystemene.

Fordi jeg har nærmet meg feltet som etnograf, og fordi en hoveddel av empirien baserer seg på intervju og observasjon, vil forskningsdesignet være av grunnleggende kvalitativ art (Bø & Helle 2002). Fordi mine observasjoner var teoriavhengige – sosiokulturelle perspektiv og aktivitetsteori – ble forskningsdesignet i tillegg *konstruktivistisk*. Den sosiale konstruktivismen betrakter *begreper* som sosialt konstruerte, slik som innenfor sosiokulturelle perspektiv (ibid). Samtidig, fordi jeg søkte å undersøke aktivitetene på Ullern vgs slik de faktisk framsto, ble forskningsdesignet *naturalistisk*. Naturalismetradisjonen står i et motsetningsforhold til positivismetradisjonen, som med sin lovprising av universelle lover, av naturvitenskapelige kvantitative metoder og av et nøytralt observasjonsspråk (Hammersley & Atkinson 1998) kritiserer kvalitativ forskning,

”for å mangle vitenskapelig strenghet” (ibid:36).

Naturalismetradisjonen,

”fremmer feltforskning som den viktigste, om ikke den eneste, legitime metode for samfunnsforskning.” (op.cit:33), og mener at den sosiale verden bør studeres og undersøkes slik den naturlig framstår, ikke innenfor en kunstig, klinisk ramme. Forskeren bør ikke innlate seg på formelle intervjuer, men heller anstrenge seg for ikke å påvirke datakildene i deres naturlige tilstand (op.cit).

Kritikken mot naturalismen oppsummeres hos Hammersley & Atkinson som at det naturalistiske perspektivet (og det positivistiske) står i fare for å se bort fra at man som forsker alltid er en del av den verden man undersøker og analyserer,

”alle data vil inneholde teoretiske forutantakelser” (ibid: 46)

Hammersley & Atkinsons løsning på dette – hvilken jeg også har søkt å benytte – er å være refleksiv rundt og bevisst egen deltakelse som feltforsker, og hvordan en som del av den verden en undersøker må forsøke å benytte deltakelsen konstruktivt og bevisst, i forhold til problemstilling. Dette har preget kommentarer, notater og drøftinger.

Datagrupper

Datainnsamlingen ble styrt av behovet for data som kunne fortelle om språkbruk, og den kulturhistoriske rammen for aktivitetene i fokus. Jeg har to grupper data. Den første er

den mest omfattende, og dreier seg om observasjon og intervju. Den andre datagrupper er vurderingsdokumentasjon. Datagrupper nummer 1 kategoriseres som kvalitative data, mens gruppa med vurderingsdokumentasjon – som baserer seg på kvantitative rådata – vil jeg kategorisere som kvantitative data (Bø & Helle:2002).

Observasjon og intervju

”Det er bare gjennom å observere, lytte, stille spørsmål, formulere hypoteser og gjøre feil, at etnografen [= feltforskeren, min anm.] kan oppnå innsikt om miljøets sosiale struktur og forstå deltakernes kultur” (Hammersley & Atkinson 1998: 128)

Hammersley & Atkinson (op.cit.) tolker feltforskning – etnografi – liberalt, og fokuserer på selve metoden, hvor

”feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode” (ibid:31). Mine observasjoner av lærere og ledelse på Ullern vgs spenner over en periode på åtte måneder, innenfor skoleåret 2004-05. Jeg har deltatt i ulike kontekster på Ullern – i åpen forståelse med faglag og ledelsen. Jeg velger derfor, med henvisning til min deltakelse og Hammersley & Atkinson, å plassere min observasjonsmetode innenfor kategorien *etnografi*.

”Vi er alle deltakende observatører, og alle som deltar i den sosiale verden samler opp kunnskap om den”. (ibid: 151)

Dysthe (1999) sier, i tilknytning til læringsforskning, at behovet for å forstå mer om samspill, interaksjon og relasjoner mellom elevene er en årsak til

”at læringsforskning fra eit sosiokulturelt perspektiv hentar metodar frå etnografi og antropologi, det vil seie at forskaren går ut i feltet, i dette tilfelle klasserommet, for å observere og analysere kva som faktisk skjer.” (ibid. i nettversjon, <http://munin.hsh.no/lu/ped/dysthe.doc:9>)

Jeg argumenterer derfor for at det ut fra mitt sosiokulturelle perspektiv – *kulturhistorisk aktivitetsteori* – er hensiktsmessig å anvende etnografisk metode.

Hos Hammersley & Atkinson defineres feltnotater som,

”relativt konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og den konteksten de foregår i”
(Hammersley & Atkinson 1998: 203)

For meg var det en klar fordel at jeg til daglig arbeider som lærer, slik at de aller fleste av aktivitetene, problemstillingene, temaene og prosessene som ble presentert og snakket om, under observasjon og intervju, var kjente. På denne måten, var det å notere en naturlig handling for meg, og jeg opplevde også at dem jeg observerte eller snakket med uten vansker aksepterte at jeg noterte, både fordi de visste at jeg var lærer og at jeg på forhånd hadde varslet at jeg hadde behov for å notere; under observasjon av faglaget noterte faglagsmedlemmene vel så mye som jeg, slik at mine notater inngikk som en naturlig del av konteksten (op.cit.).

Fordi elementene i aktivitetssystemer naturlig henger sammen, og fordi de observerte samtaler aldri var strukturert etter aktivitetsteoretiske prinsipper (hvilket ville vært unaturlig), lå det en klar utfordring i å skille ut elementer som verktøy og objekt i samtaler. Samtaler var ofte springende og skiftende. Mulighetene mine for å observere på skolen ikke mange, og derfor måtte intensiviteten være høy, samtidig som notering og løpende refleksjon rundt notatene måtte fungere godt. I tillegg fikk jeg, som forventet, henvendelser fra lærere og ledelse under observasjonene. Disse henvendelsene medførte ingen avsporinger fra samtaletemaene, men ga signaler om at min tilstedeværelse var akseptert, ved at faglag / ledelse aktivt tok meg med i samtaler og gjorde meg til en deltakende observatør med trykk på *deltakende*, på deres premisser. Som Hammersley og Atkinson skriver, eksisterer det utfordringer ved det å ta notater i en åpen forskningskontekst jeg befant meg i.

”Selv om miljøet i seg selv passer aldri så bra, vil åpenlys og uavbrutt skribling kunne bli oppfattet som upassende og truende, og kan også virke forstyrrende” (ibid:205)

Mine observasjoner ble gjort i sammenhenger der det å ta notater var naturlig, både observasjonssubjektene og jeg noterte underveis. Samtidig forsøkte jeg å unngå å lage et

stort nummer ut av min notering, for ikke å forstyrre de observerte for mye. Etter hver økt med intervju eller observasjon, renskrev jeg notatene, slik at de kunne tolkes så raskt som mulig for slik å utnytte notatene mens de ennå var ferske.

Tilgangen til observasjonskontekstene fikk jeg først og fremst via rektor. Denne satte meg i kontakt med en representant for faglaget. Jeg opplevde ikke at tilgangen ble hindret eller at jeg ikke fikk tilgang til relevante observasjonskontekster. Alle signaler jeg fikk fra representanter for skolen, var positive i forhold til observasjon. Allikevel var tilgangen i stor grad styrt fra ledelsens side. Senere avtaler i forhold til observasjon ble gjort via rektor eller utviklingsleder. Annen tilgang til informanter skjedde spontant, i forbindelse med observasjon og intervju. Med henvisning til Hammersley & Atkinson, formet portvaktene – gjennom hvilke jeg fikk tilgang til observasjonskontekstene – til en viss grad observasjonene mine,

”Selv den mest vennligsinnede portvakt [...] vil imidlertid forme prosjektet, både med hensyn til utførelse og innhold. I en eller annen grad vil etnografen styres av det eksisterende nettverk basert på vennskap og fiendskap, territorier og tilsvarende 'grenser'.” (op.cit:103)

Min bruk av flere portvakter og informanter, både fra faglag og ledelse, i tillegg til resultatene fra vurderinger gjort av lærere og elever, vil jeg hevde virker svekkende på den eventuelle kontrollen portvakter skulle ønske å utøve over observasjonene mine.

At nærværet har betydning, betyr ikke at alt som skulle observeres ville være direkte påvirket av meg, og derfor gi et feil inntrykk, men at jeg måtte være bevisst min egen rolle under observasjonene. For å signalisere distanse, valgte jeg å holde *noe* fysisk avstand til de observerte subjektene. Det vil si at jeg plasserte meg i utkanten av faglag og grupper av lærere, men nær nok til å få med meg det som ble kommunisert. Jeg var påpasselig med ikke å plassere meg så langt unna at det virket unaturlig. Dette, samtidig som at jeg forsøkte å holde meg mest mulig i ro og unngå blikkontakt, var med på å gjøre mitt nærvær mindre påtrengende enn om jeg eksempelvis fysisk hadde plassert meg midt mellom to lærere.

Det var aldri aktuelt aktivt å kommentere hva som ble snakket om, eller drøftet. Dette både fordi jeg da ville måtte gi slipp på noteringskonsentrasjonen, og fordi jeg ville risikere å dreie samtalen og fokuset i en retning faglaget ikke ville ha arbeidet seg fram til på egen hånd. Og dermed ville jeg ikke ha observert faglaget, men heller hvordan jeg og faglaget interagererte. I løpet av de møtene hvor jeg observerte faglaget, henvendte faglagsmedlemmer seg til meg 2-3 ganger, hvorpå jeg svarte. Grunnen til dette er at det ville ha virket unaturlig ikke å respondere på direkte spørsmål; unnlate å svare kunne ha påvirket samtalen på en måte som jeg vanskelig kunne ha vurdert eller kontrollert. Ved at jeg svarte, var faglaget fornøyd og kunne fortsette med møtet.

Under samtale med representanter for faglag og ledelse, ønsket jeg å komme nærmere ulike perspektiver på problemstillingen min. Samtalene var etnografiske intervjuer mer enn *spørsmål og svar*. Jeg ønsket å få i gang samtaler rundt og om temaer relatert til problemstillingen i oppgaven, og gitt de ulike personene jeg fikk anledning til å samtale med, ble spørsmålene i blant flettet inn i samtale, andre ganger brukt for å trekke samtalen i en bestemt retning. På denne måten bar samtale preg av refleksivitet – nødvendig for hele tiden å vurdere hvilken retning samtale skulle gis – og en blanding av struktur og ustruktur; Min uttalte agenda var å få svar på noen spørsmål samtidig som at respondentene like lite som jeg visste hvor mange spørsmål som skulle stilles. Hammersley & Atkinson (1998) kaller tilnærmingen jeg benyttet *deltakende observasjon*,

”En deltagende observatør påvirker dem han observerer, men verken observatøren eller intervjueren er utelukkende en kilde til skjevheter. I den grad det er etnografens mål å gi noe mer enn bare en beskrivelse av hva som skjer i et bestemt miljø i en bestemt periode, kan det være positivt å utsette folk for verbale stimuli som skiller seg fra dem de vanligvis utsettes for i miljøet” (ibid:166)

Jeg har i alt fire intervjuer. Tre av dem er gjort med representanter for ledelsen. Det fjerde er gjort med en representant for faglaget. Alle ble de gjennomført i løpet av skoleåret 2004-05. Av observasjoner har jeg gjort to av faglaget – i januar 2005, og en av et personalmøte i juni 2005.

Metode\Fokus	Ledelsens A-system	Ledelsens verktøy	Faglagets A-system
Observasjon		En observasjon, juni 2005	To observasjoner, januar 2005
Etnografisk intervju	Tre intervjuer, våren 2005		Ett intervju, høsten 2004

Tabell 1: Oversikt over observasjon og intervju på Ullern vgs, 2004-2005

Jeg har forsøkt å framstille observasjons- og samtalenotater i fortellende form, for slik å gjøre innholdet mer tilgjengelig og lettlest (Kvale 2006)

Vurderingsdokumenter

Datagruppe nummer to er dokumenter. Dokumentene ble gjort tilgjengelige for meg via rektor, og utgjør,

- Rapport fra Ullern vgs, GK og VK I, 2003/2004, inneholdende elevenes vurderinger av IKT, tilpasset opplæring, mobbing/vold/rasisme, skolebyggenes kvalitet og arbeidsmiljø.
- Elevinspektørene, 2004 vs. 2005, hvor elevene uttaler seg om motivasjon, trivsel, medvirkning, demokrati, arbeidsmåter, veiledning, vurdering og fysisk miljø.
- Sammenfatning av læreres og elevers evaluering av PGE-grupper
- 26 læreres og 84 elevers bedømmelse av midtveisvurdering, høsten 2004
- Kvalitetsbarometret 2003 og 2004 (alle områder i 2003 og utvalgte i 2004); lærernes vurderinger av egen og skolens praksis

Jeg ba om tilgang til denne typen dokumenter, og fikk ikke opplevelsen av at noen dokumenter ble holdt tilbake eller på annen måte ble gjort mindre tilgjengelige for meg. Jeg ønsket å se dokumentasjon både av vurderinger – hva slags vurderinger og hvordan disse ble gjennomført – og hva vurderingene forteller om læreres og elevers relasjoner til aspekter ved læring og læringsmiljø på skolen. Denne typen data er sekundærdata,

”data som alt eksisterer i ei eller anna form [...] innsamla og ofte systematiserte”
(Befring 1994:141)

Dataanalyse

Mitt hovedredskap for å analysere Ullern vgs, er Engestrøms aktivitetsteori. Engestrøms fem prinsipper må tilfredsstilles for at aktivitetsteori skal være aktuelt å anvende i min oppgave.

- Det første prinsippet tilfredsstilles ved mitt blikk på de tre aktivitetssystemene hos faglaget og ledelsen. Jeg definerer aktivitetssystemene som kollektive – ved sine subjekter, faglag og ledelse, artefaktmedierte først og fremst ved bruken av IKT-baserte vurderingsverktøy, og objektorienterte ved endrings- og vurderingsobjektene.
- Prinsipp nummer to innfris gjennom at ledelsen og faglaget er intervjuet og observert. Stemmene som synliggjøres via objektdokumentasjonen, fungerer støttende for dette prinsippet, men det er norskfaglagets og ledelsens aktivitetssystemer som har hovedfokus.
- Det tredje prinsippet har jeg søkt innfridd ved å se på historikken rundt endringsaktivitet og vurderingsaktivitet på skolen.
- Prinsipp nummer fire tilfredsstilles gjennom fokus på aktivitetsrelaterte diskusjoner og relasjoner på skolen, i faglag og ledelse, og mellom faglag og ledelse, rundt aktivitetene.
- Til slutt hevder jeg det finnes grunnlag for ekspansive transformasjoner, for kollektiv endring, ved faglagsmedlemmers og ledelsesrepresentanternes spørsmålsstilling til praksis, vist gjennom fokuset på endring og forbedring av skolepraksisen.

Av datagruppene, er det observasjoner og intervjuer – mine primære kvalitative data – jeg plasserer i forgrunnen. Den andre – vurderingsdokumentene – tjener som støttende for forgrunnsdataene. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor, under kapitlet om reliabilitet og validitet.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet - i hvilken grad et fenomen vil opptre under samme forhold flere ganger – deles av Kvale (2006) inn i tre former. *Naturalistisk* generaliserbarhet, som ligger i enkeltpersoners erfaringsbaserte forventninger, er taus kunnskap, men kan også uttrykkes og dermed bli eksplisitt kunnskap. Eksempel på naturalistisk generaliserbarhet er en forskers egne generaliseringer av utsagn fra en lærer om pålagte vurderinger som årsak til en mer stresset arbeidssituasjon. *Statistisk* generaliserbarhet, er den vi kan finne når personer tilfeldig er valgt ut fra en populasjon. Denne formen er eksplisitt og formell. Eksempel på denne formen er MMI-undersøkelser. Den siste formen er den *analytiske* generaliserbarheten, hvor forskeren gir leseren selv muligheten til å bedømme generaliserbarheten, etter å ha vist ulikheter og likheter mellom et fenomen funnet i en studie og et liknende fenomen. Det er denne siste formen jeg heller til, og søker derfor å gjøre materialet mitt så åpent som mulig, slik at leserne enklere kan bedømme generaliserbarheten.

Reliabilitet og validitet

”Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon” (Kvale 2006:164)

Reliabilitet dreier seg om konsistensen i forskningsfunnene. Ledende spørsmål – spørsmål og formuleringer som påvirker svarene – må unngås, for å unngå reliabilitetsfeil. Kvale (op.cit.) peker samtidig på at ledende spørsmål muligens anvendes for lite i kvalitative forskningsintervjuer; han mener denne typen spørsmål like gjerne kan være med på å styrke som å svekke reliabiliteten. Styrkingen skjer ved bevisste ledende spørsmål for å hente fram informasjon intervjuobjektet mistenkes for å holde tilbake. Det viktigste er ikke

”å unngå ledende spørsmål, men å erkjenne spørsmålets virkning og forsøke å gjøre forskningsspørsmålene tydelige. Dermed gir man leseren mulighet til å evaluere spørsmålets betydning for forskningsfunnene, og til å vurdere funnenes validitet.” (ibid:98)

Med henvisning til Pervin, skriver Kvale (op.cit.) at validitet henger sammen med hvorvidt

”en metode undersøker det den er ment å undersøke” (ibid:166).

Filosofiens klassiske sannhetskriterier utdypes av Kvale (op.cit.) og settes så i sammenheng med validitet.

Det første sannhetskriteriet er *korrespondens*; kunnskapsutsagns samsvar med den objektive verden. Her vil validering dreie seg om

”å velge mellom konkurrerende og falsifiserbare tolkninger, og om å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet” (Polkinghorne, i Kvale 2006:167).

Forskerens håndverksmessige evner utgjør således fundamentet for valideringen.

Kvale (2006) presenterer tre aspekter ved validering som forskningshåndverk. Det første er forskerens *kontrollering* av egne funn og tolkninger; kritisk blikk på dataene, for eksempel gjennom bruk av triangulering,

”at det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen” (ibid:149).

Det andre aspektet er *spørsmålsstilling*; hva skal funnene besvare og hvorfor? Innunder dette aspektet viser Kvale til ulike måter å lese intervjueteksten på. Jeg nevner kort to av dem, den *veridikale* lesningen hvor selve *innholdet* i intervjuobjektens opplevelser fokuseres på, og den *symptomatiske*, hvor fokuset ligger på intervjuobjektens *relasjon* til opplevelsene de skildrer (op.cit 2006). Det tredje aspektet ved validering som forskningsmessig håndverk er *teoretisering* av funnene. Forskeren må ha en teorioppfatning av det som undersøkes, og sette funnene inn i en teoretisk kontekst.

I min oppgave anvendes *triangulering*,

”Det betyr at det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen” (ibid:149)

og ved bruk av aktivitetsteori settes subjektens relasjoner til det som fortelles i fokus – ved relasjonene og spenningene innad i aktivitetssystemene – slik at ikke bare veridikal men også symptomatisk lesning blir naturlig og nødvendig for meg som forsker.

Det andre sannhetskriteriet er *koherens*; konsistensen og den indre logikken i utsagnet. Her løftes kunnskapskommunikasjon fram som viktig – *kommunikativ validitet*, og det estetiske og retoriske vil inngå i den vitenskapelige diskursen. Den kommunikative validiteten innebærer overprøving av kunnskapskravene gjennom dialog,

”Hva som er en valid observasjon bestemmes gjennom deltakernes argumenter i en samtale” (op.cit:171).

Her kan eksempelvis gjengivelse av utsagn og dialoger under et fellesmøte på en skole fungere validerende, og dette benytter jeg også nedenfor, i empirikapitlet.

Det siste sannhetskriteriet – *pragmatisk nytte* – handler om relasjonen mellom den sannhet som ligger i kunnskapsutsagnet og de praktiske konsekvenser utsagnet har.

Pragmatisk validering er, i følge Kvale (op.cit) reell verifisering,

”Kunnskap er handling mer enn observasjon, og effektiviteten av vår kunnskap demonstreres av våre handlingers effektivitet. I den pragmatiske valideringen av et kunnskapsutsagn blir begrunnelse erstattet med anvendelse” (ibid:173).

De to typene pragmatisk validering Kvale opererer med er

”hvorvidt et kunnskapsutsagn ledsages av handling, eller hvorvidt det bidrar til en handlingsendring” (op.cit:174).

Den første typen kan eksemplifiseres med en intervjupersons utsagn om egne holdninger til vurderingsverktøy og eventuelt samsvarende handlinger i forhold til samme verktøy.

Den andre typen pragmatisk validering er sterkere, og

”berører hvorvidt intervensjoner som er basert på forskerens kunnskaper kan skape faktiske atferdsendringer.” (ibid).

Eksempel på denne typen validering er når samhandling mellom forsker og intervjuperson genererer ny forståelse av praksis og igjen nye handlingsmønstre for intervjupersonen. I min oppgave er den første typen pragmatisk validering aktuell, ved at subjektene jeg har intervjuet, også er observert i samtalsituasjoner med andre på Ullern vgs, enten på faglag- eller personalmøte.

Da jeg ikke har benyttet meg av opptaksteknologi, men kun gjort notater under intervjuer og observasjoner, går jeg ikke inn på reliabilitets- og validitetsutfordringer ved transkripsjon, men vil likevel ta for meg ditto utfordringer ved transkripsjonsanalyse, da

”Leseren av en intervjustudie må stole på forskerens utvelgelses og kontekstualisering av intervjuuttalelsene” (op.cit:136).

Jeg benytter meg av det Kvale (op.cit) benevner som en alternativ analysekontroll – *prosedyreredegjørelse* – hvor jeg forsøker å gjøre rede for materialet og stegene i analyseprosessen, slik at leseren selv kan følge analysen og kontrollere den. Slik søker jeg å tilfredsstillere reliabilitets- og validitetskrav i mine notater fra observasjoner og intervjuer.

Judd, Smith & Kidder (1991) betoner noen faktorer som tryggende for reliabiliteten: Undersøkelser over lengre perioder, og relativt stor variasjonsbredde hva angår respondentenes og de observertes uttalelser om de ulike observerte faktorene i tillegg til dataanalysenes fortellinger om dette. Den siste faktoren de nevner er frihet fra forstyrrende faktorer under observasjonene, slik som uklar instruksjon og dårlig tilrettelagte observasjonskontekster.

Undersøkelsene jeg har foretatt har vart i underkant av et skoleår; fra oktober til juni. Uttalelsene fra faglagsrepresentanter og representanter for ledelsen på Ullern vgs, gir en bred innfallsvinkel til de faktorene jeg har vært på jakt etter; tilrettelegging for og anvendelse av IKT-baserte vurderingsverktøy, faglagets og ledelsens objekt, språkbruk som forteller om vurderinger, vurderingsverktøy og aktiviteter, vurderinger og anvendelsen av disse. Jeg har forsøkt å gjøre gode og tydelige avtaler i forkant av observasjoner og intervjuer, og i tillegg vært åpen på min rolle og mitt fokus. Ikke ved noe tilfelle er det blitt stilt spørsmål ved tilretteleggingen og min forklaring av rolle og fokus.

Hva Judd, Smith & Kidder kaller *face validity* –

”evaluated by a group of judges, sometimes experts, who read or look at a test designed to measure degrees of speech impairment and decide whether the test measures what the testers claim” (1991:54),

er forsøkt imøtekommet ved åpenhet rundt problemstilling og framdrift i oppgaveskrivingen ovenfor faglag og ledelse på Ullern vgs. Både faglag og ledelse har hatt mulighet til å uttale seg om mitt arbeid med problemstillingen. Under observasjoner og intervjuer vil de samtalene som beveger seg rundt viktige begrep i min oppgave – som organisasjon, vurdering, endring og IKT – være tryggende for gyldigheten, gjennom at de som konstruksjoner kvalifiseres og skjerpes i samhandling mellom feltforskeren og faglag og ledelse. Sammenstilling av de ulike observasjonene anser jeg som en type triangulering,

”at man sammenligner data som er relatert til samme fenomen, men som kommer fra ulike faser i feltarbeidet, ulike tidspunkter i de temporære sykluser som finnes i miljøet, eller [...] beretninger fra ulike deltakere” (Hammersley & Atkinson 1998:259).

Befring viser til *empirisk validitet*, hvor man gjennomfører

”samanlikningar med andre måleresultat for å få haldepunkt for å vurdere validiteten av ein bestemt målemetode” (Befring 1994: 137)

Befrings definisjon av empirisk validitet er parallell til trianguleringsmetoden, og således blir triangulering en metode som hever validiteten.

Eksempel på triangulering i min oppgave, er anvendelse av intervjuer fra både ledelse og faglag, med fokus på språkbruk rundt IKT-baserte vurderingsverktøy, supplert med observasjonsnotater med samme fokus. De forskjellige kildedataene vil sammenstilt kunne danne en god representasjon av språkbruk rundt IKT-baserte vurderingsverktøy på Ullern. Et annet eksempel er bruk av skolens skriftlige (i brosjyreform) presentasjon av seg selv på enkelte områder, sammenstilt med intervju- og samtalekilders utsagn om skolens status når de gjelder de samme enkeltområdene.

Som jeg viser i empirikapitlet, benytter jeg en modell bestående av faglagets og ledelsens aktiviteter, Ullern skole som system, og foresattes, elevers og læreres stemmer, hvor stemmene – framkommet både gjennom vurderingsdokumentasjon og samtaler – fungerer validerende for min framstilling av faglags- og ledelsesaktivitetene. Slik hevder jeg at også det andre kriteriet – validitet – er forsøkt tilfredsstilt i min oppgave.

4 Empiri og drøftinger

Empirikapitlet er organisert i 5 deler, A-E. De fem delene presenterer aktivitetssystemene, med fokus på verktøy og objekter, fortsetter med en dokumentasjon av vurderingsobjektene og avsluttes med sammenfatning og drøfting med fokus på ekspansive transformasjoner og delte objekter

Del A forteller om Ullern videregående skole som aktivitetssystem. Herunder skolens historikk, sentrale språklige, teoretiske og IKT-baserte verktøy i bruk og konteksten disse står i, og de ulike aktivitetssystemene innenfor skolen. Del B viser fram to av ledelsens aktivitetssystemer. Her er fokuset på ledelsen som arbeidsfellesskap og forholdet til objekter og verktøy. Del C viser fram et av faglagets aktivitetssystemer, hvor jeg fokuser på faglaget som arbeidsfellesskap og forholdet til objekter og verktøy. Del D presenterer objektdokumentasjonen, med utgangspunkt i vurderinger gjort på Ullern. Vurderingene er gjort ved de ulike vurderingsverktøyene presentert i del A. I Del E sammenfattes delene A-D og jeg drøfter problemstillingene mine i forhold til disse delene.

A Ullern vgs som aktivitetssystem

Jeg har ikke empiri som kan danne grunnlaget for å avdekke Ullern vgs fullstendig som aktivitetssystem. Men fordi jeg har empiri som angir elevenes og lærernes stemmer og fordi jeg vil plassere ledelsens og faglagets aktiviteter innenfor en kontekst, skisserer jeg likevel dette aktivitetssystemet.

Som aktivitetssystem består Ullern vgs av flere sett av regler, normer og strukturer, i form av skolerute, timeplaner, faste møter, kommunikasjonslinjer, ordensreglement, arbeidstid, arbeidsmiljølov og så videre. De ulike arbeidsfelleskapene og grupperingene i skolen er elever, klasser, trinn, elevråd, faglag, team, personale, driftsstyre, ledelse. Arbeidsdelingen er hierarkisk bygget opp, ved at skolens ledelse har det overordnede administrative og pedagogiske ansvaret, lærerne har ansvaret for klasser og / eller fag og elevene har først og fremst ansvar for seg selv og sin egen læring. I tillegg kommer ulike typer oppfølgingsansvar for ledelses- og personalrepresentantene, og ansvar utover egen læring for elever som engasjeres i elevråd, revy, og så videre. Aktivitetssystemets subjekter er først og fremst representert ved ledelsen og rektor.

Objektene er i hovedsak utdanning av elevene ved skolen, vurdering av skolen, og endring av skolen. Disse objektene henger sammen ved et av de sentrale verktøyene, *systematisk vurdering ved bruk av IKT-baserte vurderingsverktøy*. Vurdering fungerer altså både som objekt og verktøy. Vurderinger gjennomføres og resultatene og erfaringene fra vurderingene anvendes som utgangspunkt og verktøy i neste runde vurderinger av samme art. Utdanningsobjektet har vurdering som et viktig verktøy, gjennom vurdering av undervisningsutbytte, av elevenes faglige potensial og så videre. Endringsobjektet belager seg på systematisk vurdering; skolen behøver data som forteller om status, for å kunne fastslå kvaliteten på endringsobjektet.

Innenfor skolen synliggjøres endringsobjektet ved tiltak som baserer seg på resultater framkommet ved vurderinger av (deler av) skolen. Reaksjoner på endringsobjektet

kommer ideelt sett fram ved nye vurderinger av (deler av) skolen, etter at tiltakene er implementert.

Nedenfor går jeg mer detaljert til verks, for å presentere Ullern vgs som aktivitetssystem, og den konteksten aktivitetssystemet virker i. Jeg tar for meg organisering av skolen, historikken, medieomtale og verktøy i bruk. Objektene går jeg dypere inn i under del B og C, hvor faglagets og ledelsens aktivitetssystemer presenteres

Organisering

Ullern vgs hadde skoleåret 2004-2005 440 elever og 45 pedagogisk ansatte. Undervisningspersonalet er organisert i faglag, hvilke det er ti av, hvor en fagkoordinator er kontaktperson og ansvarlig for faglaget. Faglaget har først og fremst fagfokus, da det er felles undervisningsfag som knytter lærerne sammen i faglag. Alle lærerne tilhører ett eller to faglag, og noen timer bindes ukentlig til formalisert faglagsarbeid. I tillegg til faglag, er lærerne organisert i team. Teamet har ansvaret for en elevgruppe, og møtes jevnlig hver uke. Samtlige lærere på Ullern har hver sin pc, og medielærerne har hver sin mac.

Utviklingsleder er ansvarlig for oppfølging av faglagene, og hver uke møtes utviklingsleder og fagkoordinatorerne for å følge opp det endrings- og utviklingsarbeidet skolen gjør. Det avholdes ukentlige møter med personalet og ledelsen til stede. Fokus på disse møtene er samarbeid og prosessarbeid. Elevene kan søke på to ulike studieretninger, Medier og kommunikasjon og Allmenne og økonomiske fag.

Kort historikk

Ullern vgs har i løpet av en fireårsperiode endret status fra å være en skole med byens laveste gjennomsnittspoengsum for å komme inn og kun rundt 20 % som gikk ut av tredje klasse med fullverdig vitnemål, til i 2005 å ha laveste inntakspoengsum = 46 (langt fra å være blant de laveste) hvor rundt 85 % av elevene går ut med fullverdig vitnemål. I sin brosjyre, *Ullernmodellen*, forklares endringen i status med systematisk anvendelse av

”resultater fra vurderingsverktøy som Elevinspektørene, Kvalitetsbarometeret, MMI-brukerundersøkelser, dybdevurderinger i lesing og skriving, kartleggingsverktøy og egne skolebaserte vurderinger utviklet på læringsplattform.”¹⁰

Endringen i status tilskrives altså skoleaktivitetene *vurdering* og *anvendelse* av vurderingsresultater; vurdering fungerer som både verktøy og objekt. Endringen – og skolen som sådan – har blitt lagt merke til i mediene,

”Mandag kunne Aftenposten bringe en reportasje fra en skole hvor hver eneste elev tok prøvene. Ullern videregående skole er oppfyllelsen av både statsråd Clemets og rektor [sine] drømmer og forhåpninger, men ikke først og fremst fordi elevene gikk mot strømmen. Viktigere er det at denne skolen, som hadde et svært dårlig renommé, har gjennomført en snuoperasjon. 90 prosent av elevene fullfører skolen nå, på normert tid, mens prosenten lå på 28 høsten 2001. Dette tyder på at innsats og vilje til å gå løs på problemene bringer resultater. Det kan kalles oppfølging, det kan kalles positivt engasjement, eller det kan kalles handlekraft. Rektor [...] formulerer det slik: ”Vi setter inn nødvendige ressurser når vi ser hvor vi er gode og hvor vi er svake.”

Enhver skole, enhver institusjon, og ethvert firma kan være forvisset om at resultatene blir dårlige hvis Ledelsen ikke klarer å motivere elever, stab og arbeidsstokk og få dem til å tro på muligheten for og nytten av forbedring. Det skal særlig mye til å klare slikt når hele miljøet er gjennomsyret av en eim av mislykkethet og udugelighet, en følelse av at man ikke strekker til. Da er det også lett å overbevise seg selv om at ingen ting nytter.”¹¹

Denne medieomtalen, må forventes å ha virket inn på vurderingsaktivitetene på Ullern. Framhevingen av daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, og hennes oppfylte forhåpninger gir et signal om politiske forventninger til skolens videre arbeid med vurderinger og med endringsaktiviteten.

¹⁰ <http://www.dkdigital.no/oslo/ullernvgs.nsf/id/24F6A23597C4466FC1256F24006B36C6?OpenDocument>

¹¹ http://www.aftenposten.no/meninger/leder_aften/article975831.ece

Arbeidsfellesskap og subjekter, regler og arbeidsdeling

Arbeidsfellesskapene på Ullern videregående skole kan i hovedsak deles inn i tre, elever, personale og ledelse. Elevene som arbeidsfellesskap, er inndelt i klasser og sub-arbeidsfellesskap på tre trinn. Ledelsen fungerer som arbeidsfellesskap, ved at de har oppgaver forskjellige fra andre arbeidsfellesskap på skolen (som for eksempel elevråd). Faglaget jeg tar for meg er også et arbeidsfellesskap, men ikke så tydelig som ledelsen, da faglaget mer er et periodisk eller kontekstavhengig arbeidsfellesskap. *Periodisk* ved at de møtes og samhandler 1-2 ganger pr uke, og *kontekstavhengig* ved at de møtes i kraft av sitt undervisningsfag og ikke for eksempel generell undervisning eller sosialpedagogiske hensyn. Faglaget er kun ett av flere periodiske eller kontekstavhengige arbeidsfellesskap lærerne deltar i. Andre er team, personal og klasserom. Men like fullt anser jeg faglaget for å være et arbeidsfellesskap, da deres oppgaver er forskjellige fra andre arbeidsfellesskaps; de har ett bestemt fag i siktet, og en bestemt elevgruppe, og deres møte- og samtale tid er fokusert mot fagundervisningen av elevgruppa. I personalet eksisterer den samme typen arbeidsdeling som i hvert enkelt faglag. Arbeidsdelingen medfører ulike arbeids- og ansvarsoppgaver, som fagkoordinator, lærere som er kontaktpersoner for eksterne samarbeidsinstanser (for eksempel Universitetet, Intermedia) og lærere som har bredere kompetanse i eksempelvis vekstpunkter eller bruk av læringsplattformen ClassFronter.

Ullern skole har regler og normer for samhandling, representert først og fremst ved rammer for møtetid – hyppighet og varighet – i tillegg til rammene undervisnings-, forberedelses- og etterarbeidstid setter. Subjektene representeres ved enkeltpersoner i ledelsen og faglaget, så vel som selve faglaget og ledelsen, forstått som sub-grupper. Ledelsen har det overordnede ansvaret for virksomheten, mens faglaget og personalet først og fremst har ansvar for undervisningen, selve opplæringen av elevene. I tillegg kommer intern arbeidsdeling i faglag og Ledelse.

Kontekst og bakgrunn

Her ser jeg først på to begreper som utgjør kontekst og bakgrunn for brosjyren *Ullernmodellen*, skolens informasjons- og markedsføringsbrosjyre, og således språkbruken som anvendes for å forklare og forsvare endringsaktiviteten.

Organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Ullern videregående skole hevder, i sin brosjyre *Ullernmodellen*, at de er blitt en *lærende organisasjon*. Brosjyren fungerer som skolens redskap for å gi informasjon om og å markedsføre skolen utad. Språket i brosjyren er formet deretter. Redskapet må forventes å ha – avhengig blant annet av andre skolers markedsføring – bidratt til at flere elever søker seg til Ullern vgs, noe som igjen vil gjøre at skolen kan få et faglig sterkere elevgrunnlag. Faglig sterke elever gir gode resultater på vurderinger som Nasjonale prøver og Osloprøver.

Målet om å bli en *lærende organisasjon* gir gjenklang i politikken,

”I St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. En lærende organisasjon kan defineres 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.” (http://odin.dep.no/filarkiv/244921/kompetanseberetningen_05.pdf, side 9)

For å forstå dette begrepet, anvender jeg teori om lærende organisasjoner, men også om organisasjonslæring, som er nært beslektet; *lærende organisasjon* er begrepet ledelsen anvender for å beskrive resultatmålet for endringsaktiviteten, og *organisasjonslæring* utgjør det begrepsmessige bakteppet for språkbruken. Videre ser jeg på utbredelsen av begrepene på Internett.

Donald A. Schön og Chris Argyris utga for snart 30 år siden *Organizational Learning*. Jeg anvender deres teorier som mine referanser til begrepet *organisasjonslæring*. Deres nevnte utgivelse og ideen om at *organisasjoner kan lære*, ble ikke akkurat vel mottatt

(Schön & Argyris 1996). Forfatterne tilskriver den økende aksepten og erkjennelsen av at organisasjoner kan lære, til behovet for endring og tilpasning til en global virkelighet, hvor dynamisk – snarere enn statisk – er begrep som beskriver miljøene organisasjonene eksisterer i og mellom,

”the demand for organizational transformation would be continual in a business world that had moved ”beyond the stable state” (ibid:xviii)

I tillegg ble effektivisering i det offentlige opplevd på det organisatoriske så vel som på deltakerplanet. Sammen med en gradvis utvikling av områder innenfor administrasjon, ledelse og strategi, ble *organisasjonslæring* – og etter hvert også *lærende organisasjoner* – et begrep som tvang seg fram, i teori og praksis. De to hovedretningene innenfor organisasjonslæring som Schön & Argyris beskriver, skiller seg fra hverandre ved sin ulike vektlegging av teori eller praksis. Der den ene retningen er praksisnær, normativ og *”sometimes messianic”* (op.cit:xix), er den andre distansert, teoretisk og kritisk (op.cit). Uttrykket *lærende organisasjon* tilhører den førstnevnte retningen, og står – hos Schön & Argyris – i et motsetningsforhold til det distanserte *organisasjonslæring*.

Retningen Schön & Argyris (ibid) står for, er en mellomting mellom ovennevnte. De mener organisasjonslæring i seg selv verken er positivt eller negativt, de er opptatt av produktiv organisasjonslæring, å lære å endre uproduktive atferdsmønstre.

Metodene de bruker, har utgangspunkt i observasjon av atferd. Deltakerne i organisasjonen er sentrale og interaksjonen mellom deltaker og organisasjon vektlegges. De fokuserer på organisasjonsforskning i betydning bred forskning utført av organisasjonsdeltakerne i interaksjon med hverandre.

De skiller mellom,

”coming to see things in new ways and coming to act on the basis of insight” (ibid: xxiii),

og erkjenner at læring både foregår innenfor bestemte rammer og i en prosess hvor rammene for organisasjonen må drøftes og kanskje endres.

Organisasjonslæring, hos Schön og Argyris, er hva som oppstår når deltakere i en organisasjon opplever et avvik mellom forventede og faktiske handlingsresultater, og responderer med å utforske organisasjonen. Utforskningen må deretter føre til endring av deltakernes forståelse av organisasjonen og organisasjonskulturen. Endringen får sitt uttrykk i deltakernes endring av egne handlinger, slik at det før opplevde avviket ikke lenger eksisterer som en opplevd realitet. Teoriene, som ligger til grunn for deltakernes handlinger innenfor organisasjonen, er nå endret; ”*theory-in-use*” er endret. Dette er hos Schön og Argyris ett av de to underbegrepene til *theory-in-action*,

”*knowledge [that] may be variously represented as systems of beliefs that underlie action, as prototypes from which actions are derived, or as procedural prescriptions for action in the manner of a computer program*” (op.cit:13).

Denne handlingsteorien inkluderer handlingsstrategier, verdiene som styrer strategivalgene og antagelsene som ligger til grunn for verdiene. De to formene handlingsteori tar er *støtteteori*, som legitimerer eller forklarer handling, og *praksisteori*, *theory-in-use*, som viser til den handlingsteorien som ligger implisitt i handlingen; deltakernes ofte tause kunnskap,

”*organizational theory-in-use may be tacit rather than explicit and tacit theories-in-use may not match the organization’s espoused theory*” (op.cit:14)

Schön og Argyris betoner at organisasjonslæring kun er *organisasjonslæring* når resultatene av organisasjonsutforskningen bygges inn i organisasjonen via deltakerne og / eller de organisasjonsmessige artefaktene som er del av organisasjonskulturen.

Lærende organisasjoner defineres hos Salberg Samuelsen (2006) som,

”*organisasjoner som utvikler en innovasjonsorientert skolekultur og videre legger til rette arenaer for kontinuerlig læring*” (ibid:4).

Hun framhever individfaktoren i arbeidet, og sier, med henvisning til Irgens (op.cit), organisasjonslæring forutsetter læring hos individet, samtidig som den individuelle læringen i seg selv ikke er nok for at organisasjonslæring skal inntreffe. Salberg Samuelsen begrep *lærende organisasjon* skiller seg ikke fra det ovennevnte *organisasjonslæring*. Forutsetningene for å lykkes i innovasjonsarbeidet skildrer

forfatteren i elleve punkter. Hele skolen må forstå at det er nødvendig å drive kontinuerlig utviklingsarbeid, en felles forståelse og oppfatning av innovasjonsmålet er vesentlig, de ulike organisasjonsdelene må alle være delaktige i prosjektplanen for arbeidet for slik å gi alle mulighet til å utvikle et eierforhold til prosjektet, bottom-up-strategier er nyttig for å mobilisere lærerne, hver av organisasjonsdeltakerne må informeres i forhold til egen prosesskapasitet,

”at medarbeideren makter å bearbeide den mengde informasjon han blir utsatt for” (Irgens, i *Spesialpedagogisk tidsskrift* 2006:9),

prosjektansvarlig må være tilgjengelig for de ansatte, prosjektansvarlig må være tilstede og motivere og selge prosjektet til organisasjonsdeltakerne, ekstern ekspertise bør være tilgjengelig, det bør taes høyde for turbulens og motstand, og til slutt må skolen vite hvordan *anvende* kompetansen som eksisterer i organisasjonen.

Lærende organisasjon i politikk og på nett

Utbredelsen av dette uttrykket er interessant å se nærmere på, fordi den må antas å skape et visst klima for anvendelsen av uttrykket på Ullern. Og politisk anvendelse av uttrykket er i høyeste grad interessant, ved at skolen må forholde seg til den politiske virkeligheten og de rammene, føringene og mulighetene som gis skolen ovenfra.

Internettsøk på uttrykket *lærende organisasjon*, gjennom søkemotoren www.alltheweb.com 10. oktober 2005, gir ingen nettsidetreff før fem stykker i 1997 og ni i 1998. Det er Universitetet i Bergen og Oslo, samt NTNU i Trondheim, som benytter uttrykket disse to første årene, før diverse videregående skoler, høyskoler og så videre, tar det i bruk. I 1999 er det 22 treff på uttrykket, fordelt på 16 sider. I 2000 dukker det opp 62 treff på 28 ulike sider. Nå er det ikke lenger bare utdanningsinstitusjoner som bruker uttrykket *lærende organisasjon*, men også LO, bedrifter, forlag og politikere på kommunenivå. Fra første januar 2001 til 10. oktober 2005¹² dukker det opp ikke mindre enn 1500 treff på det eksakte uttrykket. Til sammenligning starter begrepet *organisasjonslæring* med høyere frekvens (ingen treff før 1997, men da med syv treff,

¹² Årsaken til at 10. oktober 2005 dukker opp som historisk holdepunkt, er at søkene ble gjort denne datoen

deretter 19 og så 13 året etter), og deretter 963 treff, i perioden 1. januar 2001 til 10. oktober 2005.

På sidene www.odin.no, som inneholder informasjon fra regjering og departement, får man i 1997 seks treff på uttrykket *lærende organisasjon*, fordelt på to departement i tillegg til statsministerens kontor. Det er tidligere Planleggingsminister Bendik Rugaas som bruker uttrykket mest dette året,

*”Utfordringen i det 21. århundre er å binde de manges kunnskaper sammen til et fornuftig hele. En bedrift som bygger på kunnskap, kompetanse eller ny teknologi, får ikke tatt i bruk sine ansattes kunnskaper hvis de ikke lager samarbeidsfremmende strukturer, en lærende organisasjon av likeverdige mennesker. Hele vårt samfunn må bli en lærende organisme.”*¹³

Rugaas gikk av som minister for Planleggings- og Samordningsdepartementet en uke etter, den 17. oktober 1997.

Av de 52 treffene i ODINs arkiver fra januar 1998 til 10. oktober 2005, ser det ut til at det er i KUF/UF uttrykket har slått mest rot, men i tillegg er Forsvars-, Sosial, Nærings-, Justis, Arbeids- og Barne- & Familiedepartementet blitt tumleplasser for språkbruken.

Uttrykket *lærende* var også en del av daværende statsministers, Torbjørn Jaglands, språkbruk,

*”Hvis vi gjør Norge til en lærende nasjon (min uth.), hvis vi bedrer kompetansen, arbeidstiden, innsatsviljen, helsen, omstillingsevnen og kreativiteten – og hvis vi greier å dra nytte av dette til å øke verdiskapningen i samfunnet, kan det gi langt større bidrag til vår felles økonomi enn det selv store endringer i olje- og gassreservene kan.”*¹⁴

Jaglands referanse var Peter M. Senges bok, *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, 1990 Currency & Doubleday. KUFs veiledning til skoleledere som skulle realisere læreplanen av 1997 for grunnskolen, sa blant annet,

*”Skolen må gjennom sine prioriteringer, sin organisering og målsetting bli en lærende organisasjon”*¹⁵

¹³ <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/nedlagt/psd/1997/taler/040005-090012/dok-bn.html>

¹⁴ <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/smk/1997/taler/099005-991678/dok-bn.html>

¹⁵ <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/nedlagt/kuf/1997/publ/014005-990204/dok-bn.html>

I NOU nr 25 1997, henvises det til en rapport utgitt i 1993 av EU, kalt *Den lærende organisasjon*, i Stortingsmelding nr 30, 2003-2004 brukes uttrykket *lærende organisasjon* 12 ganger, og her understrekes også viktigheten av at skoler utvikler seg som lærende organisasjoner. I NOU nr 16 2003, under headingen *Skolen – som lærende organisasjon*, forsvares opprettelsen av *Kvalitetsportalen* med henvisning til OECD.

Sammenfatning

Begrepet *lærende organisasjon* er tydelig i vinden, og anvendelsen av begrepet i brosjyren *Ullernmodellen* er forståelig ut fra markedsføringshensyn; et begrep som med positive fortegn benyttes på politisk plan, og som samtidig angir målet for endringsaktiviteten.

IKT i skolen

Ullern skole har bærbare pc'er til alle lærerne, bortsett fra lærerne på Medier & Kommunikasjon, som har mac'er. Som InnsIKT-skole, og som skole med IKT-baserte vurderingsverktøy som sentrale redskaper for endring, er det interessant å se på den bakgrunnen skolen anvender IKT på; den kulturhistoriske konteksten. Nedenfor tar jeg for meg Ullern vgs og anvendelsen av IKT, videre historikk rundt IKT i skolen og hvordan IKT i skolen kan endre læringsvilkårene.

Oslo kommune har satsset på InnsIKT siden 2002,

”Prosjekt InnsIKT er kommunens hovedsatsing. Prosjektet har to overordnede målsettinger: •Sikre Osloskolen en felles standard for driftsløsning, infrastruktur og kommunikasjonsplattform •Gi alle elever mulighet til fleksibel og målrettet bruk av IKT i læringsarbeidet” (Utdanningsetaten i Oslo 2005)

og Ullern vgs tilhører den gruppa av skoler som kom med i første InnsIKT-trinn, i 2002.

Dette innebar

”teknisk oppjustering av skolens driftsutstyr, driftsløsninger, datanettverk og programvare”¹⁶

Kommunens hjemmesider forteller at InnsIKT betegner

”innsats for pedagogisk bruk av IKT i Osloskolen. [...] Utdanningsetatens overordnede målsetning er at alle elever bruker IKT målrettet og fleksibelt i læringsarbeidet” (ibid.)

I brosjyren *Ullernmodellen* forteller skolen at den har i alt 5 IKT-arbeidsrom, hvor hvert rom har 30 elevpc'er. I tillegg 3 medierom med totalt 90 elevmac'er. Skolen anvender,

”tradisjonelle læremidler i kombinasjon med nettbaserte læremidler [og] utvikler IKT-baserte læringsløp spesielt tilrettelagt for differensiert opplæring” (Ullernmodellen), og at 20 pc'er er tilgjengelige for elevene til kl 19.00 på hverdagene.

Erstad (2005) viser at utbredelsen av IKT i skolen er stor. Han henviser til en undersøkelse av lærere og elever, som forteller at nær sagt alle respondentene benytter seg av IKT utenfor skolen. Elever har en mer mangfoldig og variert bruk av IKT enn hva lærerne har. Sistnevntes anvendelse begrenser seg stort sett til tekstbehandling. IKT-bruken på skolen er for elevene mest fokusert rundt prosjektarbeid, mens lærerne – som i skoletiden bruker mer IKT enn elevene – benytter denne teknologien stort sett til forberedelse av undervisningen.

Erstad oppsummerer IKT-satsningen i skolen slik: 80-tallets opplæring var knyttet til visse programmeringsspråk. Lærere måtte kurses grundig før de kunne undervise i dette språket, og en konsekvens var at få lærere tilegnet seg kunnskap om dette. Utover 80-tallet ble det utviklet egen programvare for skolen, men samtidig som andre land i Norden satset stort på teknologi i skolen kollapset den norske satsningen på starten av 90-tallet. Rundt midten av 90-tallet var en nasjonal handlingsplan reist, etter Stortingsmelding 24 1993-1994, som hadde lagt opp strategien for ny satsning. Teknologi sto i fokus i den første handlingsplanen, 1996-1999. Det pedagogiske ble ikke tilstrekkelig fokusert på, og en av konsekvensene var at lærere ikke opplevde IKT som støttende i undervisningen. Neste plan – 2000-2003 – tok høyde for dette og fokuserte på

¹⁶ <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/ikt/innsikt/>

IKT og pedagogisk praksis. Handlingsplanen som nå virker (2004-2008), er rettet mot digital kompetanse, og slik indikeres

”et ønske om å løfte frem de kunnskapsutfordringene som den pedagogiske bruken av IKT stiller oss overfor” (Erstad 2005:119)

I *Læring og IKT* (Ludvigsen 2005) beskriver forfatteren en generell utvikling i retning av mer komplekse og spesialiserte praksiser, hvor IKT-utvikling kombinert med en økende samfunnsdifferensiering på økonomiske, kulturelle og sosiale områder, er knyttet til den generelle utviklingen. Den kompetansen samfunnet krever av deltakerne i de spesialiserte og komplekse praksisene, handler om å arbeide med informasjon på avanserte måter; å være i besittelse av og å tilegne seg *høyere ordens kunnskap og ferdigheter*, som evne til å klassifisere og sekvensere, argumentere og bedømme, predikere forsøksresultat, utvikle hypoteser og ideer og vurdere egen kunnskap. Ludvigsen mener IKT skaper grunnleggende endringer hva læringsvilkår angår. Anvendelse av IKT i spesifikke situasjoner genererer det Ludvigsen kaller *kulturelle utvidelser*, en transformasjon av sosial praksis som skal oppfattes som

”et sett av prosesser og produkter der nye sosiale, kulturelle og teknologiske forhold til sammen skaper noe nytt: nye handlinger, nye aktiviteter og nye produkter.” (ibid:160)

Lund mener de kulturelle verktøyene – artefaktene – utgjør en del av nettverkene, de åpner for

”nye rom for meningsdannelse og kunnskapskonstruksjon (...) nye rom for handling” (Lund 2007, under utgivelse) gjennom de aktiviteter og praksiser de inngår i. Anvendelse av kulturelle verktøy vedlikeholder og videreutvikler praksiser idet de bærer med seg felles innsamlet innsikt og forståelse innenfor forskjellige fagområder. Anvendelse av IKT – forutsatt en adekvat kultur for anvendelse – medfører kulturell utvidelse. De sentrale trekkene ved digitale teknologier, er i følge Lund (op.cit):

- Digitale teknologier er tegnproduserende.
- Informasjon kan i tillegg lenkes sammen, innad og ut av dokumentet.
- Tid- og rombegrensninger kan overskrides.
- Informasjonslagringskapasiteten er ubegrenset.

- Tempoet på behandling av informasjon, kalkulering og systematisering er svært høyt. Dette siste trekket angår dannelse; vår relasjon til kunnskap og kunnskapstilegnelse er i endring.

Anvendelse av IKT som verktøy i endringsprosesser, fordrer altså at endringsprosessdeltakerne *mestrer* IKT som verktøy. Ved mestring av IKT-verktøyet kan produktive prosesser, heller enn reproduktive, vokse og sosial praksis kan transformeres over i nye handlinger, aktiviteter og produkter.

IKT i læringskontekster representerer,

”grunnleggende endringer i hvilke artefakter som medierer våre handlinger og aktiviteter” (Ludvigsen 2005: 163),

og mestring av IKT-redskapet er en forutsetning for å kunne delta i de mer spesialiserte sosiale praksisene.

Lund refererer til Säljö og sier

”Læring og undervisning skjer ikke innenfor en bestemt kontekst men som del av en eller flere kontekster. Vår tenkning er aldri dekontekstualisert, men nøye forbundet med situasjoner, forløp, tid, sted og tilgjengelige ressurser”. (Lund 2007, under utgivelse)

Han mener nettverk – forstått som relasjoner i ulike kontekster – tydeliggjøres ved nettverksteknologier som IKT, og at de eksisterer i praksiser og aktiviteter også uten nærvær av IKT; det er språket som er det sentrale.

IKT-baserte vurderingsredskaper

Disse redskapene omfatter Elevinspektørene, ClassFronter, Kvalitetsbarometret og Nasjonale Prøver. Sistnevnte er semi-IKT-basert, ved at deler av de Nasjonale prøvene må besvares på nett, mens resten besvares i papirformat. I tillegg tar jeg med et redskap som ikke er IKT-basert, men som likevel fungerer som et av verktøyene skolene anvender systematisk, og som ved sine resultater fungerer som et verktøy i ledelsens endringsaktivitet; MMI-undersøkelser.

En konsekvens av nettverkstydeliggjøringen (framhevet av Lund, ovenfor) for Ullerns anvendelse av IKT-baserte vurderingsverktøy er at deltakerne i de ulike arbeidsfellesskapene, som faglag og personale, gjennom språkbruk får tydeliggjort relasjonene sine ved felles aktiviteter, objekter og verktøy. Videre, som konsekvens av hva Lund sier om meningskonstruksjon og nye rom for handling, og hva Ludvigsen sier om nye aktiviteter og produkter, gir anvendelsen av de IKT-baserte vurderingsverktøyene et potensial, som baserer seg på nettverksrelasjonene mulighetene for å lagre og behandle store mengder data, til å utvikle, videreutvikle og vurdere kunnskap om skolen. Anvendelsen av IKT-baserte vurderingsverktøy gir umiddelbart muligheter for videre vurdering og behandling av resultatene, og for dannelsen av ny kunnskap på en kvalitativ annen måte enn eksempelvis vurderingsverktøy i papirformat gir, ved sin middelbarhet. Det blir derfor viktig, dersom potensialet for kulturelle utvidelser og ny meningskonstruksjon skal nyttiggjøres, at det fokuseres på utvikling av kompetanse i anvendelse av de IKT-baserte vurderingsverktøyene og kunnskap om deres oppbygning og logikk. Kompetansen og kunnskapen må eksistere hos dem som vurderer; tilgjengeligheten til verktøykompetansen og verktøykunnskapen må være tilfredsstillende for respondentene.

Elevinspektørene

Denne IKT-baserte undersøkelsen har raskt blitt dominerende når det gjelder elevvurderinger av egen skole. Fra januar 2004 ble Elevinspektørene obligatorisk, med forankring i opplæringslovens forskrift om at elever skal ta del i nasjonale undersøkelser, og at skoleeier pålegges å se til at denne typen undersøkelser gjennomføres. Elevinspektørene gir elevene mulighet til å vurdere sin skole, slik at de kan være med og påvirke sin opplæring på skolen. Resultatene av den obligatoriske delen offentliggjøres på Skoleporten.no, og i tillegg kan skoler legge til spørsmål tilpasset egne behov. Det er firmaet Conexus AS som leverer tjenesten Elevinspektørene.

Lærernes muligheter til å påvirke design og formuleringer er små, men elever, lærere og ledelse kan i samarbeid komme med tilleggsspørsmål, for å tilpasse undersøkelsen til egen skole.

Læringslaben, delvis i samarbeid med MMI, har ansvaret for analysene av datamaterialet.

ClassFronter

Ullern skole benytter en digital læringsplattform,

”Classfronter er vår LMS og brukes i alle fag” (Ullernmodellen)

I valget mellom to konkurrerende systemer for IKT-baserte læringsplattformer – It’s learning og ClassFronter – valgte Utdanningsetaten i Oslo den siste. Skolene som har IKT-utstyr benytter denne plattformen som en kommunikasjonsarena, en arena for presentasjon og vurdering av arbeider, i tillegg til at mulighetene for utvidet og egendefinert bruk er store. De interaktive rommene i dette verktøyet kan endres og designes etter behov, og blant annet kan brukerundersøkelser konstrueres, administreres og gjennomføres, av skolen selv. Lærerne har tilgang til ClassFronter fra jobb, og hjemmefra, forutsatt at de har hjemlig nettilgang.

Kvalitetsbarometret

Våren 2002 ble et nytt vurderingsverktøy introdusert for Osloskolene. Kvalitetsbarometret ble utviklet av Læringslaben i samarbeid med Skoleetaten¹⁷, og deles inn i seks hovedområder som er ment å skulle favne om hele skolen. De seks er,

- *Elevenes læringsutbytte og læringsresultater*
- *Undervisning og læringsprosess*
- *Støtte til elevene*
- *Verdiplattform*
- *Ressurser*
- *Ledelse og kvalitetsutvikling.*

Hovedområdene er hierarkisk inndelt i hovedområde, fokusområde, tema og kriterium. Dette vurderingsverktøyet er nært relatert til det vurderingssystemet skoler i Skottland har benyttet, og

”skal bidra til å sette den enkelte skole bedre i stand til å realisere læreplanens intensjoner om varig og livslang læring.” (Bjelke & Søggen 2002:103)

Verktøyet er IKT-basert, og er ment å skulle benyttes til overflatevurdering og, i kombinasjon med andre vurderingsverktøy, til dybdevurdering. Bjelke og Søggen (op.cit)

¹⁷ ..før etaten skiftet navn til Utdanningsetaten

mener Kvalitetsbarometret vil gi pålitelig kunnskap om skolen, og det er lærerne selv som skal bidra til kunnskapshevingen, gjennom sine subjektive vurderinger av egen og skolens praksis. Verktøyet har fire avkrysningsalternativer – *kriterienivåer* – under hvert tema, hvor alternativ 1 er det dårligste, og 4 er det beste. Det er kun kriterienivå 2 og 4 som er operasjonaliserte i forhold til tema, mens ordlyden på henholdsvis kriterienivå 1 og 3 er følgende:

”Kriterienivå 1: Kvaliteten er dårligere enn beskrivelsen på nivå 2” og ”Kriterienivå 2: Kvaliteten er et sted mellom beskrivelsen på nivå 4 og nivå 2.”

Resultatene fra Osloskolevurderinger gjort ved hjelp av Kvalitetsbarometret, har i varierende grad blitt offentliggjort på Internet.

Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene ble frontet som et obligatorisk kartleggingsverktøy i arbeidet for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, i tillegg til å synliggjøre elevenes kompetanse. Prøvene skulle gjennomføres på 4., 7. og 10. trinn og på grunnkursnivå, i fagene norsk, matematikk og engelsk. I følge UFD og Utdanningsdirektoratet skal ikke elevene forberedes i særskilt grad til disse prøvene, da de er basert på læreplanene og elevenes aktive deltakelse i opplæringen. Det skal være umulig å øve på prøvene på forhånd.¹⁸ Offentliggjøring av resultatene på Skoleporten.no, begrunnes med behovet for forbedring av læringsmiljø og -utbytte. Forbedringen skal skje via dialog mellom brukere av skolen, på bakgrunn av de offentliggjorte resultatene.

Deler av de nasjonale prøvene er IKT-baserte, det vil si at noen av forutsetningene for å gjennomføre prøvene er tilgang til IKT-verktøy og de redskapene som behøves for å bruke verktøyet.

I følge UFD er ikke Nasjonale Prøver blott ment å skulle oppfylle sine formål og mål. Formuleringen er som følger,

”De nasjonale prøvene vil være et viktig pedagogisk redskap og et hjelpemiddel i læring og undervisning, hjelpe elevene i deres læring og gjøre det lettere for lærerne å tilpasse

¹⁸ ”Det er ikke mulig å ”lese seg opp” til prøvene dagen i forveien.”,
http://64.233.183.104/search?q=cache:h70mNlzRcOoJ:www.utdanningsdirektoratet.no/dav/136BF85241.pdf+Nasjonale+pr%C3%B8ver&hl=no&lr=lang_no

undervisningen, gi informasjon til elever, lærere, skolen, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling, være et betydelig verktøy i kvalitetsvurdering, da prøvene er satt i et system som gjør det enklere å kartlegge utviklingen til elever og skoler over tid, avdekke i hvilken grad opplæringen utvikler elevenes grunnleggende ferdigheter, være bedre egnet som indikatorer på kvalitet enn de tradisjonelle eksamensoppgavene og karakterene.”¹⁹

Implementeringen av de nasjonale prøvene har møtt kritikk og motbør, fra politisk venstreside, lærere, elever og skolefolk generelt. Av støttespillerne finner vi blant annet Norsk Lektorlag og Norsk Skolelederforbund. En undersøkelse gjennomført av TNS Gallup, og som fokuserer på gjennomføringen av Nasjonale Prøver våren 2005, viser eksempelvis at 9 av 10 lærere og rektorer er motstandere av offentliggjøring. Og

”over halvparten av lærerne mener at prøvene i liten eller svært liten grad gir ny informasjon om elevens kunnskaper og ferdigheter.”²⁰

Denne typen IKT-baserte vurderingsverktøy, som er ment å skulle måle elevenes prestasjoner innenfor et fagområde på et gitt tidspunkt, er utviklet som en vurderingstype elevene kjenner igjen, fra tidligere fagvurderinger i skolen. Derfor vil formuleringer og begreper relativt sett for elevene være gjenkjennelig og operasjonalisert på forhånd. Men elevene vil møte de IKT-baserte nasjonale prøvene med alt fra lav til høy IKT-kompetanse. Dette vil ha betydning for reliabiliteten i vurderingene, for eksempel ved at noen svarer feil fordi de ikke forstår logikken rundt anvendelse av musepeker eller brukergrensesnitt.

MMI – ikke IKT-basert redskap

Jeg velger å ta med MMI-redskapet, fordi det inngår i vurderingsarbeidet Ullern vgs utfører for å bli en lærende organisasjon. MMI-undersøkelsene som gjennomføres på Ullern videregående skole følger av Utdanningsetatens satsning på jevnlig brukerundersøkelser i Osloskolen. De gjennomføres som telefonintervjuer, hvor 25 elever

¹⁹ <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/grunnopplaering/045051-990080/dok-bn.html>, min uth.

²⁰ http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_21782.aspx

og 25 foresatte ringes opp. Lærerne på Ullern videregående skole har i utgangspunktet ingen påvirkningsmulighet på design og spørsmålsformuleringer.

MMI som redskap for å vurdere Ullern vgs sin praksis, er begrenset av utvalgspraksisen. Det koster tid og penger å ringe rundt til respondenter, og dette har konsekvenser for reliabiliteten. Året 2003 ble 25 elever kontaktet og bedt om å svare på spørsmål rundt egen opplevelse av Ullern vgs. Året etter ble atter et utvalg kontaktet, og stilt de samme spørsmålene. Når utvalget ikke er det samme de to årene på rad, blir sammenligning vanskelig. I tillegg er MMI-metoden med å ringe rundt og stille spørsmål utformet og ment for meningsmålinger, gjerne på bestilling fra en produsent av en eller flere produkter. En meningsmåling er en meningsmåling, og kan ikke taes til inntekt for hele populasjonen på en videregående skole. Men den kan si noe om hva utvalget elever mener, så fremt samtlige elever i utvalget har den samme oppfatningen av begreper og formuleringer. Det er forskjell på tolkningsmulighetene for spørsmål rundt forbruk av en bestemt vare og spørsmål som dreier seg rundt trivsel, fornøydhet, grad av mobbing og det å være kritisk.

Oppsummering

Kun ett av vurderingsverktøyene – ClassFronter – er fullstendig tilgjengelig i forhold til å endre parametere, rekkefølge på spørsmål og så videre, mens de andre i varierende grad er mindre tilgjengelige. Dette kan ha en effekt på mulighetene for å utnytte potensialet som ligger i anvendelsen av den typen kulturelle verktøy IKT-baserte verktøy utgjør. Av de fem verktøyene presentert ovenfor er egentlig heller ingen av dem utviklet innenfor selve skolen. ClassFronter er valgt av Oslo kommune, i konkurranse med en annen læringsplattform, *It's learning*, og designet av et privat firma, men likevel har Ullern som nevnt stor grad av kontroll over dette verktøyet. De andre er initiert utenfra og ovenfra, og pålagt skolen å anvende. Det ene verktøyet – *Nasjonale Prøver* – har vært gjenstand for voldsomme debatter i det offentlige rom, fordi regjeringen som satt skoleåret 2004-05 var tilhengere av offentliggjøring av resultater fra disse prøvene. Kvaliteten på anvendelsen vil henge sammen med den graden av tilgjengelighet til kompetanse og kunnskap om verktøyene som brukerne opplever. Som verktøy i vurderingsaktivitetene og i endringsaktiviteten, fungerer de som medieringen av forholdet mellom den enkelte

respondent og vurderings- og endringsobjektet, og mangelfull tilgjengelighet hva verktøyenes beskaffenhet og anvendelse angår, vil ikke ha optimal effekt på objektene, verken for faglaget eller for ledelsen.

B Ledelsens aktivitetssystemer

I denne delen tar jeg for meg to av de tre aktivitetssystemene i min oppgave – ledelsens vurderingsaktivitet og endringsaktivitet – og objektene og verktøyene disse har fokus på og anvender. Ledelsen har og andre objekter, som kursing av personale, implementering av nye verktøy, markedsføring av skolen, drifting av skolen, og så videre. Det er kun endring og vurdering som står i fokus som ledelsens objekter, i min oppgave. Jeg presenterer først hvert enkelt av aktivitetssystemene, men vil videre i teksten behandle dem i forhold til deres objekter, og slik se endringsobjektet som en implisert forlengelse av ledelsens vurderingsobjekt. Subjekt, arbeidsfelleskap, regler og arbeidsdeling er mer eller mindre den samme i begge aktivitetssystemene, så dette presenteres først. Intervjuer med tre av ledelsesrepresentantene presenteres sammenfattet, og jeg forteller også om observasjoner gjort under et personalmøte på slutten av skoleåret 2004-2005 for å vise fram ledelsen i møte med personalet.

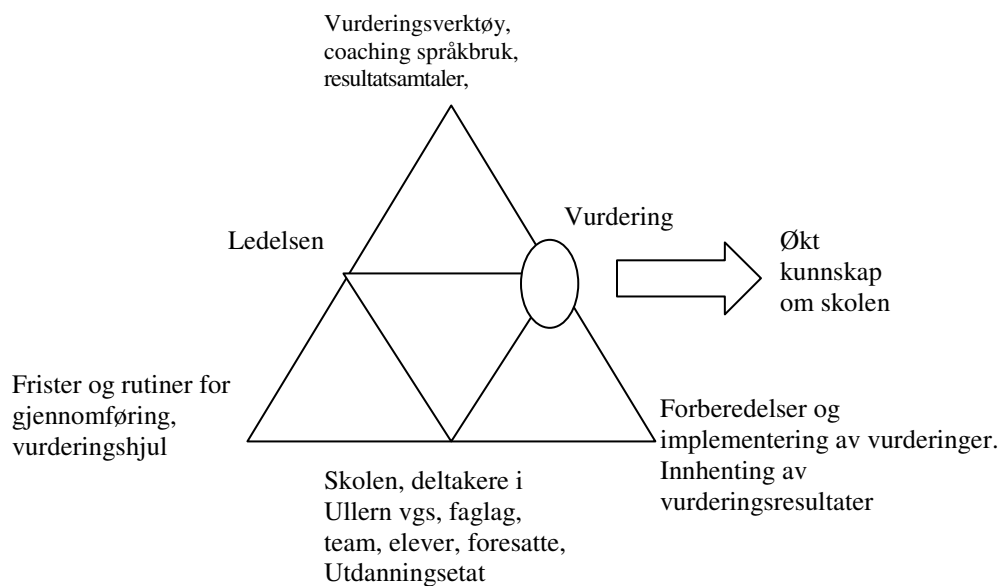
Subjekt og arbeidsfelleskapet, reglene og arbeidsdelingen

I ledelsen har utviklingslederen ansvaret for faglagsoppfølging, hver av inspektørene har ansvaret for en studieretning, og rektor har det overordnede ansvaret. Arbeidsdelingen gir ledelsen ulike innfallsvinkler og forskjellige kilder til kunnskap om hvor i løypa skolen er, når det gjelder vurderings- og endringsaktivitetene. Via utviklingslederen får ledelsen informasjon om faglagenes status, fokus og relasjoner til vurderingsobjektet, i den grad faglagsmedlemmene beretter eller samtaler om dette i utviklingslederens nærvær. Via inspektørenes studieretningsansvar, informeres ledelsen om status og retning for studieretningene. Akkumuleringen av informasjon, oversikten over virksomheten, kontaktflatene i forhold til lærere, foresatte og elever, den aktive styringen av skolevirksomheten, kommunikasjonen oppover og utad, og gjennomføring av

vurderinger, gir ledelsen styringspotensial og styringskraft, og styrker således ledelsen som subjekt.

Ledelsens relasjoner til fellesskapene som personalet eller faglaget utgjør, medieres av de regler og normer som styrer møter og kommunikasjon som omhandler endring og vurdering, så som personalmøtet ultimo juli 2005. I tillegg spiller ledelsens posisjon og myndighet en vesentlig rolle. Ledelsen har myndighet til å ta initiativ til, iverksette og pålegge. Dette fungerer som et verktøy når ledelsen aktivt bruker det overfor faglaget, for eksempel ved at ledelsen gir føringer for anvendelse av et bestemt vurderingsverktøy.

Ledelsens aktivitetssystem for vurdering



Modell 6: Ledelsens aktivitetssystem for vurdering

Vurderingsobjekt og -verktøy

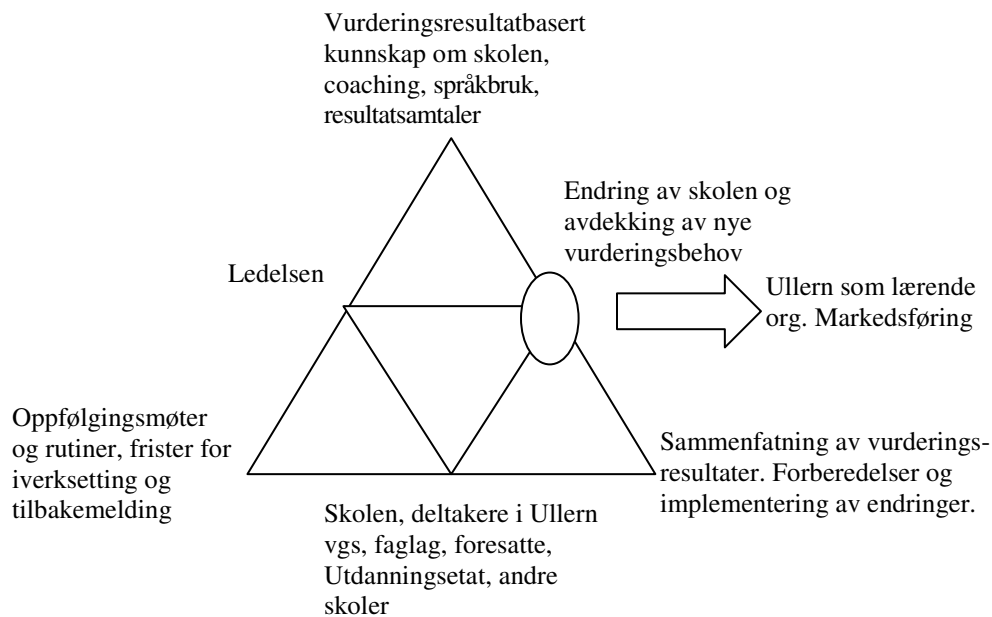
Et viktig delmål i endringsprosessen går frem av ovennevnte brosjyre,

”Systematisk oppfølging av resultater fra ulike kvalitetsutviklings- og vurderingsverktøy.”

(ibid.)

Objektet i vurderingsaktiviteten er vurdering av deler og helheter ved Ullern skole, for på den måten å fremskaffe informasjon skolen, som igjen kan nyttegjøres i endringsarbeidet. Verktøyene er IKT-baserte vurderingsverktøy, så vel som telefon- og papirbaserte vurderinger.

Ledelsens aktivitetssystem for endring



Modell 7: Ledelsens aktivitetssystem for endring

Endringsobjekt og -verktøy

Målet for ledelsen er, slik det fremgår av brosjyren *Ullernmodellen*, å

”utvikle en lærende organisasjon” (Ullernmodellen:2).

Objektet i endringsaktiviteten er stadig endring, til målet om å være en lærende organisasjon er oppnådd. I tillegg fungerer behovet for å markedsføre skolen som et objekt for endringsaktiviteten. Markedsføringsobjektet kommer jeg tilbake til i del D og E nedenfor. Endringsaktiviteten baserer seg på informasjon fra vurderingsaktiviteten(e) på skolen. Vurderingsresultatene anvendes som verktøy i endringsaktiviteten, sammen

med spesifikke språklige verktøy (noen er utdypet ovenfor, de andre klargjøres nedenfor, under presentasjonen av personalmøtet).

Intervjuer, samtaler og observasjoner

Jeg presenterer nå intervjuer med tre av ledelsesrepresentantene våren 2005. Intervjuene gir empiri rundt aktivitet, objekt og verktøy, og jeg vil etter intervjupresentasjonene gå nærmere inn i verktøyene ledelsen anvender. Intervjuene er gjengitt i redigert form, slik at teksten fungerer som en komposisjon av representantenes påstander, meninger og utsagn under intervjuene. Ledelsesrepresentantene er gitt bokstavsymbolene A, B og C.

Intervjuer med ledelsen

Intervjuene med ledelsen dreier seg rundt hvilke verktøy de benyttet i sin endringsaktivitet og vurderingsaktivitet. Relasjoner til faglag og elever kom til syne i intervjuene, og det samme gjorde synet på endringsobjektet. Et vesentlig verktøy ledelsen anvendte, var resultatsamtaler. Disse fungerer som verktøy i endringsaktiviteten, ved at følgende spørsmål stilles:

- *Hva forteller dette?*
- *Hva er forklaringen?*
- *Hva kan vi gjøre?*

Spørsmålene er ment å dreie personalets fokus rundt skolens vurderingsresultater, og slik løfte lærernes bevissthet rundt skolen og egen praksis. I følge B har samtlige lærere både deltakelsesrett og -plikt i samtaler rundt vurderingsresultater. Disse samtaler tar utgangspunkt i lærernes vekstpunkter, det vil si lærernes utviklingspotensial. Ledelsen ønsker styringsdialogen ned på lærer- og elevnivå. Styringsdialogen har basis i resultatene fra de IKT-baserte vurderingene. Ikke alle lærerne på UVGS er kompetente i vekstpunkttenkningen, og ledelsen arrangerer kurs i dette. Den teoretiske basisen for vekstpunkt har, i følge B, utgangspunkt i to grunnleggende antagelser:

- *Mennesket har evne til å utvikle seg*
- *Alle ønsker å vite hvordan de kan bedre og utvikle seg*

Cs teorireferanser når det gjelder vekstpunkter, er filosofen Kierkegaard. Kunnskapen om hvor eleven er må, i følge C, ligge både hos lærer og elev. Og vekstpunkttilbakemeldingene kan være alt mulig, fra spesifikke faglige mål til at eleven må komme tidsnok til timene.

”Vi skal alltid forsøke å beskrive hva eleven får til og hva hun må trene mer på for å bli bedre”. (sitat C)

Den enkelte lærer skal oppleve vekst, og medarbeidersamtalen er utgangspunktet for dette, mener C. Lærerne har denne våren oppgitt tre resultat kilder de ønsker å se nærmere på: Undervisningsgjennomføring, evne til å gjennomføre midtveissamtale og en ClassFronterundersøkelse, hvor skolen har formulert spørsmål rundt undervisning, karakterer, læringsutbytte; spørsmål som elevene har besvart.

”Det er hvordan vi bruker resultatene som har effekt. Men resultatene hjelper oss å være konkrete”. (sitat C)

Coaching anvendes som ledelsesverktøy, og innebærer, i følge B, en antagelse om at svarene – utviklingspotensialet og utviklingsmulighetene – ligger der; det eneste som mangler er de rette spørsmålene. Skolen trekker inn eksterne eksperter på området coaching, og har som mål å heve den allmenne kompetansen når det gjelder coaching og arbeid med vekstpunkter. Brosjyren *Ullernmodellen* forklarer coaching som,

”en metode som synliggjør mulighetene for deg selv og andre både i jobb og privat sammenheng” (*Ullernmodellen*)

Ledelsen prioriterer ikke skoloring av interne eksperter, ei heller formelle eller uformelle fadderordninger. Men faglagene / teamene fungerer som uformelle læringsarenaer, som de arbeidsfellesskapene de utgjør

”I fellesskap kommer man mye lenger” (sitat B)

Tanken er at man skal arbeide med eksempelvis tolkning av resultater sammen med kompetente andre. Skolen skal videre engasjere Læringslaben for å heve kompetansen når det gjelder å tolke vurderingsresultater.

Støtten til ledelsens resultat- og vekstpunktfokus er stigende, i følge kartleggingene skolen har gjennomført. B erkjenner at det alltid vil være noen som ikke støtter opp, og viser til utfordringen med å gi slipp på *det gamle* og slippe til nye arbeidsmåter; i en overgangsperiode vil det være naturlig at begge arbeidsmåtene benyttes, hvilket ofte vil gi frustrerte og slitne lærere som konsekvens. B hevder skolen har såpass med bredde i vurderinger, og mener samtidig de er blitt tilstrekkelig vurderingskompetente til ikke å se seg blinde på resultatene.

C henviser til Ullernlæreren vekstpunkttankegangen og -metodikken stammer fra, og mener Ullern vgs har fagressurser på områdene vekstpunkter og vurdering. Den bestemte læreren er også sterk på vurdering, og har holdt noen kurs for andre i personalet. Disse kursene er de eneste formaliserte læringsarenaene hvor spisskompetente lærere har vært ansvarlige. Lærerne synes generelt sett at vurdering og vekstpunktjobbing er vanskelig, i følge C.

C mener de IKT-baserte vurderingsverktøyene er en støtte i utviklingen av lærerprofesjonalitet på Ullern vgs. God tilgang på større mengder digitale data gir en mer faktabasert diskusjonsramme. Resultatene kan med letthet henvises til,

”Vi blir tydeligere når vi diskuterer”. (sitat C)

Resultatfokuset har Ullern vgs fordi de ønsker å vite hva de snakker om. De ønsker å fjerne seg fra synsingen, og utvikle et felles begrepsapparat. I forhold til profesjonalitet, har ikke skolen hatt noen prosesser rundt dette, i følge C,

”Lærerne jobber mot de samme idealene, og de ønsker refleksjon. De ønsker å heve seg opp fra handlingstvungen. Det spriker hos lærerne, men vi beveger oss i riktig retning. Man blir proffere av å diskutere disse tingene”. (sitat C)

Ledelsen ønsker at faglagene skal heve seg opp over K1-nivået²¹ – evne til å gjennomføre undervisning – og å koble seg av hverdagen. Ledelsen ønsker å fokusere på å skape noen pusterom, hvor lærerne kan slippe å tenke undervisningsgjennomføring, og i stedet ta

²¹ Her henviser ledelsen til Erling Lars Dales *Kompetansenivåer, K1-3*

metaperspektiv. Lærerne er veldig positive til disse pusterommene, og C forteller at det er en veldig konstruktiv energi i personalet. C tar selvkritikk for en del strukturelle bommerter i fjor høst.

Personalet har tillit til ledelsen og dennes arbeid rundt vurderinger, i følge C. Resultatene fra Kvalitetsbarometret peker i denne retning (se nedenfor). Tilliten har blant annet basis i den ledelsesprofesjonaliteten som utvises gjennom bruk av teoretiske begreper, i følge C.

I plenum henviser ledelsen til boka til Dale og Wærness (2003). De bruker teorier som en støtte. Faglagene bruker i følge ledelsesrepresentant C teorier i svært varierende grad,

”Jeg tror ikke vi kan si at vi har et enhetlig læringsyn”. (sitat C)

Selve undervisningen – hva som foregår i klasserommet – er det veldig vanskelig å beskrive og sette ord på, mener C. Men den didaktiske relasjonsmodellen står sterkt, og lærerne er dyktige på planlegging.

Alle elevene er ment å skulle få detaljert tilbakemelding pluss et vekstpunkt, i hvert fag, i hvert semester. Dette at elevene får sagt hva de mener – i løpet av midtveissamtalen og via Elevinspektørene – driver profesjonaliseringen framover, i følge C. Med oversikt over samtlige tilbakemeldinger fra elevene, er det lettere for ledelsen å henvise til hvordan elevene faktisk opplever skolehverdagen, når de står foran personalet.

Elevene involveres i arbeidet med vurderingsresultatene gjennom blant annet elevseminarer. De skal jobbe kritisk med resultatene fra Elevinspektørene. Elevinspektørene utgjør en forutsetning for at skolen – elever, lærere og ledelse – skal kunne diskutere undervisningen og lærernes praksis. Lærerne tvinges på denne måten til hele tiden å bedre sin praksis, i følge C.

Elevinspektørene er åpen i en avgrenset periode, på bestilling fra skolens ledelse, som også bestiller spørsmålskategorier. Hver elev får et brukernavn som kun kan benyttes en gang. To timer settes av per klasse, hvorav den første brukes til begrepsavklaringer og andre forberedelser rundt eksempelvis anvendelse av IKT-vurderingsverktøyet. Den andre brukes til selve vurderingen. Svarprosenten er høy. Kun elever som er fraværende den gjeldende dagen får ikke deltatt, hvis de da ikke gjør vurderingen hjemmefra. Kun 1. og 2. årskull deltar.

”Vi har en veldig slapp elevgruppe i VK II, med mye fravær”. (sitat C)

C har merket seg at faglag som jobber mye med eksempelvis vurdering, blir veldig samkjørte og får en felles oppfatning av læring. Det er en klar link mellom involveringsgrad og profesjonalitet, i følge C, som samtidig mener det er naturlig at ledelsen skal ha fugleperspektivet og overblikket, mens lærerne skal ha normalperspektivet – undervisningen.

Men lærerne må også ha mulighet til systemforståelse, slik at de ser hvordan verdenen utenfor klasserommet harmonerer/disharmonerer med klasseromskonteksten. Forståelsen for hva som er viktig – at man iblant får mulighet til å ta fugleperspektiv – er vesentlig for å oppnå systemforståelse, i følge C. Tidsdimensjonen erkjennes som problematisk. Det er ikke – med den nåværende arbeidstidsavtalen – mulig å gi lærerne fugleperspektiv hele tiden. Ledelsen forsøker da heller med repetisjon; de gjentar målene for Ullern vgs så ofte de kan, slik at lærerne – ideelt sett – internaliserer dette. Utfordringen er å legge til rette for en struktur som gir pusterom, mener C. De mener lærerne er godt involvert i vurderingsprosessene via fagkoordinatorerne, og ved at det under fellesmøter arbeides med begrepsavklaringer.

C erkjenner at flere lærere kommer til å ramle av vurderingslasset på veien fra planlegging til gjennomføring av vurderingene. Ledelsen er opptatt av at det man enes om i plenum og med fagkoordinatorer *faktisk* iverksettes, da dette også disiplinierer arbeidet rundt vurderinger. En representant for ledelsen har noen timer undervisning per uke, på medier og kommunikasjon, og ledelsen mener dette er av det gode fordi denne da

får innsikt i prosessene og tregheten i systemet. Denne erfaringen medbringes inn i ledelsen.

A mener det er skjedd en endring i personalet. En endring som blant annet er synlig under diskusjoner, og som nå inkluderer flere lærere og mer refleksjon, enn tidligere. A har ikke inntrykk av at diskusjonene innbefatter teorirefleksjon. Under vekstpunktsamtalene kommer lærernes læringssyn til uttrykk. Midtveissamtalene er blitt bedre, i følge A.

A mener Ullern vgs er i ferd med å bli en lærende organisasjon. Det A mener gjenstår før Ullern vgs kan sies å være en ekte lærende organisasjon, er mer tid. Tid for lærerne til å diskutere og tid for ledelsen til å følge opp. Totalt sett er noe av det viktigste, at det skolen har gjort, er gjort bevisst og systematisk, ikke etter innfallsmetoden og usystematisk.

Ullern vgs har de siste fire årene hatt en positiv utvikling når det gjelder prosentandel som fullfører utdanningen, men A mener årets VK II er et svakt kull. De sliter med høyt fravær og dårlig motivasjon. Ledelsen har hatt møte med dette kullet for å informere om konsekvensene av høyt fravær. VK II er ikke blitt utsatt for Elevinspektørene i år, fordi de er borte til neste år. A erkjenner at VK I-elevene var mer misfornøyde i år enn VK I-elevene i fjor, og viser til resultater fra Elevinspektørene (se nedenfor).

Ledelsen og språkbruk

I teksten nedenfor vil ledelsens – først og fremst rektors – språkbruk dokumenteres. Personalmøtet ble holdt på slutten av skoleåret 2004-05, som en oppsummering av skoleåret, med fokus på vurdering og endring av organisasjonen. Det er første gang skoleåret oppsummeres i fellesskap. Ledelsen, ved Rektor, ledet møtet. Jeg bruker noe plass på å fortelle om dette møtet, fordi det framstår som interessant når det gjelder fremleggelse av vurderingsresultater og hva språk angår. Under møtet fungerte jeg som observatør, og lærerne ble plassert i grupper på tvers av faglag og team. Klimaet under møtet opplevde jeg som åpent og avslappet. Både personalet og ledelsen fremsto i godt

humør, og det virket som om klimaet var åpent for å komme fram med egne meninger i plenum og gruppe. Fokuset i teksten nedenfor er altså ikke på faglaget, men på ledelsens språk og kommunikasjon med personalgruppa, faglagsmedlemmene innbefattet. Gjengivelsen av personalmøtet er forsøksvis kronologisk, og gjengis i presensform.

Personalmøte, Ullern videregående skole 21.juni 05

Rektors oppgave under møtet, er å engasjere og motivere til å jobbe i lag, i samme retning, mot en lærende skoleorganisasjon. Hans verktøy er språkbruk og vurderingsresultatene,

”Jeg skal ikke gjøre dypdykk og plage dere med masse tall [...] Hovedmålet er å dele erfaringer som er gjort i år. [...] Alle skal føle at de har vært med; at de har deltatt i å skape fremgang!” (sitat Rektor, i begynnelsen av møtet).

Rektors språkbruk er et vesentlig verktøy i arbeidet for å engasjere personalet i endringsaktiviteten. Rektor benytter et inkluderende og direkte språk, og han viser at han har tatt innover seg det han forstår som frustrasjon over datamateriale fra vurderinger. Han starter med å snakke i ”jeg”-form, og går fort over til ”vi”. Han refererer til egen undervisningskompetanse og egen kunnskap om andre skolars status,

”Vi er faktisk gode på mange områder. [...] Jeg vil bare minne om hvor vi var for 3-4 år siden [...] Ullernlærere utmerker seg. Vi er på sporet av det store store. [...] Vi tror vi har funnet noen innertiere.” (sitat Rektor)

Han betoner spenningene i skolehverdagen, som i form av både eksterne og interne krav og fordringer består både av elementer lærerne *kan* gjøre noe med, og elementer som ikke kan endres. Hans presentasjon av Læringslaben og denne institusjonens arbeid, vinkler han bevisst mot faren ved det å ikke vite nok om egen virksomhet.

”Derfor evaluerer vi oss selv!” (sitat, Rektor),
blir hele tiden den underliggende konklusjonen.

Rektor fortsetter med å henvise til en MMI-undersøkelse (referert til, i min oppgave) hvor,

”foreldre forteller at de er svært fornøyde med Ullern vgs” (sitat Rektor)

Rektor henviser til Erling Lars Dale (1997), og sier,

”alt henger sammen [...] Vi håper at den dialogen vi hadde om resultater skal gjøre at vi blir bedre” (sitat Rektor).

Rektor bruker ord og begreper som *vekst* og *styringsdialog*, og *styring via resultatdialoger*. Han legger Læringslabens tolkninger av resultatene fra Elevinspektørene (referert til, i min oppgave) på lysarkframviseren, uten å kommentere at årets VK II ikke er med i respondentgrunlaget. Rektor fortsetter med å trekke fram medarbeiderundersøkelsen, deriblant dilemmaene rundt tidsklemma. Han sier elevene ikke lærer det de forventer å lære, og at de ikke får de karakterene de ønsker. Han poengterer viktigheten av å finne *suksessfaktorer*. Gjentar at skolen må treffe *innertierne* for å oppnå *suksess*.

”Elevene sier de vil ha større variasjon, tydelige læringsmål og vurderingskriterier”, sier Rektor, med henvisning til resultatene fra Elevinspektørene.

I sin omtale av Kvalitetsbarometret, sier han at dette vurderingsverktøyet

”ikke er særlig populært” (sitat Rektor).

Dette skal tilsynelatende forstås som en underdrivelse, og hans omtale genererer bifallende latter blant personalet. Han presenterer vurderingshjulet – oversikten over vurderingene som i løpet av et skoleår skal gjennomføres på Ullern – og minner slik personalet om arbeidet som er nedlagt på skolen det siste skoleåret, for å vurdere egen praksis.

Rektor viser til vurderingsresultatene fra Elevinspektørene, Kvalitetsbarometret og MMI, og sier at disse resultatene i stor grad stemmer overens. Rektor påpeker at det mellom Ullern vgs og andre skoler i Norge er til dels store forskjeller i resultatene. Han mener resultatene fra Elevinspektørene er pålitelige, fordi samtlige elever –

”hele populasjonen, som det heter på fagspråket” (sitat Rektor)

– har besvart denne undersøkelsen. Dette er, som en av lærerne kort tid etter bemerker, ikke korrekt. Noen av spørsmålene er kun besvart av elever på grunnkurs, altså 1.-klassinger. I tillegg har ikke VK II hatt tilgang til å svare på spørsmålene (se nedenfor).

Rektor framhever at UVGS er gode på elevmedvirkning, i tillegg til systematisk IKT-bruk.

”Evalueringen viser at vi har oppnådd resultater [...] Føler dere at det jeg har sagt nå virkelig angår dere?” (sitat Rektor).

Han konkretiserer organisasjonsperspektivet, ved å bruke Dales K-nivåer (1997), mens han betoner viktigheten av å beherske K1,

”En lærende organisasjon klarer å koble innholdet med refleksjon, for å bruke BI-begrepet [...] Målet er at vi kommer oss opp til K3. Vi må bruke hverandre som ressurser!”.

Rektor går gjennom de syv differensieringskategoriene på nytt. Rekapituleringen etterfølges av at en av lærerne roper *”Bingo!”*²³, hvilket avstedkommer spredt latter i personalet.

Senere, etter en pause, samtales det gruppevis om resultatene. Noen av lærerne er skeptiske til hva enkeltresultatene betyr for lærerne, og andre mener lærere generelt er for dårlige til å ta i mot ros, i form av vurderingsresultater. Flertallet på en av gruppene (som hver teller 7-10 lærere) støtter oppunder utsagnet om at det er vanskelig å identifisere seg med resultatene. En lærer sier hun ikke aksepterer vurderingsresultatene, så fremt de ikke stemmer overens med hennes undervisning. En lærer kritiserer spørsmålsformuleringene i Elevinspektørene, han mener de er for positivt vinklet. En annen henger seg på og sier

”det er ikke alltid en finner spørsmål en ønsker å svare på”, og tilføyer at spørsmålene er *”alt for glansbildevinklet”*.

²³ ”Bull shit”- eller floskelbingo, et uttrykk jeg først støtte på under lesning av humortegneserien Dilbert & Dogbert, hvor det betegner en organisasjonslek eller en type tidsfordriv der man krysser av for hvert svulstige begrep og populæruttrykk sjefen bruker i løpet av et møte. I tilfellet Ullern videregående skole viser bingokommentaren til ledelsesord og -begreper (floskler) som *kritiske suksessfaktorer, vekst, styringsdialog* og *innertier*.

Ledelsens verktøy

De verktøyene ledelsen har tilgjengelige i sin relasjon til endringsobjektet og vurderingsobjektet, er språkbruk (gjennom dokumenter og dokumentasjon / vurderingsobjekter) vurderingsverktøy (gjennom å administrere planlegging, gjennomføring, resultatbearbeiding og resultatpresentasjon av vurderingene), og sin egen myndighet og autoritet som øverste ansvarlige ved skolen (som gjenspeiles i resultatsamtaler og coaching). Myndighet og autoritet fungerer samtidig som fellesskapsrelasjoner, ved at føringer og regler gis ovenfra.

Coaching²⁴ framheves i brosjyren *Ullernmodellen* og under samtalene (ovenfor), og det anvendes for å frigjøre utviklingsmuligheter og -potensial. Ledelsen fokuserer på dette som et hensiktsmessig redskap i arbeidet sitt for å endre organisasjonen; frigjøring av muligheter og potensial anses naturlig nok som harmonerende med endring henimot en lærende organisasjon.

*”Målet med coachingprosessen er å skape varige ønskede endringer. Derfor er det viktig at prosessen strekker seg over tid slik at ny adferd og ny kunnskap skal bli fullt ut implementert og en naturlig del av personens fremtidige måte å være og handle på.”*²⁵

Vurderingsverktøyene er de samme som faglaget – og resten av personalet – benytter; Kvalitetsbarometret, Elevinspektørene, MMI-undersøkelser, Nasjonale Prøver og forskjellige ClassFronterbaserte undersøkelser rundt blant annet PGE-grupper og midtveissamtaler. Ledelsen er aktiv i bruken av vurderingsverktøy og arbeidet for å dokumentere og gjennomgå vurderinger. For å heve reliabiliteten og validiteten i vurderingene, er diskusjoner rundt begreper og parametere i de ulike vurderingsverktøyene gjennomført. Slik har ledelsen søkt å trygge at personalet har lik oppfatning av de ulike bestanddelene av verktøyene.

Ledelsens språk ser ut til å være innrettet mot å vekke engasjement rundt Ullern vgs sin vurderingspraksis, å motivere til større innsats når det gjelder vurdering og å få personalet

²⁴ ”Coaching er en samtaleform og et profesjonelt partnerskap som støtter enkeltpersoner og team på deres vei mot ønskede endringer eller utfordrende mål” fra Norsk Coach Akademis nettsider

²⁵ <http://www-lu.hive.no/videreutdanning/coaching/nyttig.htm>

med seg i prosessen for å gjøre Ullern vgs til en lærende organisasjon. Dales K-nivåer og differensieringskategoriene til Dale og Wærness fungerer som språklige og teoretiske redskaper, og anvendes under fellesmøter, i samtale med meg og i dokumenter hvor skolen omtaler egen virksomhet. Videre benyttes noen enkeltord og -begreper, med samme retoriske formål som nevnt ovenfor. Herunder *organisasjonslæring* og *lærende organisasjoner*, som er direkte relatert til objektet (utdypet ovenfor).

Resultatsamtaler anvendes for å hjelpe lærerne holde fokuset på resultat gjennom å drøfte resultater fra vurderinger og se dette i sammenheng med enkeltlæreres prestasjoner, og coaching skal virke utviklingsfremmende og som et verktøy for å frigjøre potensial. Begge redskapene lener seg mot ideen om *vekstpunkter*.

Drøfting av personalmøtet

I et sosiokulturelt perspektiv er språket konstituerende og har materielle konsekvenser for kulturen. (Säljö 2004) Hvor ofte et ord benyttes, forteller om dets utbredelse og popularitet, det siste i betydningen anvendbarhet og konnotasjon; et ord som benyttes hyppig har rimeligvis andre materielle konsekvenser og annen konstituerende karakter enn ord som sjelden anvendes. De språklige redskapene er med på å danne normer for samhandling ved at retorikk, *sense* og *meaning* plasserer bestemte ord og begreper i forgrunn eller bakgrunn;

”språket er konstituerende for vår måte å se virkeligheten og handle i ulike sosiale praksiser på.[...] kommunikasjon og språkbruk er materielle i sine konsekvenser; mennesker handler gjennom å bruke språket i en mengde hensikter” (Säljö 2004:98)

Hendelsen der en representant for personalet aktivt minnet ledelsen og sine kolleger om at ikke alle elevene var inkludert i den nevnte undersøkelsen (se ovenfor), gir grunn til å spørre om ledelsens presentasjon av vurderingsresultatene, i lys av dette, framstår som troverdig. Framleggingen av vurderingsresultater fungerer som verktøy for ledelsens endringsaktivitet under møtet, og ved at framleggingen kritiseres, kritiseres her indirekte også gjennomføring av vurderingen, ved at det poengteres reliabilitetsfeil. Fordi vurderingene både fungerer som verktøy og objekter – de er verktøy for å endre

skoleorganisasjonen og de er mål i seg selv på veien mot den endrede organisasjonen – ble kritikken rettet mot vurderingsaktiviteten i seg selv. Kritikken synliggjør primære spenninger i synet på vurderingsverktøy og bruken av resultater derfra, ved ulik forståelse av rammer for bruken av vurderingsverktøy.

Oppsummering

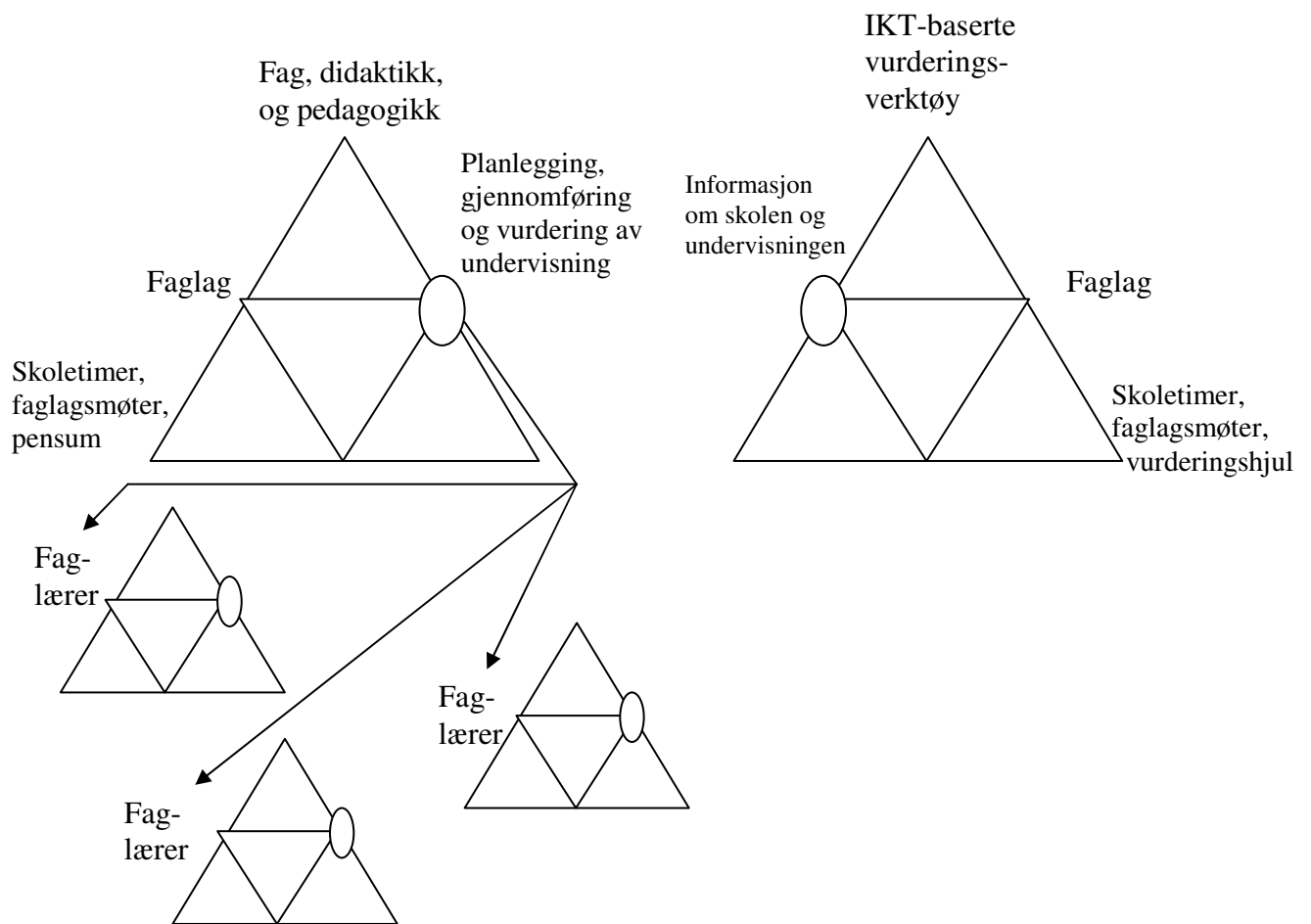
Ved siden av de IKT-baserte vurderingsverktøyene, anvender ledelsen – i brosjyren *Ullernmodellen* og under personalmøtet (se ovenfor) – en språkbruk som tilsynelatende er ment for å motivere og engasjere lesere og tilhørere. Språkbruken fungerer slik som et verktøy for ledelsen i relasjonen til både endrings- og vurderingsobjektet; begge steder benyttes språket for å vekke til engasjement rundt endringsaktiviteten og vurderingsaktiviteten.

Resultatsamtaler anvendes som verktøy i endringsaktiviteten, ved at ledelsen stiller spørsmål til lærerne; spørsmål som skal bevisstgjøre lærerne rundt egen praksis og rundt skolen. Resultatsamtalene er samtidig ledelsens vekstpunktsamtaler med lærerne. Andre navn på samme redskap er medarbeidersamtaler og styringsdialoger.

Coaching anvendes av ledelsen som planleggings- og gjennomføringsverktøy, og er således fungerende verktøy i begge aktiviteter. Teoretiske verktøy, som Erling Lars Dales kompetansenivåer og Dales og Wærness differensieringskriterier, brukes for å skape pusterom for lærerne og for å gi dem gode verktøy i deres praksis. Elevene og deres vurderinger av skolen anvendes for å skjerpe lærernes praksis. Vurderingene og vurderingsresultatene fungerer som verktøy for selve endringsaktiviteten, i tillegg til vurderingsaktiviteten.

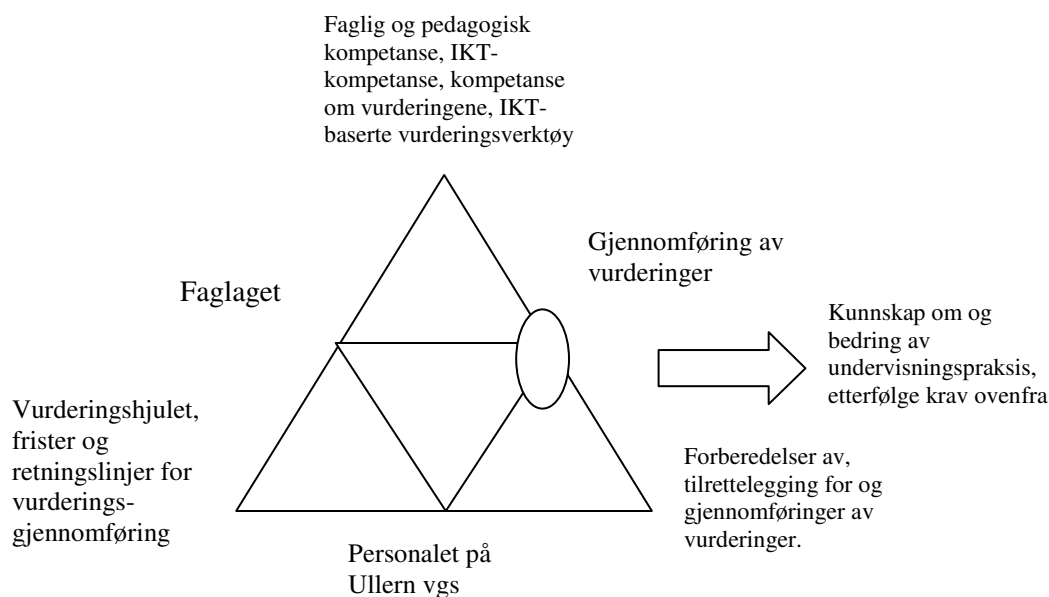
C Faglaget aktivitetssystemer

Faglagets aktivitetssystemer for undervisning og vurdering



Modell 8a: Faglagets modell for undervisning og vurdering

Faglaget aktivitetssystem for vurdering



Modell 8b: Faglagets modell for vurdering

Intervjuer med og observasjoner av faglaget, høsten 2004 og januar 2005

Jeg presenterer faglaget og dets aktivitetssystem gjennom intervjuer og observasjoner. Modellene ovenfor vil bli referert til i teksten.

Mine møter med faglaget fant sted høsten 2004 og i januar 2005. Nedenfor presenteres faglaget som fellesskap, dets objekter og verktøy. I noen grad henviser jeg til konkrete utsagn, men i det store og hele har jeg sammenfattet intervju- og observasjonstranskripsjonene til en refererende tekst.

Faglaget skiller seg fra de andre faglagene og arbeidsfellesskapene, ved at de har ansvaret for fagopplæringen i sitt fag. De tre faglagsmedlemmene har ulike fartstid på Ullern, fra noen få til en del år.

Faglagets arbeidsfellesskap berammes av undervisningsfaget, og har sin interne arbeidsdeling hvor ulike lærere har ansvaret for forberedelse av undervisningsopplegg,

presentasjon av nytt fagstoff for de andre faglagsmedlemmene og lignende. Den pedagogiske kompetansen på faglaget er, i følge faglaget selv, god og faglagsmedlemmene er veldig bevisste på å sette seg inn i nye rutiner og ordninger.

Faglaget fungerer som arbeidsfellesskap for faglærersubjekter, men opptrer også som subjekt når faglaget uttaler seg overfor elevene og ledelsen i saker som angår faget.

Faglag og faglagsmøter er en relativt ny måte å arbeide på, for disse lærerne. Noen fagseksjoner er godt i gang med ordningen, noen har jobbet slik i flere år, mens andre nettopp er kommet i gang. Faglagsleder er ansvarlig for møteledelsen. Medlemmene befester og definerer sine roller eller posisjoner innenfor faglaget, blant annet gjennom å snakke om og å gi uttrykk for hva de selv gjør og ikke gjør i klasserommet.

Faglagets aktivitetssystem for undervisning

Gjennom avgrensningen ved objektet – fagopplæringen – utgjør faglaget et aktivitetssystem for undervisning (venstre del av modell 8a). Hver enkelt faglagsrepresentant står, gjennom faglagsmøter, for- etterarbeid og undervisningstid (skoletimer), ansvarlig for fagopplæringen i en eller flere klasser på skolen (angitt i modell 9a, ved mindre A-system, hvor *faglærer* står som subjekt). Aktivitetssystemet for undervisning har faglagsmedlemmenes faglige kompetanse som verktøy, og undervisning i faget som objekt. Arbeidsdelingen synliggjøres ved ulike ansvarsområder for planlegging og vurdering av undervisningen. Mens en lærer kan ha ansvar for å forberede et undervisningsopplegg, kan en annen ha ansvaret for å oppdatere faglaget innenfor et spesifikt fagemne.

Fordi undervisningsaktiviteten er hovedaktiviteten og undervisningsobjektet er hovedobjektet for faglaget, vil andre innkommende objekter og aktiviteter møte et aktivitetssystem som naturlig og historisk er det sentrale. Dette bringer oss over til vurderingsaktiviteten (modell 8b). Det er først og fremst faglagets aktivitetssystem for vurdering som er i mitt fokus hos faglaget. Dette systemet er løftet inn ovenfra, fra ledelsen ved skolen.

Faglagets aktivitetssystem for vurdering

Faglagets handlingsrom i forhold til vurderingsaktiviteten, er først og fremst berammet av frister og retningslinjer for gjennomføring av vurderinger og vurderingshjulet. I forhold til vurderingsaktiviteten, kan ulike lærere ha delansvar for gjennomgåelse, presentasjon av eller kursing i vurderingsverktøy, så fremt vedkommende lærere har adgang til kunnskap om vurderingsverktøyene. Adgangen gis av ledelsen. Personalets adgang til kunnskap om vurderingsverktøy og selve vurderingene, begrenses også av at deres oppgaver primært dreier seg om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

Faglagets redskaper for planlegging og gjennomføring av vurdering, er faglig og pedagogisk kompetanse, IKT-kompetanse, kompetanse om vurderingene og IKT-baserte vurderingsverktøy. De IKT-baserte undersøkelsene oppleves som uproblematisk, selv om det i følge ett av faglagsmedlemmene ikke alltid er lett å se om resultatene har noe å si for praksisen.

Vekstpunkter benyttes under midtveisvurderingene, oppfølgingssamtaler som lærerne har med elevene. Til en viss grad eksisterer det en teoretisk referanseramme for vekstpunkttankegangen hos faglaget. Teoretikeren som nevnes er Vygotsky, og det henvises til den proksimale utviklingssonen, ZPD. Under elevsamtalene skal elevene selv motiveres og veiledes til å formulere sine vekstpunkter. Vekstpunkttankegangen kom inn i midtveisvurderingene da flere av lærerne opplevde at elevene ikke forsto parametrene. Arbeidet med å integrere vekstpunkttankegangen i midtveisvurderingene endte med at den ble innført skoleåret 2003-04. En av lærerne på Ullern vgs fungerte og fungerer som en kompetent på området som har med vekstpunkter å gjøre. Et av faglagsmedlemmene antar at vekstpunkter nå er noe alle ansatte ved UVGS vet hva er, eller har et forhold til, og forteller at samtlige av elevene denne har mest ansvar for, vet hva begrepet innebærer. Vekstpunkter er i følge en faglagsrepresentant ikke en del av medarbeidersamtalene, altså ser det ut til at denne innfallsvinkelen – ZPD – ikke anvendes aktivt av ledelsen i forhold til faglagslærerne. Redskapet *vekstpunkter* benyttes ulikt av arbeidsfellesskapene ledelse og faglag. Hos førstnevnte anvendes det først og fremst som språklig verktøy, uten

teorireferanse. Hos faglaget anvendes redskapet, *med* teoretisk referansepunkt, i forhold til vurdering av elevene.

Det kommer fram at ledelsen har bedt lærerne om å drille eller trene elevene i de oppgavetyperne som kommer i de nasjonale prøvene. Faglaget erkjenner at drilling av elever før avvikling av de nasjonale prøvene, først og fremst dreier seg om resultatorienteringen på Ullern videregående skole. En av lærerne sier hun i utgangspunktet ikke ønsker å drille elevene, men ser samtidig at hun nok kommer til å gjøre dette til en viss grad, allikevel. Hun vet at de nasjonale prøvene skal være grunnlag for faglig differensiering, og at de ikke skal ha effekt på elevkarakterene.

Det snakkes om at ledelsen har oppfordret engelsklærerne til å bruke de nasjonale prøvene i karaktergrunnlaget for engelsk, og faglaget mener dette også bør gjøres i deres fag,

”Siden vi legger så mye arbeid²⁶ i dette, og siden elevene sikkert også vil vite hvor de ligger an.” (sitat, faglagsrepresentant)

Det snakkes om det særegne ved Nasjonale Prøver,

”Elevene spør jo også om hvorfor de skal ha en prøve som ikke teller. Men til vanlig har elevene prøver i fagspesifikke ting, som de har øvd på. Her [under Nasjonale Prøver, min anm.] har de ikke mulighet til å øve.” (sitat, faglagsrepresentant)

Etter ønske fra ledelsen skal elevene trene jevnlig fram mot Nasjonale Prøver, og intensivt like før avviklingen. Fordi flere av elevene kommer til å huske svarene fra treningsoppgavene enes faglaget om å gi elevene øvingsoppgaver som ikke er like oppgavene fra Nasjonale Prøver, men som er bygget opp på samme måte.

Vikarproblematikken opptar medlemmene av faglaget. De opplever ikke at vikarer settes inn ved behov, noe som er med på å forhindre dem fra deltakelse på kurs vedrørende eksempelvis Nasjonale Prøver. Dette har som en konsekvens, at de lærerne som skal gjennomføre Nasjonale Prøver ikke har den nødvendige innsikten som kreves. Faglaget opplever slik at vikarproblematikken påvirker tilgangen til kunnskap om vurderingsverktøy.

²⁶ Lærerne står selv for rettingen av elevbesvarelsene

Læringsplattformen på Ullern vgs – ClassFronter – oppleves forskjellig av lærerne. Opplevelsen avhenger tilsynelatende av i hvor stor eller liten grad de benytter seg av verktøyet og av kompetansen i bruk av verktøyet. Kvalitetsbarometret oppleves som for sentralt og dominerende i forhold til lærervurderinger på UVGS. Et av faglagsmedlemmene synes elevsamtaler og fagspesifikke samtaler er de mest nyttige for å vurdere lærernes praksis.

Faglagets objekter

De faglagsobjektene jeg tar for meg tilhører henholdsvis undervisningsaktiviteten og vurderingsaktiviteten. Objektet som er i fokus under faglagsmøtene, er undervisning i faget. Vurdering er naturlig knyttet til undervisningsobjektet, gjennom eksempelvis vurdering av undervisningsutbytte og elevenes opplevelse av undervisningen. Vurderingsobjektet som kommer inn ovenfra, og er det andre objektet. I tillegg til å bedrive regulær vurdering av undervisningsutbyttet, av elevenes innleveringer og prøvebesvarelser, og å planlegge og gjennomføre undervisningen, skal det gjennomføres tilleggsvurderinger, som gjennomføringer av Elevinspektørene, vurdering av midtveisvurderinger, Nasjonale Prøver og vurderinger ved Kvalitetsbarometret. Tilleggsvurderingene, som den innkommende vurderingsaktiviteten har med seg, krever også forberedelser og etterarbeid, som å bli kjent med verktøyene, å legge til rette for gjennomføring og å behandle resultatene. Selv om vurderingsaktiviteten kan avstedkomme ny kunnskap om skolen, og derved kunne gi muligheter for bedring av praksis, vil vurderingsaktiviteten og -objektet naturlig nok oppta plass som ordinært sett brukes på undervisningsaktiviteten. Eksempel på dette er Nasjonale Prøver. Faglaget har fått beskjed om å trene elevene i oppgavetyperne de vil finne i Nasjonale Prøver, og oppfordret til å bruke disse prøvene i karaktergrunnlaget. Her griper ledelsen inn i, og de føringene som da legges for anvendelse av vurderingsverktøyet har effekt på faglagets undervisningsobjekt ved at det i noen tilfeller må nedprioriteres. Dette opplever faglaget som stressende, og følgelig vil holdningene til vurderingsaktiviteten kunne bære preg av stressopplevelsen. Usikkerheten rundt vurderingsresultatenes konsekvenser for praksis vil

også være med på å forme holdningene til vurderingsaktiviteten, gjennom at det blir vanskelig å oppfatte hensikten med vurderingsaktiviteten.

Oppsummering

Det er undervisningen og elevenes utbytte av denne, som fungerer som referanseramme og tydelig objekt under observasjonene av faglaget. Under samtaler rundt vurderingsverktøy, som Nasjonale Prøver, tydeliggjøres dette ved at den tiden det tar å gjennomføre og å rette – bearbeide – elevresultatene holdes opp mot den avmålte tiden faglaget har til å drive regulær undervisning. At det åpnes for å bruke resultatene som karaktergrunnlag, gjør at faglagsmedlemmene kan stresses ned, ved at de slipper å gjøre nye, lignende vurderinger av elevenes ståsted. Faglagets bruk av vekstpunkter synliggjør den nære relasjonen til undervisningen. Faglaget har gjennom vekstpunktbevisstheten et relativt godt grunnlag for å avvikle utviklingssamtaler og anvende elevenes midtveisvurderinger på en pedagogisk hensiktsmessig måte. Et annet stresspunkt er tidsbruk til forberedelse av vurderinger. Forberedelsene innebærer optimalt sett også kursing og oppdatering av faglagsmedlemmene i forhold til praktiske sider ved vurderingsgjennomføring og etterarbeid. I det hele tatt er det tydelig at faglagsmedlemmene stresses av vurderingsaktiviteten og den plassen den tar på bekostning av regulær undervisning.

²⁸ <http://www.dkdigital.no/oslo/ullernvgs.nsf/id/A63F3FF122EF4888C1256E55004C5546?OpenDocument>

D Resultater av vurderinger på skolen

I denne delen framvises dokumentasjonen – resultatene – av vurderinger gjort på Ullern vgs. De er delt inn i ulike *stemmer* for slik å betone hvem som har fungert som respondenter. Denne delen fungerer som bakgrunnsmateriale for å forstå ledelsens endrings- og vurderingsaktivitet og faglagets vurderingsaktivitet. Samtlige vurderinger som her omtales, inngår i Ullerns historikk, ved at de *er blitt gjennomført innenfor rammene* av skolen.

Elevenes foresatte slipper til først, sammen med elevene, i dokumentasjonen av undersøkelser utført av MMI. Deretter dokumenteres vurderinger fra 2004 og 2005 gjort via Elevinspektørene. Her har to av elevkullene uttalt seg. Høsten 2004 ble det gjennomført en vurdering av den nye midtveisvurderingen som var innført. I denne uttaler både elever og lærere seg. Vurderingsdokumentasjonen avrundes med lærerstemmene, dokumentert ved resultater fra vurderinger gjort med Kvalitetsbarometret. Til slutt i denne delen oppsummerer jeg og konkluderer.

Elev- og foresattstemmer

MMI – ikke IKT-basert redskap

Jeg velger å ta med MMI-redskapet, fordi det inngår i vurderingsarbeidet Ullern vgs utfører for å bli en lærende organisasjon, og fordi resultatene fra MMI-undersøkelser anvendes som verktøy i ledelsens endringsaktivitet. MMI-undersøkelsene som gjennomføres på Ullern videregående skole følger av Utdanningsetatens satsning på jevnlig brukerundersøkelser i Osloskolen. De gjennomføres som telefonintervjuer og på Ullern får 25 elever og 25 foresatte spørsmål hvert år. Forskjellige respondenter fra år til år. Lærerne på Ullern videregående skole har ingen påvirkningsmulighet på design og spørsmålsformuleringer, annet enn gjennom fagforeningsarbeid.

MMI som redskap for å vurdere Ullern vgs sin praksis, er begrenset av utvalgspraksisen. Det koster tid og penger å ringe rundt til respondenter, og dette har konsekvenser for reliabiliteten. Året 2003 ble et utvalg elever kontaktet og bedt om å svare på spørsmål

rundt egen opplevelse av Ullern vgs. Året etter ble nok et utvalg kontaktet, og stilt de samme spørsmålene. Når utvalget ikke er det samme de to årene på rad, blir sammenligning vanskelig. I tillegg er MMI-metoden med å ringe rundt og stille spørsmål utformet og ment for meningsmålinger, gjerne på bestilling fra en produsent av en eller flere produkter. En meningsmåling er en meningsmåling, og kan ikke taes til inntekt for hele populasjonen på en videregående skole. Selv ikke når den omtales som en *stor brukerundersøkelse*. Men den kan si noe om trender i populasjonen; hva utvalget elever og foresatte mener, så fremt samtlige elever i utvalget har den samme oppfatningen av begreper og formuleringer. Det er forskjell på tolkningsmulighetene for spørsmål rundt forbruk av en bestemt vare og spørsmål som dreier seg rundt trivsel, fornøydhhet, grad av mobbing og det å være kritisk.

”Rapport skole: Ullern vgs” 2003 vs 2004

På Ullern vgs sin hjemmeside presenteres en brukerundersøkelse – *Rapport: Ullern skole* – gjennomført av MMI.

*”Kort oppsummert viser brukerundersøkelsen at Ullern vgs er helt i tet i Oslo på sentrale områder som bruk av IKT i opplæringen, læreroppfølgning, nok utfordringer for elevene, trygt og godt skolemiljø. Alle er godt fornøyd med arbeidsmiljøet og trives godt på skolen.”*²⁸

Følgende områder er dekket: IKT, tilpasset opplæring, mobbing/vold/rasisme, skolebyggenes kvalitet og arbeidsmiljø.

I følge en representant for ledelsen på Ullern vgs ble 25 elever og 25 foresatte spurt; forskjellige hvert år. Undersøkelsen ble foretatt per telefon. Nedenfor har jeg sett nærmere på noen svarkategorier fra MMI-undersøkelsen *Rapport. Ullern skole*.

IKT

Elevenes bruk av PC er tema i denne delen, og dette er viktig å se på, fordi det forteller noe om deres relasjoner til vurderingsredskapet.

- Resultatene fra 2004 viser markert forskjell i PC-bruk mellom Ullern vgs og Osloskolen totalt; på Ullern vgs svarte kun 4 % av de spurte at de i liten grad benyttet PC i undervisningen, mot 41 % i Osloskolen totalt. Og her er det en

tydelig endring på Ullern fra 2003 til 2004, i retning av at færre svarer *i liten grad*. Denne trenden er den samme også for Osloskolen totalt.

- Nesten tilsvarende stor differanse er det når respondentene har uttalt seg om grad av fornøydhet rundt hvordan de får benytte PC i arbeidet med fag. Men her er endringene motsatt på Ullern vgs enn i Osloskolen; der andelen som er lite fornøyd har sunket i Osloskolen fra 2003 til 2004, har den økt relativt mye på Ullern vgs. Samtidig er 75 % av de spurte fornøyd på Ullern vgs i 2004, hvilket er en økning fra året før.
- På spørsmål om de er fornøyd med hjelpen de får av lærer når de jobber med PC i fagene, er det hos elevene på Ullern vgs en økning fra 42 % i 2003 til 54 % i 2004 i svarkategorien *godt fornøyd*.

Tilpasset opplæring

Denne delen er ganske relevant, da spørsmålene elevene har besvart i hovedsak dreier seg om selve undervisningsdelen. Ullern vgs' elever er mindre fornøyd enn Osloskolens elever totalt sett, og i tillegg har misnøyen vokst fra 2003 til 2004. I hvert fall er dette hva det sammenfattende diagrammet forteller. 6 spørsmål har elevene svart på, og fordelingen er som følger:

- På spørsmål om i hvilken grad elevene føler de får hjelp av lærere når de trenger det, svarer 88 prosent av elevene (både GK og VKI) i 2003 ”god”, hvilket betyr at disse gir lærernes oppmerksomhet og hjelpsomhet høyeste karakter. Det tilsvarende tallet for Osloskolen dette året, er 77 prosent. I 2004 gir kun 50 prosent av Ullernelevne vurderingen ”god” når de besvarer samme spørsmål. Det tilsvarende tallet for Osloskolen er nå 74 prosent. Det er mulig at utvalget har vært veldig forskjellig i 2003 og 2004. Det er også mulig at den voldsomme endringen i holdning, hos elevene, bunner i økt fokus på temaet på Ullern vgs fra 2003 til 2004, noe som igjen kan ha avstedkommet mer kritiske elever. ”Kritisk” kan bety både kritisk til selve graden av tilpasset opplæring, og selve parameterne ”god”, ”middels”, ”vet ikke” og ”dårlig”. Det er også mulig at lærerne er blitt dårligere til å gi elevene tilpasset opplæring. Videre er kombinasjoner av de nevnte mulig, i tillegg til feilkilder som historisitet – at elevene har besvart

spørsmålene i stressede kontra avspente situasjoner eller at begrepene ikke på forhånd er avklart for elevene.

- Det er noe underlige resultater for spørsmål 4.6,
”I hvilken grad får du være med på å velge hvordan du skal arbeide på skolen”, hvor svarene fordeler seg ikke bare likt både i 2003 og 2004, men også fullstendig jevnt i forhold til svarkategoriene. Tatt i betraktning at utvalget er forskjellig fra år til år, er det grunn til å stille spørsmål ved reliabiliteten her.

Mobbing, vold og rasisme

Deler av disse resultatene er interessante, fordi lærernes og skolens arbeid for et godt miljø, bør være en viktig del av en lærende organisasjons forutsetninger.

- Spørsmål 4.10 lyder,
”I hvilken grad blir du mobbet av lærere på skolen?”
Her oppgir 100 % av 2003-respondentene at de ikke blir mobbet (selv om svarkategoriene langt fra harmonerer med ordlyden i spørsmålet), mens 21 % av 2004-respondentene hevder at de i noen eller stor grad blir mobbet av lærere. Hvorfor denne økningen? Er de blitt mer oppmerksomme på lærernes relasjoner til dem? Har definisjonen av ”mobbing” endret seg i løpet av et år?
- Neste relevante spørsmål fra dette området, er 4.15,
”I hvilken grad er du fornøyd med skolens arbeid for å unngå mobbing, vold og rasisme?” Her er prosentandelen kritiske elever (altså mindre eller lite fornøyde elever) i 2003 29 %, mens året etter er den 21 %. Ut fra dette skulle en tro at andelen 2003-elever som følte seg utrygge, eller ble mobbet på skolen, var vesentlig høyere enn null, slik 2003-respondentene forholder seg til det ovenfor nevnte spørsmål 4.10. Men ingen oppgir at de utsettes for vold eller mobbing, og kun 8 % oppgir i 2003 at de føler seg utrygge eller at de mobbes grunnet annerledes utseende (hudfarge). Når resultatene spriker såpass mye, er det relevant å spørre hvorvidt elevene faktisk har forstått hva de har svart på, eller om de har svart ærlig.

Skolebyggenes kvalitet

Et godt fysisk miljø er viktig for å trives. Ingen tvil om det. Resultatene herfra kan sies å være løst tilknyttet problemstillingen min, fordi de kan si noe om læringsforutsetningene Ullern vgs tilbyr elevene.

- Trenden her, er at andelen elever som er kritiske og negative til skolebyggene på Ullern videregående skole har sunket fra 2003 til 2004. Unntaket er spørsmål om skolens utemiljø. Det kan se ut som om skolen har satset på oppgradering av det fysiske miljøet etter at undersøkelsen ble gjennomført i 2003, og før neste undersøkelse i 2004, eventuelt at de to utvalgene som har svart er så ulike i oppfatningen av skolebyggenes kvalitet, at dette utgjør forskjellen fra 2003 til 2004.

Arbeidsmiljø

- Ett eneste spørsmål stilles her, og må sies å være relevant for min problemstilling.
”I hvilken grad trives du på skolen?”

Sett i lys av forrige område – skolebyggenes kvalitet – er det interessant at 100 prosent er fornøyde i 2003, mens 12 prosent er kritiske eller negative i 2004. Trenden er altså den fullstendig motsatte enn hva den er i forrige områder. Igjen blir jeg sittende og lure på om skolen har gjennomgått begrepene med elevene i forkant av undervisningen. Eller kan det være at alt mediefokus på dårlige skolebygg²⁹ har vært en medvirkende faktor for elevenes respons på spørsmål rundt skolebygg?

Oppsummering

Elevenes og de foresattes respons på spørsmålene stemmer ikke helt overens med hverandre, og det er grunn til å stille spørsmålstegn ved begrepsavklaringen som er gjort i forkant av undersøkelsene, og ved utvalgets representativitet. Fordi utvalgene er forskjellige fra 2003 til 2004 er det umulig å si noe om endring i oppfatninger, annet enn at eventuelle endringer kan tilskrives at det er forskjellige elever og foresatte som har

²⁹ Se for eksempel <http://nytt.net/showarticle.asp?article=4124700&tb=20&site=DAGSAVISEN>
<http://nytt.net/showarticle.asp?article=4124700&tb=20&site=DAGSAVISEN>
<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article973448.ece>

fungert som respondenter. Men skal en se på tendensene likevel, forteller MMI-resultatene at elever og foresatte, innenfor to av kategoriene er blitt *mer* fornøyde (IKT og Skolebyggenes kvalitet), innenfor en kategori er det en svak tendens i retning *mer* fornøyd (mobbing, vold og rasisme), mens de i de to siste kategoriene (Tilpasset opplæring og Arbeidsmiljø) er blitt *mindre* fornøyde fra 2003 til 2004.

Elevstemmer

Elevinspektørene

Denne IKT-baserte undersøkelsen har raskt blitt dominerende når det gjelder elevvurderinger av egen skole. Fra januar 2004 ble Elevinspektørene obligatorisk, med forankring i opplæringslovens forskrift om at elever skal ta del i nasjonale undersøkelser, og at skoleeier pålegges å se til at denne typen undersøkelser gjennomføres. Elevinspektørene gir elevene mulighet til å vurdere sin skole, slik at de kan være med og påvirke sin opplæring på skolen. Resultatene av den obligatoriske delen offentliggjøres på Skoleporten.no, og i tillegg kan skoler legge til spørsmål tilpasset egne behov. Det er firmaet Conexus AS som leverer tjenesten Elevinspektørene.

Lærernes muligheter til å påvirke design og formuleringer er små, men elever, lærere og ledelse kan i samarbeid komme med tilleggsspørsmål, for å tilpasse undersøkelsen til egen skole.

Det er Læringslaben, delvis i samarbeid med MMI, som har ansvar for analysene av datamaterialet.

”Ullern totalt. Elevinspektørene 2004 vs. 2005”

I denne undersøkelsen er kun GK og VK I gitt anledning til å svare.

Følgende områder er blitt undersøkt: motivasjon, trivsel, elevmedvirkning, elevdemokrati, arbeidsmåter, veiledning, vurdering og fysisk miljø, i tillegg til et generelt og et kjønnsavklarende spørsmål. Jeg finner det mest interessant å se på endring fra 2004 til 2005. (se også vedlegg nr. 1)

For bedre å synliggjøre endring og endringsretning, har jeg gruppert og kvantifisert resultatene i *mer fornøyd* og *mindre fornøyd*.

På spørsmålet,

”Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?”

har jeg tolket det dit hen at dersom færre har opplevd å bli mobbet, blir dette å forstå som *mer fornøyd*.

Under området *Motivasjon*, er motiverte, engasjerte og lærevillige elever å anse som fornøyde elever. Jeg har benyttet termene *entydig* og *både og*, for å angi henholdsvis samme tendens i hvert resultat innenfor ett og samme område, og tendenser i begge retninger. I sistnevnte tilfelle har jeg addert tendensene og konkludert med enten mer eller mindre fornøyde elever, eventuelt ingen endring totalt sett.

Under området *Arbeidsmåter* velger jeg å se tavleundervisning/forelesning og individuelt faglig arbeid som mindre hensiktsmessige for elevenes læringsutbytte. Konsekvensene for min analyse, blir at eksempelvis stor grad av tavleundervisning og liten grad av praktisk jobbing medfører mindre fornøyde elever.

Under området *Vurdering* assosierer jeg vurderingsmetoder hvor elevene får vist mer av seg selv og sitt refleksjonsnivå, med større læringsutbytte, enn tilfellet er med rene skriftlige arbeider som vurderingsmetoder.

Resultatene viser at for Ullern er det skjedd en bevegelse i retning *mer fornøyd* hos elevene, når det gjelder kategoriene *trivsel*, *vurdering* og *fysisk miljø*. Det er tendenser i begge retninger, i elevbesvarelsene, men majoriteten av elevene er altså *mer fornøyde* med disse områdene i 2005 enn i 2004. Nasjonalt er elevene på linje med Ullernelevnene når det gjelder *trivsel*, men på områdene *vurdering* og *fysisk miljø* viser de nasjonale

resultatene henholdsvis *ingen endring* og *mindre fornøyd*. Resultatene er ikke entydige, men likevel viser Ullernresultatene og de nasjonale resultatene at Ullernelevne i 2005 er mer fornøyd med vurdering og fysisk miljø enn elevene nasjonalt, sett i forhold til året før.

På to områder er Ullernelevne entydig *mindre fornøyd* i 2005 enn i 2004, og det er på områdene *motivasjon* og *demokrati*. Sistnevnte resultat er det samme hos elever nasjonalt, mens resultatet hos *disse* elevene viser *mer fornøyd* på *motivasjonsområdet*.

På de tre gjenværende områdene viser Ullernresultatene tendenser i begge retning, men i hovedsak *mindre fornøyd*. Nasjonalt skiller resultatene seg fra Ullerns resultater to steder; på området medvirkning er resultatene entydige, og på veiledningsområdet er elevene nasjonalt *mer fornøyd* i 2005 enn i 2004.

Elevinspektørene, premisser og reliabilitet

Som et av de sentrale IKT-baserte vurderingsverktøyene på Ullern, ser jeg det som viktig også å fokusere på premisser for bruk av verktøyet og i tillegg gå det nærmere i sømmene når det gjelder reliabilitet.

I sin analyse av vurderingsverktøyet sier MMI og Læringslaben følgende,

*”Elever som er flinke i data vil ha lettere for å svare på en webundersøkelse enn elever som ikke er det, og lærernes gjennomføringsevne i en webundersøkelse vil også avhenge av deres datakompetanse og datafasiliteter, som kan variere mellom de ulike skolene.”*³⁰

Vurderingsverktøyet tilgjengelighet og respondentenes kompetanse i bruk av verktøyet vil nødvendigvis spille inn og rukke ved reliabiliteten. Dette er tilfellet med alle de IKT-baserte vurderingsverktøyene Ullern vgs benytter, både for elever og lærere.

³⁰ Fra Analyse av Elevinspektørene, ved MMI og Læringslaben 2003, side 10

For at en gjennom offentlige websider som Skoleporten.no skal kunne snakke om reliabilitet på skole-, kommune- og nasjonalt nivå, er det viktig at begrepene som benyttes i vurderingsverktøyet oppfattes og tolkes likt av samtlige respondenter.

De fire første spørsmålene i Elevinspektørene er,

- *Er du interessert i å lære på skolen?*
- *Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære?*
- *Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste på skolen?*
- *Synes du arbeidsinnsatsen din på skolen er god?*

Svaralternativene er følgende,

- *ikke i noe fag*
- *i noen fag*
- *i mange fag*
- *i de fleste fag*

Hvor er svaralternativet som lyder *i alle fag*? Og hva betyr *noen, mange og de fleste*, når elever på for eksempel grunnkurs allmennfaglig studieretning har syv fag? Begrepene som brukes, *interessert, lære, flinke, utfordringer, ditt beste, arbeidsinnsats* og *god*, har alle temmelig vide tolkningsmuligheter. Alle elever på Ullern vgs vet de går på skolen for å lære noe i ulike fag. De har også lært at de må være *interessert i å lære* for å lære.

Spørsmålet,

”Er du interessert i å lære på skolen?”

dreier seg således like mye som elevenes behov for å leve opp til en standard, som elevenes faktiske oppfatning av egen læringsinteresse. Elever som har lært at alle mennesker lærer – i alle kontekster, og som anser seg selv for å være nysgjerrige, søkende individer, vil måtte svare *i de fleste fag* på spørsmålet, selv om fagene kanskje i seg selv ikke fremstår som interessante. Videre åpner svaralternativene ikke for læringsinteressens avhengighet av kontekstuelle faktorer som, tidspunkt på dagen (tretti / våken), perioder av uka (eksempelvis like før og like etter en helg på besøk hos en dødssyk slektning, eller etter en helg med mye festing), samspill i klassen i og utenfor skoletiden (forelskelser, krangel, dårlige og gode dager), fagenes framtoning (i

skolebøker, ved læreres presentasjon) og lærerne i de ulike fagene (lærernes framtoning og behagelige / ubehagelige samspill med elevene).

Hvis vi ser på spørsmål nummer to,

”Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære?”

vil dette være en uinteressant problemstilling for en elev som med seg selv vet at hun alltid er interessert i å lære, og derfor vil svaret hennes ikke nødvendigvis fortelle noe om hennes opplevelse av lærernes dyktighet. Disse innledende spørsmålene, som sorterer under kategorien *motivasjon*, krever enten klare føringer på hvilke tolkninger som er de korrekte, eller lange og inkluderende diskusjoner med tolkningsavklaringer som mål.

Jeg vil ta ett eksempel til, på hva jeg mener er for svakt operasjonaliserte begreper i Elevinspektørene. Kategorien er *Arbeidsmiljø*, og to av de obligatoriske spørsmålene lyder,

”Forstyrer du andre elever når de arbeider?”

og

”Følger du med og hører etter når læreren snakker?”

I et klasserom med 20 arbeidende elever, vil det – avhengig av arbeidsform – være perioder og øyeblikk hvor det å kommunisere med andre elever er viktigere enn å lytte til hva læreren sier. Eksempler på dette er under gruppearbeid, hvor noe må avklares der og da, eller – noe så enkelt men samtidig viktig – en beskjed om noe som har skjedd i friminuttet.

Elev- og lærerstemmer

Vurdering av ny midtveisvurdering av elever høsten 2004

Et utvalg på 26 lærere og 84 elever har uttalt seg om midtveisvurderingene (og utviklingssamtalene), hvor vekstpunkt benyttes. ClassFronter er anvendt i gjennomføringen av denne vurderingen.

Fokus for utviklingssamtalen er oppfattet ulikt av elever og lærere. Dette kommer til syne i prosentvis fordeling.

Over 80 % av lærerne mener utviklingssamtalen har hatt fokus på elevens trivsel i skolen. Under 60 % av elevene svarer det samme. I underkant av 70 % av lærerne sier fokus var på elevens læringsstrategier, mens i overkant av 40 % av elevene sier det samme. Videre ble elevens arbeidsvaner fokusert på av over 80 % av lærerne, i følge dem selv. Underkant av 60 % av elevene sier det samme. Også i de to andre kategoriene – skolens forventninger til elevene, som fokus og utenomsnakk – har flere lærere enn elever krysset av for dette, men spriket er ikke større enn fire til fem prosentpoeng.

På spørsmål om utviklingssamtaler og midtveisvurdering gir elevene relevant informasjon om hvordan de ligger an og hva som må forbedres, svarer 58 % av lærerne at dette i noen grad gir denne informasjonen og 35 % svarer *i stor grad*. Resten svarer *i liten grad*. Elevene fordeler seg noe annerledes. Det store flertallet – 62 % – svarer *i noen grad*, mens kun 17 % vurderer utviklingssamtalene og midtveisvurderingene til *i stor grad* å gi dem relevant informasjon. De resterende 21 % av elevrespondentene svarer *i liten grad* på dette spørsmålet. Men i det tallene for kullfordelingen kommer opp, blir det tydelig at det som ser ut til å være elever som jevnt over er mer kritiske enn lærerne, beror på til dels svært store forskjeller i responsen mellom kullene (se vedlegg nr. 2). Grunnkurselevne fordeler seg nesten identisk med lærerne, mens VK1-elevne har en veldig annerledes fordeling; Hele 51 % av de VK1-elevne som har besvart undersøkelsen mener at utviklingssamtaler og midtveisvurderinger *i liten grad* gir relevant informasjon om hvordan de ligger an og hva som må forbedres. Tendensen som nevnes ovenfor, at elevene jevnt over er mer kritiske enn lærerne, ser ut til å ha noe av sin basis i VK2-elevnes besvarelser. Og årsakene til at elevrespondenter fra dette kullet er mye mer kritiske enn elever fra GK og VK2, kommer ikke fram i undersøkelsen.

Uansett årsak, ser det ut til at en relativt stor andel elevrespondenter er uenige med lærerne sine, i nytteverdivurderingen av midtveisvurderinger og utviklingssamtaler.

Det kommer fram av vurderingen, at ledelsen, på bakgrunn av resultatene fra vurderingen, iverksetter tiltak som skal gjøre systemet for midtveisvurderinger og utviklingssamtaler bedre. Slik fungerer denne vurderingen, med påfølgende tiltak, som et

eksempel på hvordan vurderingsaktivitet gjennomføres og avstedkommer informasjon, som igjen anvendes som verktøy i endringsaktiviteten.

Lærerstemmer

Kvalitetsbarometret

Våren 2002 ble et nytt vurderingsverktøy introdusert for Osloskolene. Kvalitetsbarometret ble utviklet av Læringslaben i samarbeid med daværende Skoleetaten³¹, og deles inn i seks hovedområder som er ment å skulle favne om hele skolen. De seks er,

- *Elevenes læringsutbytte og læringsresultater*
- *Undervisning og læringsprosess*
- *Støtte til elevene*
- *Verdiplattform*
- *Ressurser*
- *Ledelse og kvalitetsutvikling.*

Hovedområdene er hierarkisk inndelt i hovedområde, fokusområde, tema og kriterium. Dette vurderingsverktøyet er nært relatert til det vurderingssystemet skoler i Skottland har benyttet (Jfr. Bjelke & Søgner, i Haug & Monsen 2002), og

”skal bidra til å sette den enkelte skole bedre i stand til å realisere læreplanens intensjoner om varig og livslang læring.” (ibid.:103)

Verktøyet er IKT-basert, og er ment å skulle benyttes til overflatevurdering (for å avdekke hvor behovet for dypere vurderinger ligger) og, i kombinasjon med andre vurderingsverktøy, til dybdevurdering. Bjelke & Søgner (op.cit) mener Kvalitetsbarometret vil gi pålitelig kunnskap om skolen, og det er lærerne selv som skal bidra til kunnskapshevingen, gjennom sine subjektive vurderinger av egen og skolens praksis.

Verktøyet har fire avkrysningsalternativer – *kriterienivåer* – under hvert tema, hvor alternativ 1 er det dårligste, og 4 er det beste. Det er kun kriterienivå 2 og 4 som er

³¹ I dag *Utdanningsetaten*

operasjonaliserte i forhold til tema, mens ordlyden på henholdsvis kriterienivå 1 og 3 er følgende:

”Kriterienivå 1: Kvaliteten er dårligere enn beskrivelsen på nivå 2”

og

”Kriterienivå 2: Kvaliteten er et sted mellom beskrivelsen på nivå 4 og nivå 2.”

(Kvalitetsbarometret).

Resultatene fra Osloskolevurderinger gjort ved hjelp av Kvalitetsbarometret, har i varierende grad blitt offentliggjort på Internet.

Kvalitetsbarometret (KB) 2003, samtlige områder, og 2004 – utvalgte områder

Følgende områder er dekket både i 2003- og 2004-vurderingen:

- 1.1 – Kunnskap
- 1.4 – IKT i læring
- 2.1 – Planlegging for læring
- 2.2 – Elevaktiv læring
- 2.4 – Tilbakemelding og oppfølging
- 3.1 – Kunnskap om den enkelte elev
- 6.1 – Lederskap
- 6.2 – En skole i utvikling.

Slik ser endringene ut:

Kunnskap – En økende andel av lærerne mener elevene oppnår forventede læreplanmål – og resultater. En økende andel mener også IKT-bruk fører til bedret læringsutbytte og varierte arbeidsformer som motiverer. Samme endringstendens er også tydelig når følgende spørsmål stilles,

”Planlegges elevenes læring med vekt på helhet og variasjon og i samarbeid mellom elever og lærere?” (KB, fokusområde 2.1).

Det samme gjelder for fokusområdene, *Elevaktiv læring*, *Tilbakemelding og oppfølging*, og *Kunnskap om den enkelte elev*. I sistnevnte har et av fokusområdets temaer – Elevenes

behov – en motsatt tendens, om enn svak. I de to siste fokusområdene, *Lederskap* og *En skole i utvikling*, kan flere lærere i 2004 svare at de er fornøyde, enn de kunne i 2003.

Samlet forteller KB-resultatene at lærerne mener elevene i *stor grad* oppnår læreplanmålene, at de er gode på å løse praktiske og teoretiske problemer, at bruk av IKT fører til bedret læringsutbytte og mer variasjon og motivasjon, at læringen planlegges med helhet, variasjon og samarbeid for øye, at samspillet mellom elever og lærere bærer preg av trivsel og engasjement, at det av elevene forventes selvstendighet og lederferdigheter, at tilbakemeldingsmetoden fremmer læring, at tilbakemeldinger fra brukerne benyttes til forbedring og utvikling av skolen, at skolens praksis – med henblikk på sikring av tilgang til relevant informasjon om enkeltelever som grunnlag for tilpasset opplæring for alle elever – er tilfredsstillende (med unntak av temaet Elevenes behov), at lederprofilen er tydelig, at elevenes læring og utvikling er ledelsens hovedfokus, at ledelsens ønsker og planer for skolen er åpenbare, at det er

”*sammenheng mellom planer, prosesser og daglig praksis*” (KB, fokusområde 6.2) og at elevenes læring og utvikling kvalitetsheves ved at vurderingsresultater systematiseres. Alt dette i stor grad. Større enn i 2003.

Sammenstilt med empirien framkommet ved observasjon og intervju, kan faglagets holdninger nyanseres noe. Faglaget (forutsatt at det har gjennomført KB-undersøkelsen og at dets respons er på linje med resten av personalet) er positive til vurderingene og til endringsaktiviteten, og de erkjenner at kvalitetsheving henger sammen med systematisering av vurderingsresultater. KB-undersøkelsen forteller ikke om hva personalet mener om vurderingskravene, i forhold til undervisningsobjektet og tidspresset. Den åpner heller ikke for synspunkter rundt resultatorientering.

Kvalitetsbarometret, premisser og reliabilitet

Som IKT-basert vurderingsverktøy stilles Kvalitetsbarometret overfor de samme utfordringene som Elevinspektørene og ClassFronter; en må ha en viss kompetanse i å bruke IKT for i det hele tatt å komme seg inn og åpne undersøkelsen. I tillegg vil status for skolens datapark spille inn, dersom Internet brått blir utilgjengelig, en eller flere

maskiner har fått datavirus, skjermer og mus er defekte, og lignende. Lærernes visshet om offentliggjøring av vurderingsresultater fra dette redskapet er egnet til å skape et etisk dilemma. Skal man som lærer rangere egen praksis ut fra strategiske hensyn eller av hensynet til lærings- og utviklingspotensialet? Kvalitetsbarometrets formuleringer åpner for flere tolknings- og svaralternativer. Jeg vil bruke et eksempel fra område 1.1.3, problemløsning, for å vise disse mulighetene. Læreren bes om å rangere elevene i forhold til deres problemløsningsevner. Kriterienivå 2 har formuleringen,

”Elevene har vanskeligheter med å formulere problemstillinger, og trenger mye hjelp for å finne løsninger.”

og kriterienivå 4 har denne:

”Elevene bidrar ofte til å utforme faglige problemstillinger som de selv finner løsninger på.” Begreper som må gjøres operasjonelle innenfor rammene av Ullern vgs sin praksis er *vanskeligheter, mye, bidrar og ofte*. Når dette er gjort, må det drøftes hva *elevene* viser til; er det en viss prosentandel av elevene? Er det halvparten eller over halvparten? Er det de dominerende elevene? Og hva innebærer det å krysse av på kriterienivå 3, midt i mellom nivå 2 og 4? Kanskje det impliserer at halvparten av elevene er på nivå 2 og halvparten på nivå 4? Dersom personalet får den nødvendige tiden og refleksjonsrommet til å avklare felles tolkninger av begrepene, og dersom lærerne rangerer egen praksis ut fra lærings- og utviklingshensyn, kan dette redskapet gi valid og reliabel informasjon om praksis. I januar 2005 brukte faglagene en skoletime hver uke, over en periode på noen uker, på å avkode ord og begreper i Kvalitetsbarometret. Avkodingsarbeidet ble delegert til faglagene fra ledelsen. Plenumsdiskusjoner ble deretter benyttet for å skape enighet om tolkningen av ord og begreper i vurderingsverktøyet. Dette arbeidet må forventes å ha spilt en viktig rolle i å sikre at lærerne på Ullern har vært samstemte i hva de svarte på.

Vurdering

Jeg går her inn i vurderingsaktiviteten og anvender Dahler-Larsen som teoretisk referanse. Formålet er å se på det forskningsmessige arbeidet med vurderingene, verdigrunnlag for vurderingene, fokuset for vurderingene og selve anvendelsen av verktøyene og objektene.

Det forskningsmessige arbeidet

Hva gjennomføringene av vurderingene angår er det utelatelsen av et årskull og samtidig presentasjonen av vurderingsresultatene fra Elevinspektørene, som om de representerte samtlige elever, som gir grunn til å sette spørsmålstegn ved om vurderingene har fulgt vitenskapelige kriterier. Arbeidet med å avkode ord og begreper i Kvalitetsbarometret forteller at ledelsen *er* bevisst vitenskapelige kriterier, ved å jobbe for å sikre reliabiliteten i en vurdering.

Verdier

Verdiene som styrer vurderingene på Ullern videregående skole, er å finne i brosjyren hvor *Ullernmodellen* presenteres og utdypes. Hovedparolen er, *rom for alle – blikk for den enkelte*, hvilken er den samme språkbruken som hos Dale og Wærness, og i Læreplanen av 1997 for grunnskolen. I tillegg til denne språkbruken, som forteller at skolen ønsker å ha et synlig individ- i tillegg til et naturlig gruppefokus, er skolen som en *lærende organisasjon* en sentral verdi. Uttrykket stammer, som vist ovenfor, fra språkbruk knyttet til Læreplanen av 1997, for grunnskolen. Begge uttrykkene – *rom for alle, blikk for den enkelte* og *lærende organisasjon* – er således kopier av uttrykk i utdanningspolitiske dokumenter fra 1997 og framover; ikke fra Ullern videregående egen virkelighet.

Ledelsen ved skolen gir – i brosjyren – uttrykk for at skolen, gjennom sitt arbeid med vurderinger av egen praksis, er blitt en lærende organisasjon. Verdiene er inkorporert i Ullern vgs sin filosofi om egen praksis. Hvorvidt resten av personalet også har inkorporert verdien, har som forutsetning blant annet at ledelsen aktivt forsøker å få personalet til å gjøre nettopp dette. Redskapene ledelsen benytter er språkbruk og dokumentasjon. Dokumentasjonen er å forstå som vurderingsresultatene og vurderingsobjektene. De verdiene som ligger til grunn for vurderingene på Ullern vgs er parallelle med verdiene brosjyren forteller om, det vil si å være en lærende organisasjon med rom for alle elever og blikk for enkeltindividet. Språkbruken er hentet inn utenfra, mens innholdet er framforhandlet innenfor skolen.

Vurderingens gjenstand

Vurderingens gjenstand – fokus – spenner fra elevenes faglige nivå, via lærernes opplevelse av egen praksis og elevenes opplevelse av skolen, til gjennomføring av planlegging og midtveissamtaler.

Vurderingsanvendelse

Kontrollformen er til stede ved de nasjonale prøvene, ved offentliggjøring av skolens resultater i ulike fag. De faglige resultatene benyttes i brosjyren *Ullernmodellen*, i markedsføringsøyemed. Kontrollformen for vurderingsanvendelse ser altså i øyeblikket ut til å harmonere med skolens ønske om å framstå som faglig progressiv.

Ullern vgs benytter også den anvendelsesformen Dahler-Larsen kaller *læring*. Denne formen er – i følge skolen selv – overgripende, og er en forutsetning for at skolen skal kunne hevde at den gjennom systematisk vurdering av egen praksis utvikler seg til en lærende organisasjon.

Den opplysende vurderingsanvendelsen ligner læringsformen, og er et tydelig trekk ved Ullern vgs. Personalmøtet som ble avholdt i juni 2005 er et uttrykk for denne formen, så også de seminarene skolens personale og elever har deltatt i, med det som formål å diskutere resultatene og vurderingene som sådan. Skolen har fått profesjonell hjelp av eksempelvis Læringslaben, til å bearbeide resultater fra Elevinspektørene. I brosjyren benyttes som nevnt vurderingsresultatene strategisk, og det kan stilles spørsmål ved om ikke ledelsen – gjennom de nasjonale prøvene – ønsker å bekrefte det relativt høye faglige nivået.

Det er som vist ovenfor mulig å tolke ledelsens framleggelse av vurderingsresultater som taktisk vurderingsanvendelse (Elevinspektørene og utelatelse av et helt klassetrinn), men verken taktisk eller symbolsk anvendelse av vurderingene ser ut til å være konstant tilstede.

Den siste vurderingsanvendelsen Dahler-Larsen nevner, er den konstituerende. På Ullern vgs har vurderinger satt sine spor, gjennom språket som benyttes av ledelse og personale, gjennom nye rutiner rundt vurdering og resultatdiskusjoner. Og selve markedsføringen av skolen – jfr brosjyren *Ullernmodellen* – bærer som nevnt tydelig preg av den

konstituerende anvendelsesformen, ved den gjennomgående betoningen av vurdering som forutsetning for Ullern vgs som suksessrik.

Oppsummering av stemmer

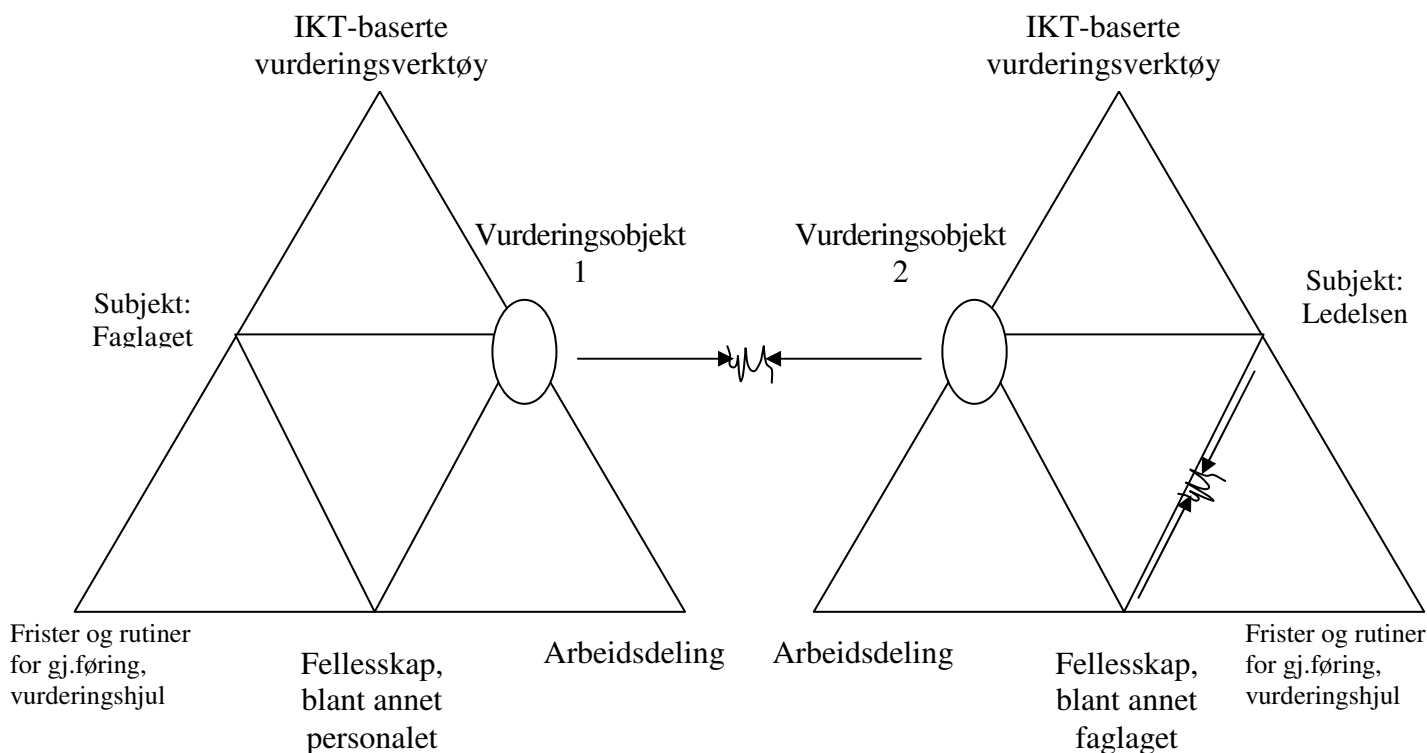
Det ser ut til at lærerne er blitt mer fornøyde, mens elevene er blitt mindre fornøyde. Fordi jeg mangler utfyllende data om elevenes holdninger til endrings- og vurderingsaktiviteten, er det vanskelig å si noe mer enn det som framkommer ovenfor. Men uansett er tendensen hos elevene at de er mindre fornøyde og / eller mer kritiske. Kvalitetsbarometret, hvor tilsynelatende grundig avkodingsarbeidet ble gjort på forhånd, og vurderingene av de nye Midtveisvurderingene, viser at lærerne og elevene ikke er på linje når det gjelder oppfatning av undervisning, utbytte av utviklingssamtaler, osv. Kontakten med faglag, team og personale er naturlig nok hyppigere og bredere enn kontakten med elevene. Slik vil det være naturlig at oppfatninger i personalgruppa ikke deles av elevgruppa. Dertil kommer at elevobjekter og personalobjekter er såpass ulike at fokus for elevene ikke nødvendigvis er rettet mot vurdering for å gjøre skolen bedre, men formodentlig mer mot egen faglige og sosiale utvikling. Dette til forskjell fra personalobjektene undervisning og vurdering av større grupper og fellesskap.

E Konsekvenser av del A-D. Konklusjoner

Nedenfor har jeg konstruert tre modeller. Modell 9 og 10 viser en gitt og en tenkt utgave av ledelsens og faglagets vurderingsaktiviteter. Modell 11 kobler vurderingsaktivitetene sammen med ledelsens endringsaktivitet. På bakgrunn av disse modellene og del A-D (ovenfor) drøfter jeg og konkluderer i forhold til problemstillingene mine. De tre modellene har utgangspunkt i Engeströms 3.generasjons aktivitetsteori.

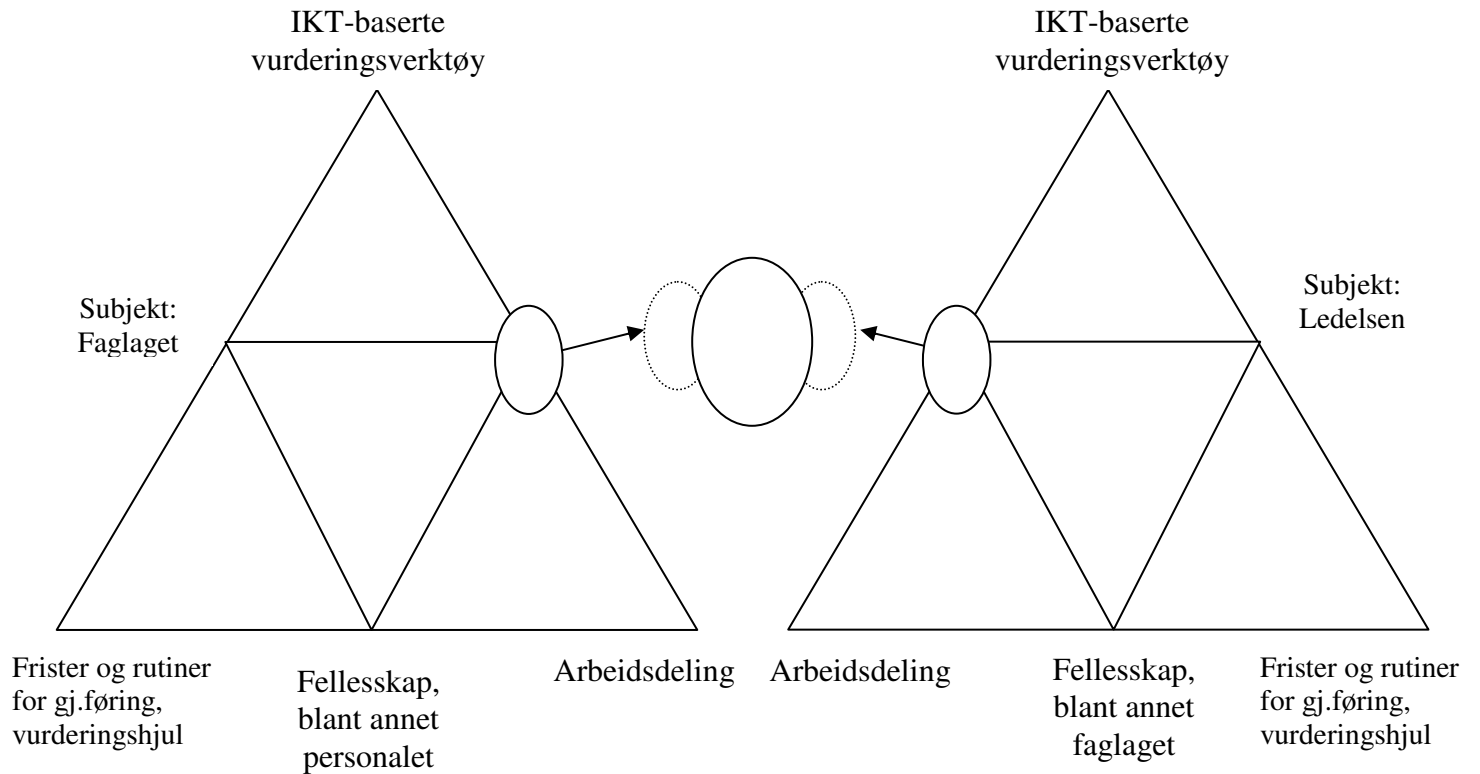
Reell og ideell modell av vurderingsaktivitetssystemene

Nedenfor presenterer jeg to modeller, 9 og 10. Den første viser faglagets og ledelsens vurderingsaktivitetssystemer, i en situasjon med de samme typene IKT-baserte vurderingsverktøy, men hvor vurderingsobjektene (1 og 2) er ulike og spenninger oppstår. Mulighetene for delt objekt og ekspansiv transformasjon av objektet, er til stede dersom spenningene løftes fram og anvendes som drivkraft for endring av aktiviteten.



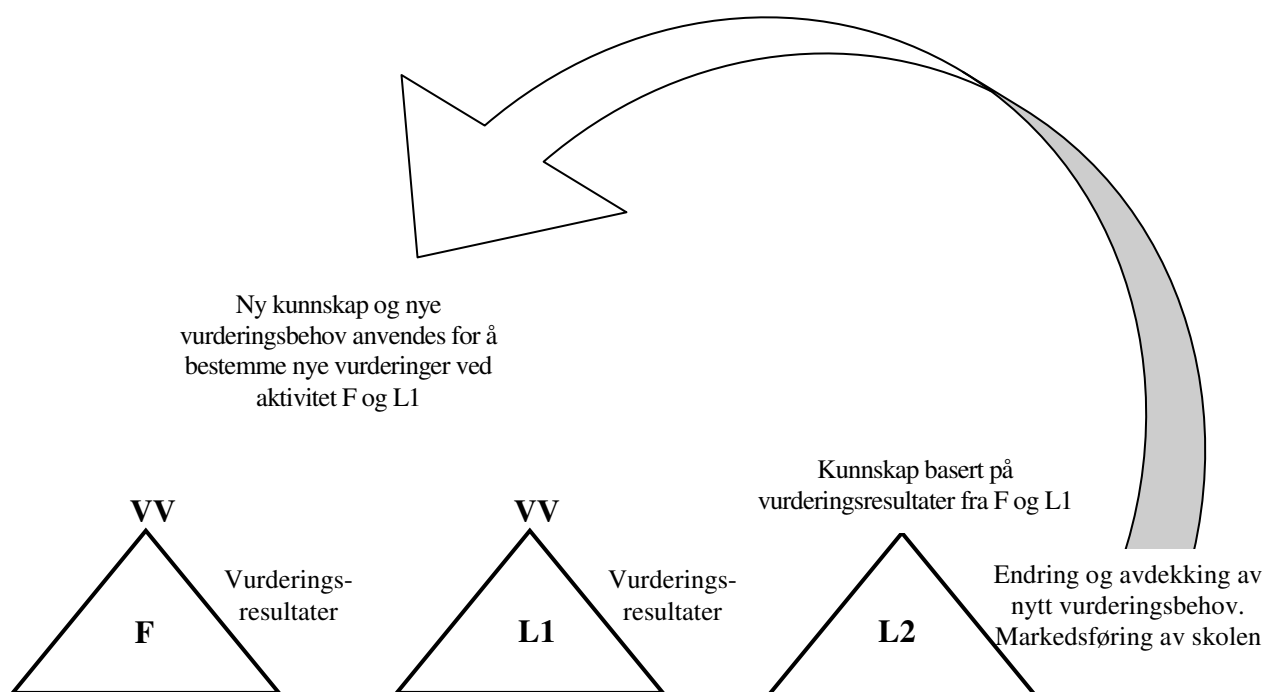
Modell 9: Reell modell av faglagets og ledelsens vurderingsaktiviteter

Den andre modellen viser en ideell situasjon, hvor spenningenes potensial som endringsdrivere er utnyttet og hvor objektene er redefinert og transformert slik at det for faglagets og ledelsens vurderingsaktivitetssystemer genereres et felles, delt objekt, markert som en større oval form i sentrum av modell 10 nedenfor.



Modell 10: Ideell modell for faglagets og ledelsens vurderingsaktiviteter

I modell 11 nedenfor, plasserer jeg ledelsens vurderingsaktivitet (L1) og endringsaktivitet (L2), og faglagets vurderingsaktivitet (F), inn i Ullern vgs som aktivitetssystem. Jeg har forenklet modellene av ledelsens og faglagets aktivitetssystemer av plasshensyn. Det jeg vil vise er hvordan de tre aktivitetene henger sammen med hverandre og i forhold til Ullern vgs. Det delte objektet, i den ovenstående modellen (modell 10), må forstås som verktøyet i ledelsens endringsaktivitet (L2) i modellen nedenfor.



Modell 11: Vurdering og endring, ved faglag og ledelse

Forklaring til modell 11: Denne modellen kombinerer modellene 6, 7, 8a og 8b (se ovenfor), og gjengivelsen av aktivitetssystemene er forenklet av hensyn til lesbarhet.

Vurderinger gjøres av faglag (F) og av ledelse (L1). Vurderingsresultatene fra F og L1 anvendes *både* som verktøy for ledelsen i ledelsens endringsaktivitet (L2) og til en viss grad i faglagets undervisning, ved at vurderingsresultatene gir ny og anvendbar elev- og undervisningskunnskap. *Til en viss grad*, fordi faglaget ikke opplever at alle vurderingene gir anvendbare resultater (Jfr. intervju av faglag ovenfor). Ledelsens endringsaktivitet

(L2) anvender kunnskap framkommet som objekt i F og L1, og har endring og markedsføring av skolen som objekt. Resultatene av L2 anvendes videre som basis for nye vurderinger, angitt ved pilen som går fra L2-objektet til F- og L1-aktivitetene. Det som ikke fremgår av modellen, er for eksempel alle de *andre* aktivitetssystemene på skolen, og hvordan disse også genererer vurderingsresultater som anvendes i ledelsens endringsaktivitet

Anvendelse av vurderingsverktøy og resultater

Ledelsens endringsobjekt fungerer som det drivende objekt for både ledelsens vurderingsaktivitet og endringsaktivitet, og vurderingene – ved de IKT-baserte vurderingsverktøyene – fungerer som både verktøy og objekt i vurderingsaktiviteten, og som verktøy i endringsaktiviteten. Ledelsens endringsaktivitet er naturlig nok den styrende aktiviteten innenfor aktivitetssystemet Ullern vgs, ved at den fungerer bestemmende også for objektene for de andre deltakerne på skolen; vurderingsobjekter tillegges faglagenes, teamenes og elevenes aktiviteter. Faglagets aktivitet fungerer som et eksempel på hvordan en sub-gruppe innenfor Ullern vgs har implementert ledelsens endringsmotiverte vurderingsobjekt inn i en aktivitet som fra før av er fokusert på både vurdering og undervisning. Faglaget representerer også fellesskapet innenfor ledelsens aktivitetssystem, og er således en integrert del av dette aktivitetssystemet.

Skolen er tilrettelagt slik at faglaget og ledelsen jevnlig skal ha gode arenaer for å drøfte og luften elementer ved endrings- og vurderingsaktivitetene. Jeg hevder dette er med på å gi et godt utgangspunkt for gjensidig forståelse av hverandres objekter, for faglag og ledelse, og at det ideelt sett kan bidra til løsning av spenninger.

Vurderingsaktivitetene

Vurderingsaktiviteten til faglaget og ledelsen gjennomføres ved hjelp av vurderingsverktøy, og faglaget (som andre grupper underlagt ledelsen på Ullern) må gjennomføre spesifikke vurderinger i tillegg til undervisningen. Objektet i vurderingsaktiviteten er vurdering med henblikk på dokumentasjon av (deler av) skolens status. Resultatene fra vurderingene som utføres kan anvendes for å utvikle forståelsen av

skolen og status for skolen. Da benyttes *lærings- og utviklingsanvendelsen* av vurderingsresultatene, med Dahler-Larsens ord. Dersom de anvendes på denne måten, synliggjøres ledelsens endringsaktivitet i lys av vurderingene, ved at den nye kunnskapen, framkommet ved vurdering, anvendes som verktøy for å endre (deler av) virksomheten i ønsket retning, som i Ullern skoles tilfelle er å bli en lærende organisasjon.

De to vurderingsaktivitetene innebærer forskjellig anvendelse av de IKT-baserte vurderingsverktøyene, de to aktivitetene har forskjellige formål. Der ledelsen anvender dem for å vurdere status for skolen og endringsarbeidet, anvendes de samme redskapene tilsynelatende instrumentelt, av faglaget; fordi vurderingene *skal* gjennomføres, blir de gjennomført av faglaget, men faglaget anvender dem også til en viss grad som undervisningsrettede verktøy, gjennom for eksempel avdekking av elevenes holdninger til midtveisvurderinger.

Vurderingsverktøyene oppleves av faglaget som stressende, fordi tidsressursen faglaget benytter til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning blir mindre, som følge av vurderingstidsbruk. Faglaget omtaler vurderingsverktøyene med negativt fortegn der ledelsen bruker positivt. Dette utgjør en primær spenning. Faglag og ledelse forholder seg slik språklig ulikt til verktøy og *objekt*. Dette utgjør en spenning mellom vurderingsaktivitetssystemene til ledelsen og faglaget. Denne kvartiære spenningen, koblet sammen med faglagets primære spenninger rundt anvendelse av IKT-verktøy som Nasjonale Prøver eller ClassFronter, og tertiære spenninger, som kan leses ut av faglagspreferansene til samtaler kontra IKT-baserte vurderinger som vurderingsform, må løftes fram, slik at disse kan fungere som endringsdrivere, og gi muligheter for en ekspansiv syklus. De sekundære og tertiære spenningene synliggjøres ved faglagets undervisningsformål for å drive vurderinger, kontra ledelsens endringsformål.

Endringsaktiviteten

Ledelsens endringsaktivitet baserer seg på de resultatene som er framkommet ved systematisk vurdering av skolen. Endringsaktiviteten avdekker ideelt sett nye vurderingsbehov, og den akkumulerte kunnskapen anvendes på og implementeres i

Ullern som aktivitetssystem, og får status som verktøy for ny forståelse av Ullern videregående skole.

Ledelsens anvendelser av vurderingsobjektene i endringsaktiviteten er flere, og spenner fra taktisk og strategisk (i framlegging av resultater for personalet og gjennom oppfordring om å drille elever før prøver), via kontroll (Nasjonale Prøver og resultatfokus), symbolsk, konstituerende (større fokus på selve vurderingene, drilling av elever for å bedre resultatene, personalmøter som har vurdering som hovedfokus), opplysende (gjennom diskusjoner i faglag og ledelse og mellom disse, gjennom felles fokus på vurderinger og vurderingsresultater). Lærings- og utviklingsanvendelsen er også til stede, tydelig gjennom avkodingsarbeidet rundt KB, som både forebygger svakt gjennomførte undersøkelser og samtidig er et sterkt signal fra ledelsens side om behovet for nettopp å gjennomføre undersøkelser på en måte som gir reliable og valide resultater anvendbare i skolens endringsarbeid. Lærings- og utviklingsanvendelsen synliggjøres også gjennom den aktive bruken av resultatene fra vurderingen av midtveisvurdering og utviklingssamtaler, hvor endringstiltak ble planlagt på bakgrunn av resultatene. Endelig tydeliggjøres denne bruken også gjennom ledelsens resultatsamtaler med lærerne. Representanter for ledelsen har også tydelig signalisert, under intervjuene, at resultater skal drøftes og danne grunnlag for endring.

Den varierte anvendelsen av vurderingsresultatene, ser i ut til å være med på å skape spenninger heller enn å løse dem opp. Som en forebyggende drivkraft kan den konstituerende anvendelsen, gjennom utbredelsen av vurderingsfokus ved personalets, elevenes og ledelsens økende grad av diskusjon rundt vurderingsverktøy og vurderingsresultater, løfte fram spenningene, og slik bidra til å danne vekstgrunnlag for ekspansiv transformasjon.

Motiverende objekt

Ledelsens aktiviteter har endring og vurdering som objekt, hvor vurdering også fungerer som verktøy i begge aktivitetene. Faglagets aktivitet har også vurdering som objekt, og også her fungerer vurdering både som objekt og verktøy, men for *undervisning* og

vurdering. Motivet – det ønskede resultat – er altså forskjellig. Hos ledelsen er det ønskede resultatet endring av skolen i retning av en lærende organisasjon, og god markedsføring av skolen. Faglagets har bedret undervisning som det ønskede resultat, og opplever den pålagte vurderingsaktiviteten som stressende fordi et annet objekt hele tiden er til stede; *undervisning*. Ledelsens ufullstendige presentasjon av vurderingsresultater ser ut til å være motivert av markedsføringsbehovet; behovet for å presentere skolen på en slik måte at eksterne interesse for skolen øker.

Teoriene rundt organisasjonslæring og lærende organisasjoner koblet med det ledelsen angir som teorireferanser og med anvendelsen av begrepene på Internet og i deler av det politiske samtalerommet, kan gi inntrykk av at uttrykket *lærende organisasjon* anvendes mer med hensyn til markedsføringsmotive enn av hensyn til Schön og Argyris' credo (se ovenfor) om å bygge inn vurderingsobjektene (resultatene av organisasjonsutforskningen) via faglaget (deltakerne) / artefaktene (vurderingsverktøy og -objekter) og til Salberg-Samuelsens elleve punkter (se ovenfor).

Anvendelsen av vurderingsobjektene som verktøy i den videre prosessen (som vist i modell 11 ovenfor) krever, i følge Dahler-Larsen, at vurderingsaktiviteten er forskningsmessig godt gjennomført og at vurderingsobjektene anvendes med læring, utvikling og opplysning som motiv. Ut fra Leontjevs perspektiv, vil markedsføringsmotive til ledelsen overføres til fysisk handling – aktivitet – via vurderingsobjektet. Ut fra Engeströms aktivitetsteoretiske perspektiv vil dette objektet, som således både er vurderings- og markedsføringsbehov, skape spenninger i objekt- og aktivitetsforståelsen mellom faglag og ledelse, og disse må løses for å kunne gi grobunn for ekspansive transformasjoner.

Endringer

Vurderingsobjektene forteller om en skole hvor et utvalg elever og foresatte var mer fornøyde med IKT-satsning, fysiske omgivelser og skolens arbeid mot mobbing, vold og rasisme, og mindre fornøyde med den tilpassede opplæringen og arbeidsmiljøet (MMI). Elevene var blitt mer fornøyde med områdene trivsel, vurdering og fysisk miljø, men mindre fornøyde med områdene motivasjon, elevdemokrati, elevmedvirkning,

arbeidsmåter og veiledning (Elevinspektørene). Lærerne var mer fornøyde med egen praksis og med ledelsen (Kvalitetsbarometret). Og elever og lærere var ikke helt samstemte når det gjaldt oppfatning av midtveisvurderingene (Vurdering av ny midtveisvurdering).

Endringene ser således ut til å være at lærerne oppfatter undervisningspraksisen og ramme faktorene rundt denne som bedret i forhold til tidligere år. De to elevkullene som har besvart spørsmålene i Elevinspektørene er mindre fornøyde, om ikke entydig. Det avgjørende er ikke hvordan disse resultatene ble anvendt videre i endringsarbeidet. Elevene er mindre fornøyd med og mer kritiske til den tilpassede opplæringen, arbeidsmiljøet, motivasjon, elevdemokrati og -medvirkning, arbeidsmåter og veiledning. De er også mer kritiske eller negative til midtveisvurderinger og utviklingssamtaler, enn lærerne.

Skolen kan vise til en annen endring; at flere elever enn for noen år tilbake, går ut med fullstendig vitnemål. Denne endringen kan også sees i sammenheng med at skolens inntakspoengsum nå er høyere enn i eksempelvis 2001, følgelig at sterkere elever nå får plass ved skolen, og at elever med lav poengsum fra ungdomsskolen vanskeligere enn tidligere kommer inn på Ullern. Elever med høyere karakterer enn inntakspoengsum anno 2001, kan forventes å skåre høyere. Videre kan det av elever som skårer relativt høyt, i større grad kunne forventes at de går ut med fullstendig vitnemål. Markedsføringen av Ullern vgs må sees i sammenheng med dette.

Samtidig er det viktig å komme med en reservasjon. Resultatene framkommet via Elevinspektørene og MMI er, som påpekt ovenfor, ikke nødvendigvis reliable. Ett årskull ble utelatt fra en av vurderingene, og MMI-undersøkelsene har relativt små utvalg å vise til, i tillegg til at noen av resultatene ser underlige ut (som påpekt ovenfor). Det er ikke framkommet informasjon som skulle tilsi at avkodingsarbeid, i samme utstrekning som ved KB, er gjort sammen med elevene, i forhold til vurdering av midtveisvurdering og utviklingssamtaler, og EI (og MMI). Slik vil vurderingsresultatene vise *tendenser*, og ikke nødvendigvis være valide, generaliserbare resultater.

De endringsobjektene som er synlige innenfor Ullern vgs som aktivitetssystem, er først og fremst implementerte endringer og tiltak, som følge av resultater fra vurderinger. De er videre synlige gjennom nye vurderinger med basis i så vel resultatene som i behovet for å avklare status for implementering.

De IKT-baserte vurderingsverktøyenes rolle for endringen av Ullern vgs

Potensialet som ligger i IKT-baserte vurderingsverktøy, jamfør datatilgjengelighet, bearbeidelse og -anvendelse, framstår som synlig og ønskelig å anvende for ledelsen. Ved avkodingsprosesser og ved at samtlige lærere har bærbar pc/mac tilgjengelig, styrkes mulighetene for optimal utnyttelse av potensialet. Motsatt vil lav tilgjengelighet til kompetanse (kurs, kompetanseheving og tidsressurs) om bruk av verktøyene fungere svekkende. Gjennomføring av vurderingsaktivitetene vil ha stor effekt på endringsaktiviteten, fordi denne baserer seg på vurderingsobjektene. Forskningsmessige feil i gjennomføringen av en vurdering, vil, via mindre reliable resultater, kunne gi uønskede og uventede utfall dersom resultatene anvendes i endringsarbeidet.

De IKT-baserte vurderingsverktøyene fungerer støttende ved sin tilgjengelighet, sitt potensial for effektivitet, oversikt og synliggjøring av det usynlige, men full utnyttelse av potensialet forutsetter, i følge aktivitetsteori, at ledelse og faglag løser spenninger rundt anvendelsen av verktøyene, rundt objektet og mellom vurderingsaktivitetene, slik at en ekspansiv syklus kan utvikle seg.

Kommentar til mine konklusjoner. Reservasjoner og begrensninger

Selv om jeg konkluderer med at ekspansive sykluser ikke har hatt optimale vekstvilkår når det gjelder faglagets og ledelsens vurderingsaktiviteter, betyr ikke dette at jeg avviser mulighetene for at ekspansive sykluser fant sted på Ullern vgs i løpet av skoleåret 2004-2005. Men mulighetene mine for å hevde noe om faktiske ekspansive transformasjoner på Ullern, begrenses ved at jeg ikke har empiri på mer enn ett faglag.

Faglagets og ledelsens vurderings- og endringsaktivitetssystemer og relasjonene mellom disse, tjener i stedet som *eksempel* på hvordan to vurderingsaktiviteter og en endringsaktivitet forløp innenfor rammene av Ullern vgs, skoleåret 2004-2005, ikke hvordan vurderings- og endringsaktiviteter generelt utvikles på Ullern.

Endringsaktiviteten favner om mye større deler av skolen enn dem jeg har tatt for meg, og således kan jeg kun uttale meg om hvordan vurderingsaktivitetene fungerer i sin produksjon av verktøygrunnlag for endringsaktiviteten, ikke om skolen ble eller ikke ble en lærende organisasjon i løpet av skoleåret 2004-2005. De endringene jeg omtaler, må forstås som den endringene *jeg* har observert og konkludert med, ikke som den totale mengden endringer på Ullern vgs i løpet av skoleåret.

Mine konklusjoner rundt anvendelsen av vurderingsresultatene dreier seg kun om anvendelsen av de resultatene jeg har fått tilgang til, og da i bearbeidet form. I tillegg har jeg kun én observasjon av ledelsens anvendelse av vurderingsresultater (se ovenfor, om personalmøtet); jeg har ikke vært til stede under seminarer hvor vurdering har vært tema. Således kan mine konklusjoner ikke generaliseres til å gjelde anvendelse av vurderingsresultater i sin helhet, på Ullern vgs. I stedet tjener mine konklusjoner rundt resultat anvendelsen, som et bilde på deler av resultat anvendelsen av et utvalg vurderinger fremlagt for meg av ledelsen på Ullern vgs.

Jeg hevder at mine konklusjoner er valide, først og fremst gjennom triangulering av empiri framkommet ved observasjon, intervju og vurderingsdokumentasjon. Jeg har

forsøkt å legge fram teori- og metodeavklaring, datamateriale og drøftinger på en slik måte at det skal være mulig for leseren selv å bedømme generaliserbarheten. Bruken av Engeströms aktivitetsteori kombinert med Dahler-Larsens vurderingskategorier har gjort det mulig på en oversiktlig måte å presentere undersøkelsen min rundt aktiviteter på Ullern vgs.

5 Kilder, referanser og vedlegg

- Arbeiderpartiet (2005): *Ny Solidaritet*. Oslo. Youngstorget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. USA. Addison-Wesley Publishing Company
- Befring, E (1994): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo. Det Norske Samlaget
- Brøyn, T. & Schultz, J-H. (1999): *IKT og tilpasset opplæring*. Oslo. Universitetsforlaget. s. 158-183
- Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Bø, I. & Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo, Universitetsforlaget
- Dahler-Larsen, P. (2003): *Evaluering. Selvevalueringens Hvide Sejl*. Odense. Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag s. 17-27
- Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen; rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Daniels, H. (2004) *Vygotsky and pedagogy*. London. RoutledgeFalmer
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo. Abstrakt Forlag. s. 37-61

Engeström, Y. (1999). *Changing practice through research: changing research through practice, Proceedings of the 7th Annual Conference on Post-compulsory Education and Training*, Brisbane: Centre for Learning and Work Research, Griffith University.

Engeström, Y. (1999b): *Learning by expanding. Ten years after.* (Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published in 1999 under the title Lernen durch Expansion). Marburg: BdWi-Verlag

Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol.14, no.1, s. 133-156

Engeström, Y. (2004): New forms of expansive learning at work: the landscape of co-configuration. I: *Journal of Workplace Learning*. Vol. 16 No. 1/2, 2004 s. 11-21

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R-L (red.) (2005): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Erstad, O. (2005): *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo. Universitetsforlaget. s. 51-55 og 114-119

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Haug, P. & Monsen, L. (2002): *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Oslo. Abstrakt Forlag, s. 13-34 & 101-114

Hopfenbeck, T. N., Ibsen, E., Lie, S. & Turmo, A. (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. I: *Acta Didactica*, nr. 1, 2005. Oslo, ILS, UiO & forfatterne.

House, E. R. (1994): *Nyere utviklingslinjer innenfor vurderingsfeltet*. I: Ålvik, T. Skolebasert vurdering – en artikkelsamling. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Jahreie, C. F. & Ludvigsen, S. R. (2005): *Portfolios as Boundary Object: Re-Conceptualization of the Theory – Practice Distinction in Research on Teacher Education*. Oslo. Intermedia, Universitetet i Oslo

Jensen, K. (1999): *Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven*. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Judd, C. M., Kidder, L. H. & Smith, E. R. (1991): *Research Methods in Social Relations*. USA. Harcourt Brace. The Dyden Press. Saunders College Publishing

Kalve, A., Kavli, H., Lindvig, Y., Sundal, K. & Wærness, J. I. (2003): *Analyse av Elevinspektørene*. Oslo. MMI & Læringslaben

Kaptelinin, V. (2005): The object of Activity: Making Sense of the Sense Maker. I: *Mind, Culture and Activity*, vol 12 no. 1

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Lektorsky, V. A. (2005): *Activity Theory in a new era*. I: Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R-L (red.): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Ludvigsen, S. (1999): *Læring og IKT – Et perspektiv og en oversikt*. I: Brøyn, T. & Schultz, J-H.: *IKT og tilpasset opplæring*. Oslo Universitetsforlaget.

Lund, A. (2007, under utgivelse). *Nye kontekster for læring*. I: Hauge, T. E., Lund, A. & Vestøl, J. M.: *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo. Abstrakt forlag

NESH (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo. Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og Humaniora.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

NOU (2003:16): *I første rekke*. Oslo. Statens Forvaltningstjeneste. Statens trykning

NOU (2002:10): *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo. Statens Forvaltningstjeneste. Statens trykning

NOU (1978:2): *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*. (Evalueringsutvalgets innstilling nr. 2). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.

Opsahl, K. & Ravn, G. (2003): *Virksomhetsteorien. En utviklingspsykologi basert på virksomhet*. I: *Ergoterapeuten*, nr. 13, 1997, s. 40-45

Roth, W-M. (2004): *Activity Theory and Education*. I: *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 1-8

Salberg Samuelsen, A. S. (2006): Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen? *Spesialpedagogisk tidsskrift*, nr. 3, 2006, s. 4-11

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. J.W. Cappelen Akademisk Forlag

Tolman, C. W. (2005): *Society versus context in individual development. Does theory make a difference?*. I: Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R-L (red.): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Ullern vgs (2004): *Ullernmodellen – ny pedagogisk hverdag for lærere og elever*. Oslo. Ullern vgs.

Utdanningsetaten i Oslo, (2005): *Osloskolen – på vei mot digital kompetanse*. Oslo. Utdanningsetaten

Utdanningsforbundet (2004): *Vurdering – i eit etisk perspektiv. Utdanningsforbundets Hefteserie nr. 1, 2004*. Oslo. Utdanningsforbundet

Ålvik, T. (1994): *Skolebasert vurdering – en artikkelsamling*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Ålvik, T. (1991): *Skolebasert vurdering – en innføring*. Oslo Ad Notam Gyldendal

Internettreferanser:

<http://www.alltheweb.com>

<http://www.mmi.no/>

<http://www.odin.com>

<http://www.skoleporten.no>

<http://www.ullern.vgs.no>

Søk gjort 9. oktober 2005:

(Disse lenkene er ikke lenger funksjonelle)

- I. <http://nytt.net/showarticle.asp?article=4124700&tb=20&site=DAGSAVISEN>
- II. http://odin.dep.no/filarkiv/244921/kompetanseberetningen_05.pdf
- III. <http://odin.dep.no/md/norsk/samarbeid/internasjonalt/oced/bn.html>
- IV. <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/nedlagt/kuf/1997/publ/014005-990204/dok-bn.html>
- V. <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/nedlagt/psd/1997/taler/040005-090012/dok-bn.html>
- VI. <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/smk/1997/taler/099005-991678/dok-bn.html>
- VII. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/grunnopplaering/045051-990080/dok-bn.html>
- VIII. <http://www.ude.oslo.kommune.no/default.asp?page=/Kvalitet-i-skolen>
- IX. <http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/694C6B40EB.doc>
- X. http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/136BF85241.pdf+Nasjonale+pr%C3%B8ver&hl=no&lr=lang_no

Søk gjort 5. januar 2006

(lenkene var funksjonelle senest 8. mars d.å.)

- I. http://www.aftenposten.no/meninger/leder_aften/article975831.ece
- II. <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article973448.ece>

- III. <http://www.dep.no/europaportalen/norsk/temaer/p30005175/p30005180/index-b-n-a.html>
- IV. http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/politisk_ledelse/045071-090062/dok-bn.html
- V. <http://www.dkdigital.no/oslo/ullernvgs.nsf/id/24F6A23597C4466FC1256F24006B36C6?OpenDocument>
- VI. <http://www.dkdigital.no/oslo/ullernvgs.nsf/id/A63F3FF122EF4888C1256E55004C5546?OpenDocument>
- VII. <http://www.dna.no/index.gan?id=23337&subid=0>
- VIII. <http://www.frp.no/article/?id=249&q=kvalitet>
- IX. http://www.hoyre.no/Aktuelt/Innlegg/Doc_250
- X. <http://www.hoyre.no/Temaer/PrivateSkoler>
- XI. http://www.krf.no/pls/portal/PORTAL.wwwv_media.show?p_id=87146&p_settingssiteid=32444&p_settingssiteid=0&p_siteid=33&p_type=basetext&p_textid=87147
- XII. <http://www-lu.hive.no/videreutdanning/coaching/nyttig.htm>
- XIII. <http://munin.hsh.no/lu/ped/dysthe.doc>
- XIV. <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=36181&scope=ScopeLaerAns&epslanguage=NO/>
- XV. http://www.udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=162
(tidligere www.elevinspektorene.no)
- XVI. http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page____13996.aspx
- XVII. http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page____21782.aspx
- XVIII. <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/ikt/innsikt/>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1 "Ullern totalt. Elevinspektørene 2004 vs 2005"

Område	Motivas- jon	Trivsel	Med- virkning	Demo- krati	Arbeids- måter	Veil.	Vurd.	Fysisk miljø
Endring 2004 til 2005	Mindre fornøyd (entydig)	Mer fornøyd (både og)	Mindre fornøyd (både og)	Mindre fornøyd (entydig)	Mindre fornøyd (både og)	Mindre fornøyd (både og)	Mer fornøyd (både og)	Mer fornøyd (både og)

Tabell 1.1, EI 2004 vs 2005 Ullern vgs

Område	Motivas- jon	Trivsel	Med- virkning	Demo- krati	Arbeids- måter	Veil.	Vurd.	Fysisk miljø
Endring 2004 til 2005	Mer fornøyd (både og)	Mer fornøyd (både og)	Mindre fornøyd (entydig)	Mindre fornøyd (entydig)	Mindre fornøyd (både og)	Mer fornøyd (både og)	Ingen endring (både og)	Mindre fornøyd (både og)

Tabell 1.2, EI 2004 vs 2005 nasjonalt nivå

Vedlegg nr. 2 Deler av lærernes og elevenes respons på undersøkelsen rundt utviklingssamtaler og midtveisvurderinger

Vurdering:	Lærere	Elever
I stor grad	35 %	17 %
I noen grad	58 %	62 %
I liten grad	7 %	21 %

Vurdering, elever	GK	VK1	VK2
I stor grad	32 %	8 %	13 %
I noen grad	60 %	38 %	70 %
I liten grad	8 %	51 %	17 %
Ikke svart	0 %	3 %	0 %