

Underveisvurdering i videregående skole – Samme dame med ny kjole?

*Forståelse av og refleksjon knyttet til kravet om
underveisvurdering i videregående skole*

Margrethe Hammer Mobæk



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2010

Forord

Denne masteroppgaven er et avsluttende arbeid i forbindelse med studiet utdanningsledelse ved ILS, Universitet i Oslo. Det har vært en utrolig krevende, men samtidig veldig lærerik prosess. Full jobb ved siden av studier og familie krever sitt.

Kombinasjonen mellom teori og praksis har vært spesielt verdifullt. Jeg føler virkelig at dette har blitt en erfaringsbasert master. Motivasjonen ved å søke dette studiet var da også et ønske om å forstå mer av prosessene og de vurderingene som lå bak viktige pedagogiske avgjørelser i skolen. Som lærer, kunne det av og til oppleves frustrerende, og få presentert ulike løsninger, uten og selv å ha fått mulighet til å delta i utviklingsarbeidet. Dette, sammen med et ønske og tro på å kunne bidra positivt, også i forhold til elevene, ble avgjørende i forhold til å starte på studiene.

Ved studiets begynnelse jobbet jeg som lærer, men fikk underveis i studiene lederjobb ved Skogen videregående skole. Det ga på mange måter studiet en ny dimensjon. Det ble enklere å få satt ting i sammenheng. I forhold til jobben som skoleleder har også studiet vært et viktig bidrag. Viktigheten av å kunne begrunne valg, også ut fra et faglig ståsted, fremsto som tydeligere. Studiet har absolutt svart til forventningene. Vi har hatt en rekke dyktige forelesere og kursholdere, som med sitt engasjement og sin faglige tyngde har presentert viktige og inspirerende bidrag på området. Organiseringen med studenter i basisgrupper har også lært meg veldig mye. Gjennom arbeidet med basisgruppene hadde vi flere gode refleksjons og læringsøkter. En stor takk til Anton, Jan, Kristin og Grete.

Ellers må jeg takke gode kolleger ved Skogen videregående skole, som ga meg inspirasjon til å starte med oppgaven, og som stilte opp som informanter når oppgaven skulle skrives. En spesiell takk til læringscenteret som skaffet meg mitt "eget" lille bibliotek, mitt eget team, skoleeier, og toppledelsen som har tilrettelagt for meg slik at det var mulig å gjennomføre oppgaven.

Jeg vil også takke min veileder ved ILS, Ruth Jensen for faglige råd og innspill underveis. Til slutt vil jeg takke venner og familie som har støttet og oppmuntret meg hele veien.

Margrethe Hammer Mobæk

Lillestrøm, 31.oktober, 2010

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.1	Innramming – politiske føringer og forskning på området underveisvurdering	6
1.2	Bakgrunn for valg av oppgave.....	8
1.3	Avgrensninger	9
1.4	Begrunnelse av teorivalg	10
1.5	Problemformulering.....	12
1.6	Gangen i oppgaven	13
2	Leder teori	14
2.1	Ledelse.....	14
2.1.1	Skoleledelse.....	15
2.1.2	Ledelse - noen dimensjoner.....	16
2.2	Pedagogisk ledelse.....	18
2.2.1	Produktiv og reprodutiv pedagogisk ledelse	18
2.2.2	Pedagogisk versus administrativ ledelse	20
2.2.3	Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv	22
2.3	Grunnlaget for pedagogisk ledelse – profesjon – skolekultur og skolevurdering	23
2.3.1	Skolevurdering	24
2.3.2	Lærere og ledes profesjon	27
2.3.3	Ledelse av utvikling i skolen – skolekultur.....	30
2.3.4	Vurderingskultur	32
3	Refleksjon.....	34
3.1	Den forskende lærer.....	34
3.1.1	Lærerens praksisteori	35
3.2	Den reflekterte praktiker.....	37
3.2.1	Å utdanne den reflekterte praktiker.....	38
3.2.2	Kritikk av Schön.....	39
3.3	Refleksjonsepisoder.....	41
3.4	Meningsunivers – posisjon og forfatterskap.....	43
3.5	Kraftfull refleksjon	46
3.5.1	Innledning - Diskursiv dominans	46
3.5.2	Kraftfull refleksjon	48

3.5.3	Søndenå versus Schön	51
3.5.4	Inspirasjon fra filosofien – oikos og polis – immanens og transcendens	52
3.5.5	Egen forståelse av begrepet kraftfull refleksjon	54
3.5.6	Ulike former for refleksjon	55
4	Vurdering	57
4.1	Kontekstualisering	57
4.2	Prosjektet <i>Bedre vurderingspraksis</i>	58
4.3	Internasjonal forskning – Assessment for learning	59
4.4	Vurderingsbegrepet – noen avklaringer	62
5	Design og Metode	66
5.1	Design	66
5.2	Metode	69
5.2.1	Dokumentanalyse	70
5.2.2	Intervju	71
5.3	Gjennomføring og bearbeiding av data	75
5.3.1	Førforståelse	76
5.3.2	Nedtegning (transkribering) av intervjuene	77
5.3.3	Analyse av intervjuene	77
5.4	Utvalg	79
5.5	Kvalitet og etikk i kvalitativ forskning	80
5.5.1	Reliabilitet	81
5.5.2	Validitet	82
5.5.3	Overførbarhet (ekstern validitet)	84
5.5.4	Etikk	85
6	Dokumentanalyse	87
6.1	Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) - Kultur for læring	87
6.2	Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen	88
6.3	Storingsmelding nr. 31 (2007-2008) - Kvalitet i skolen	90
6.4	Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen	91
6.5	Underveisvurdering i forskriften	95
6.5.1	Innramming	96
6.5.2	§ 3-11. Undervegsvurdering	97
6.5.3	§ 3-12. Eigenvurdering	98

6.5.4	§ 3-13 Halvårs vurdering i fag for elever 1. og 4. ledd.....	99
7	Analyse og drøfting av intervju.....	100
7.1	Kort presentasjon av skolen.....	101
7.2	Gangen i analysen og analyseverktøy	101
7.2.1	Analyseverktøy.....	101
7.3	Refleksjon knyttet til forståelse av begrep og krav	102
7.4	Refleksjon i forhold til endring (implementering) og utvikling	112
7.5	Refleksjon i forhold til praksis?.....	120
7.6	Hvordan utfordrer dette skolens ledelsespraksis? Oppsummering i forhold til refleksjoner rundt undervisvurdering	122
7.6.1	Kraftfull refleksjon	122
7.7	Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv	126
8	Konklusjon og oppsummering	133
8.1	Konklusjon knyttet til forståelse av begrep	133
8.2	Konklusjon knyttet til refleksjon av begrepet og praksis	134
8.3	Konklusjon knyttet til utfordringer.....	137
8.4	Oppgaven og veien videre	139
8.5	Mulige veier videre.....	140
	Litteraturliste	141
	Figurliste.....	147
	Vedlegg	148

1 Innledning

I arbeidet med denne oppgaven er det valgt en fenomenologisk tilnærming for å se på et område innenfor skolens utviklingsarbeid. Utviklingsområdet som er valgt er undervisvurdering. Undervisvurdering er *vurdering for læring*, og *refleksjon* er viktig i forhold til å omdanne praksis til læring. En viktig del av skoleledelse er ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. I oppgaven er det valgt å ta utgangspunkt i *pedagogisk ledelse*. Refleksjon og ledelse av refleksjonsprosesser forutsetter kommunikasjon og samhandling. Derfor ble lederperspektivet, pedagogisk ledelse i et *relasjonelt perspektiv*.¹ Hovedproblemstillingen er følgende:

”Hvordan forstår og reflekterer lærere og ledere rundt kravet om, og praksis knyttet til undervisvurdering i videregående skole, og hvordan utfordrer dette skolens ledelsespraksis?”

I dette kapitlet blir det gjort nærmere rede for valg av problemstilling.

1.1 Innramming – politiske føringer og forskning på området undervisvurdering

Både lokalt, nasjonalt og internasjonalt har vurdering stått i fokus de senere årene, og da spesielt vurdering for læring. Bakgrunnen for den norske satsningen er blant annet internasjonale undersøkelser og forskning på området.

Teorien knyttet til vurdering for læring har sin opprinnelse i England og Assessment reform group. Den artikkelen som det refereres hyppigst til er ”Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment” av Black and William fra 1998. Artikkelen har bakgrunn i en studie som bygger på mer enn 250 forskningsartikler som viser at formativ vurdering (undervisvurdering) har positiv effekt på elevenes faglige prestasjoner under forutsetning av at: det er utarbeidet mål og vurderingskriterier som er tydelige for både elever og lærere, og at læreren gir elevene konkret hjelp til å forstå hvordan de kan arbeide for å forbedre seg (Black and William 1998). En lignende og enda mer omfattende studie er gjort av John Hattie (2009).

¹ Referansene her presenteres senere i oppgaven (kapittel 2).

Når det gjelder internasjonale undersøkelser eller prosjekter som har fått innvirkning på norsk utdanningspolitikk, nevnes PISA, TIMMS og PIRLS som de med mest innflytelsesrike (Sivesind og Elstad, 2010 (a,b), Elstad, 2010, Slemmen 2009, Høines, 2009). Undersøkelsene har ført til stadig større fokus på norske elevers faglige prestasjoner sammenlignet med elever i andre land. For mange, både i og utenfor skolen, har dette vært førende i forhold til hvordan man vurderer kvaliteten i norsk skole. Høines (2009) hevder at denne debatten har en sterk og direkte innvirkning på skolens rådende syn på undervisning og vurdering. Dette synet støttes blant annet hos Elstad (2010,a), som peker på at undersøkelsene har hatt stor betydning for flere sider av utdanningspolitikken.

I Norge har man ikke hatt noen lignende bevegelse som Assessment reform group, men etter hvert har fokus også her blitt rettet mot vurdering for læring. Man kan kanskje si at begynnelsen kom med de nasjonale prøvene i 2004. Selv om man ikke hadde forsket direkte på vurdering for læring, har det vært forskning som har pekt på visse trekk i forhold til å antyde en vurderingskultur (Slemmen, 2010). Eksempler på dette er evaluering av Reform 1997 (Klette, 2003, Haug, 2004), og evalueringer knyttet til elevundersøkelsen (Skaar m.fl., 2008, Danielsen m.fl., 2009). Resultatene fra elevundersøkelsen og et lokalt kvalitetsvurderingssystem (kvalitetsundersøkelsen), har også vært et viktig styringsverktøy i forhold til vurderingsarbeidet ved min skole.

Den norske satsningen på vurdering for læring har også utgangspunkt i Kunnskapsløftet (LK06). Et overordnet mål i Kunnskapsløftet er å øke læringsutbytte for alle elever, og vurdering ses som en viktig del av læringsprosessen. I oppdragsbrev nr.6-2007 fra Kunnskapsdepartementet til utdanningsdirektoratet heter det at: "Faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer, instruktør og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har klar på å få vite hvor de står. Det er derfor avgjørende at lærere har en vurderingskompetanse og en vurderingspraksis som bidrar til å utvikle elevenes faglige kompetanse, og at elevene skal vurdere sitt arbeid". Utdanningsdirektoratet fikk i dette brevet i oppdrag å iverksette tiltak som på nasjonalt nivå skulle bidra til: et klarere regelverk om vurdering, økt vurderingskompetanse, en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis, samt et bedre system for dokumentasjon av underveisvurdering – og sluttvurdering (ibid). Resultatet av dette ble prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. I alt 77 skoler fra hele grunnopplæringen deltok i prosjektet som hadde oppstart i november 2007 og ble avsluttet

våren 2009. Et av hovedmålene var å utvikle et mer helhetlig system for individuell vurdering.

Ved prosjektstart oppsummerte utdanningsdirektoratet situasjonen i norsk grunnskole på følgende måte: regelverket for individvurdering var ikke klart nok, skole og lærerutdanning manglet tilstrekkelig kompetanse i vurdering, det var svak vurderingspraksis og vurderingskultur i skolen, i tillegg var det forsket lite på individvurdering i Norge. Noe som ble begrunnet ut fra Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ” ... Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”.

Sluttrapporten fra dette prosjektet (Sluttrapport.nr.6-2007), Rundskriv fra Udir nr.1- 2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift fra opplæringslovens kapittel 3 (et oppslagsverk i forhold til endringer i forskrift til opplæringsloven, gjeldende fra august 2009), og sluttrapporten fra følgeevalueringen (Thronsen, m.fl, 2009) har vært en viktig inspirasjon i arbeidet med dette prosjektet.

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Satsingen på *vurdering for læring* og prosjektet *bedre vurderingspraksis* førte til endringer og presiseringer av krav i forhold til vurdering generelt og underveisvurdering spesielt. Skolens styringsdokumenter i forhold til vurdering er: Opplæringsloven med forskrifter (nyeste forskrift gjaldt fra august 2009), generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten, fagdel av læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), kommunale eller skoleforankrede satsningsområder og styringsdokumenter. Ved min skole er virksomhetsplanen det viktigste lokale styringsdokumentet og vurdering er et av satsningsområdene her.

Fokus i oppgaven vil være på hvilke krav som stilles i forhold til forskrift til opplæringsloven. De innholdsmessige endringene i forskriften ble synliggjort gjennom en presisering og tydeliggjøring av elevens rett til vurdering, og økt vekt på de læringsfremmende tiltakene i underveisvurdering (Rundskriv Udir 1-2010). Viktige elementer her var:

- Tydeliggjøring av formålet med vurdering og grunnlaget for vurdering
- Styrking av underveisvurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål

- Styrking av elevens medvirkning i vurderingsarbeidet i opplæringen
- Innføringen av planlagte samtaler med elever hvert halvår

I forbindelse med endringene i forskrift til opplæring ga Utdanningsdirektoratet ut to informasjons brosjyrer angående disse endringene: Underveisvurdering i fag og Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Her ble blant annet kravene til underveisvurdering definert. Underveisvurderingen skal ha læring og utvikling som mål, være løpende og systematisk og være et grunnlag for å tilpasse opplæringen. I tillegg stilles det tydelige krav i forhold til elevmedvirkning, fagsamtaler og underveisvurdering.

Som teamleder ved en av skolens studieretninger, fikk jeg i oppdrag å lede dette utviklingsarbeidet ved egen avdeling. Det ble avgjørende i forhold til valg av oppgave. Jeg følte ikke at jeg ikke hadde nok kompetanse til å lede en slik prosess. Jeg hadde heller ingen oversikt over hva lærere ved egen avdeling kunne, eller hva andre lærere og ledere Har andre teamledere denne kompetansen? Har lærerne ved egen avdeling denne kompetansen? Finnes det kompetanse i organisasjonen? Hvordan forstår skolens lærere og ledere begrepet underveisvurdering?

Det første jeg gjorde var derfor å lese meg opp i forhold til begrepet underveisvurdering. Temaet ble mer og mer interessant, og jeg følte meg etter hvert mer kompetent i forhold til å kunne arbeide med vurdering på egen avdeling. Dette var noe jeg ble svært motivert for å få til ved egen avdeling. Jeg så også nytteverdien av et slikt i forhold til annet utviklingsarbeid. Selv om jeg valgte å skrive underveisvurdering hadde jeg en tanke om at dette også kunne overføres til andre satsningsområder ved skolen, for eksempel klasseromsledelse.

1.3 Avgrensninger

I utgangspunktet så jeg for meg arbeidet som et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg fant tidlig ut at dette ville bli for omfattende tidsmessig, og at jeg i perioden undersøkelsen skulle gjennomføres, ikke ville ha mulighet til å kunne måle utvikling (mer om dette under problemformulering). Jeg gjorde allikevel noen aktive grep i forhold til prosjektet. Datainnsamlingen startet med samtale og refleksjon rundt vurdering i ledergruppen. Deretter gjennomførte jeg en kort undervisningsøkt med påfølgende diskusjoner rundt, begrep, krav og praksis på eget team og i ledergruppen. Deretter ble medlemmer av toppledelsen og skoleeier

intervjuet. Ledergruppen består av toppledere og mellomledere og teamledere. Teamlederne har ansvar for hvert sitt studieprogram.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju mellomledere og flere av lærerne, men fant ut at dette ble for krevende tidsmessig. I stedet ble det valgt å kjøre gruppeintervjuer. Dette hadde også sine fordeler (se metodekapitlet). Tanken ved å intervju flere mellomledere var blant annet å kunne sammenligne avdelingene. Dette ble imidlertid ingen viktig del av problemstillingen.

Det er også valgt å fokusere på undervisvurdering spesielt, og lærere og lederes forståelse av begrepet, fremfor vurdering generelt. Dette både for å avgrense i omfang og for at undervisvurdering vurderes som det sentrale.

Oppgaven gir ikke rom for inn i den historiske forståelsen og bruken av begrepet, det har blitt grundig gjort av andre (Engh, Dobsen og Høihilder, 2007, Høihilder, 2009, Dale, Wærness 2006, Eggen 2009). Historiske tolkninger av vurderingsbegrepet vil kun bli brukt for å definere begrepet slik det fremstår i dag, og til å ramme inn og svare på problemstillingen.

Videre er det i oppgaven fokus på selve begrepets innhold, jamfør forskrift til opplæringslovens kapittel 3. Oppgaven går derfor ikke grundig inn på debatten i forbindelse med vurderingskriterer. Det kunne blitt en oppgave i seg selv.

Når det gjelder læringsbegrepet vil dette ikke ble omhandlet i eget kapitel. Dette er ikke fordi læringsbegrepet vurderes som sentralt. Bakgrunnen for valg av oppgave var nettopp den sterke sammenhengen som nå forfektes mellom vurdering og læring. Jeg har valgt å forholde meg til læringsbegrepet i forhold til hvordan det omtales i tilknytning til sentrale begreper i oppgaven, undervisvurdering, refleksjon og pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

1.4 Begrunnelse av teorivalg

Oppgaven handler ikke hovedsakelig om undervisvurdering. Oppgaven handler om hvordan lærere og ledere reflekterer rundt begrepet, i forbindelse med et pedagogisk utviklingsområde i skolen.

Siden oppgaven tar utgangspunkt i et pedagogisk satsningsområde, ble det naturlig å ta utgangspunkt i pedagogisk ledelse. Lillejord/Fuglestad (1997) definerer pedagogisk ledelse

som den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons – og læringsprosesser i organisasjonen (Lillejord/Fuglestad 1997:7). Det vil ikke ut fra oppgaven være mulig å si noe om lærere og ledes læring, men det vil være mulig å si noe om refleksjonsprosessen og hvilken forståelse denne gir uttrykk for.

Lillejord/Fuglestad (1997) peker på at ledelse utøves gjennom relasjoner i en kulturell kontekst, og definerer ledelse som en samhandlings og forhandlingsprosess hvor aktørene gjennom kommunikasjon påvirker hverandre gjensidig og bidrar til utvikling. Dette kaller de et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse. Wadel (1997) støtter dette synet, og peker på at vellykket pedagogisk ledelse krever et relasjonelt perspektiv på ledelse. Med bakgrunn i at refleksjon også foregår i kommunikasjonspross hvor meninger skapes, vedlikeholdes og endres (blant annet i Postholm, 2007), ble det valgt et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse.

Som nevnt ovenfor er det ikke gjort så mye forskning i forhold til underveisvurdering, og dermed ikke mye forskning knyttet til refleksjon rundt temaet. Det finnes derimot mye forskning rundt refleksjon. Siden oppgaven knytter seg til hvordan lærere og ledere reflekterer rundt egen praksis ble det naturlig å ta utgangspunkt i teorien rundt *den reflekterende praktiker* (Schön, 1987). Møller (1995) rettet i sitt doktorgradsarbeid søkelyset mot rektor som pedagogisk leder i grunnskolen og problematiserte praksisfeltet som læringsarena ved kvalifisering som skoleledelse. Her konkluderte hun blant annet med at rektor operer i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. I dette arbeidet benyttet hun seg blant annet av refleksjonsteori som analyseredskap. Ottesen (2006) har i sin doktorgrad analysert veiledningssamtaler mellom lærerskolestudenter og deres veiledere, og presenterer i artikkelsamlingen herfra flere måter å analysere slike samtaler på. Søndena (blant annet 2004) har også utgangspunkt i refleksjoner mellom lærerstudenter og deres veiledere når hun argumenterer for den kraftfulle refleksjonen. Søndena peker på at refleksjonen i forbindelse med studentveiledning har vært preget av å være en kraftløs refleksjon, fordi studentene veiledes til å bli kopier av eksisterende praksis. Disse prosjektene har vært en viktig inspirasjon i arbeidet med denne oppgaven. Søndena sin forståelse av refleksjonsbegrepet har vært førende i analysen.

I det daglige defineres refleksjon som ”en bearbeiding av planlagt eller gjennomført praksis i lys av tidligere erfaringer og kunnskap man har tilegnet seg (Møller, 1995.s.338)”. Møller skiller mellom *refleksjon over* praksis, og *vurdering av praksis*. I vurdering av praksis er

intensjonen å forstå mer, både av det spesielle fenomenet og av egne reaksjoner, i forhold til hva man kan videreutvikle. Ut fra denne definisjonen kan man tolke lærere og leders refleksjon i denne oppgaven som refleksjon over praksis. Mitt arbeid med denne oppgaven tolkes som vurdering av praksis.

1.5 Problemformulering

Mitt utgangspunkt for å skrive denne oppgaven var ikke en kritisk studie i forhold til vurderingens læringseffekt. Med bakgrunn i hovedsakelig internasjonal forskning, nasjonale føringer og resultater hadde jeg som utgangspunkt at dette var noe skolen måtte arbeide med på grunn av økt læringsutbytte for elevene.

I forbindelse med sluttsamlingen av Prosjekt *bedrevurderingspraksis* ble det konkludert med at: Det er behov for forskning som kan si noe om sammenhengen mellom vurdering og læring, og forskning som kan si noe om hvordan grunnopplæringens praksis fungerer i forhold til intensjonene i regelverket (Sluttsamling i prosjekt bedre vurderingspraksis, 11. juni 2009). Denne oppgaven vil kunne være et bidrag til dette siste punktet.

Oppgaven har ikke et normativt utgangspunkt i forhold til å avdekke hva man ikke gjør i forholdt til hva man burde gjøre, men snarere et analytisk utgangspunkt i forhold til hva man og gjør og hvordan man kan jobbe videre med dette.

Med bakgrunn i refleksjons og lederteori er oppgavens formål å forstå lederes refleksjoner knyttet til kravet om underveisvurdering i videregående skole, for på den måten å kunne bidra til at skolen videreutvikler sin praksis knyttet til underveisvurdering. Problemstillingen er todelt:

”Hvordan forstår og reflekterer lærere og ledere rundt kravet knyttet til underveisvurdering i videregående skole ...

... og hvordan utfordrer dette skolens ledelsespraksis”.

For å svare på problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål valgt:

1. Hvordan forstår ledere og lærere underveisvurdering?

2. Hvordan reflekterer ledere og lærere rundt krav og praksis knyttet til underveisvurdering?
3. Hvordan reflekterer ledere og lærere rundt utfordringer i forhold til å endre og videreutvikle praksis?
4. Hvordan stemmer praksis overens med føringene i regelverket?

1.6 Gangen i oppgaven

Første kapittel inneholder en innramming og en begrunnelse for valg av problemstilling. Andre kapittel gir en oversikt over lederperspektivet og lederteori som er valgt i oppgaven. Kapittel tre tar for seg ulike tilnærminger til refleksjonsbegrepet og teorivalg i oppgaven blir begrunnet. I fjerde kapittel defineres begrepet underveisvurdering og forståelsen av begrepet slik det fremstår og blir brukt i denne oppgave. Kapittel fem er et metodekapittel. Her blir undersøkelsens design og metoder presentert og drøftet. I kapittel 6 og 7 presenteres analysen. Dokumentanalyse av sentrale Storingsmeldinger og føringer og krav i forskrift til opplæringsloven, kommer i kapittel 6. Kapittel 7 inneholder analyse av intervjuene. Kapittel 8 består av oppsummeringer og konklusjoner.

2 Leder teori

2.1 Ledelse

Grøterud, Nilsen (2001) viser til tre begrep som vanligvis knyttes til ledelse: *leder*, *lederskap* og *ledelse*.

En leder defineres som en person som evner å utøve innflytelse og sette i gang tiltak. Videre skiller det mellom den *formelle lederen* hvor det er posisjonen som gir grunnlag for innflytelse, og den *uformelle lederen* hvor det er personlig autoritet som er avgjørende for påvirkningskraften. Det kan fore eksempel være mulig å få autoritet ut fra kompetanse (funksjonell leder), og/eller ut fra personlige egenskaper (karismatisk leder). Begrepene kan overlape hverandre. Det er ikke selve lederen som har hovedfokus i denne oppgaven. Oppmerksomheten er i stedet rettet mot ulike aktørers forståelse og refleksjon rundt et fenomen. Lederens rolle i en slik prosess oppfattes av allikevel som viktig, og vil bli kommentert der dette menes nødvendig.

Lederskap handler om selve utøvelsen av ledelse. Det vil si lederens evne til å angi retning og peke på målsetninger i forhold til viktige utviklingsområder for organisasjonen. I forbindelse med arbeidet med oppgaven var utviklingsområde allerede valgt. Empirien gir ikke grunnlag for å svare generelt på dette. Det har heller ikke vært noe mål. Det vil imidlertid være mulig å si noe om hvordan utøvelsen av ledelse har fungert i forhold til dette prosjektet.

Ledelse defineres som ”den aktiviteten som igangsetter tiltak og prosesser (ibid,s.65). Videre er det mulig å dele aktiviteten inn i ulike lederfunksjoner (delt ledelse). Den formelle lederen har ansvaret for at ledelse blir gjennomført, men trenger ikke selv utføre alle lederfunksjonene. Ledelse av en organisasjon inneholder alle oppgaver og funksjoner som må gjennomføres få å nå de målene organisasjonen har satt. Denne oppgaven vil kunne gi svar på noe av dette. Oppmerksomheten vil rettes mot den delte ledelsen. Vurdering er et av satsningsområde for skogen videregående skole. Arbeidet med vurdering vil bli definert som en utviklingsprosess. Alle informantene i prosjektet defineres som ledere som har hatt ulike roller i prosessen. I tillegg til å definere de ulike gruppenes forståelse og bruk av underveisvurdering, vil det bli pekt på hvordan denne rollefordelingen har fungert, og hvilke utfordringer dette gir ledelsen.

Organisasjonen som beskrives i denne oppgaven er en skole. Derfor vil begrepet skoleledelse bli brukt i denne oppgaven. Forståelsen av begrepet danner bakgrunn for valg av perspektiv. Perspektivet vil bli antydnet i kapittel 2.1.1 og nærmere beskrevet i kapittel 2.2.

2.1.1 Skoleledelse

Lillejord (2003) definerer skoleledelse som en særegen virksomhet. Dette begrunner hun med at skoleledere leder en kunnskapsorganisasjon med høyt kvalifiserte og selvstendige lærere² som gir undervisning til elever som skal lære, samtidig som de selv inngår i læringsprosesser. Lærere krever, og forventer, at de skal få være med å diskutere hva som skal være skolens satsingsområder, særlig med tanke på pedagogisk utviklingsarbeid.

Møller og Fuglestad (2006) skriver om skoleledelsesbegrepet at dette har endret seg over tid, og at forskerne har gitt opp å komme frem til en entydig definisjon eller forståelse av begrepet. Det konstrueres stadig nye betegnelser for å fange opp nye dimensjoner med ledelse. Hvilke begrep som dominerer kan variere. Det er nærliggende å tro at dette har sammenheng med samfunnsutviklingen for øvrig. Møller/Fuglestad (2006) skriver da også at de ulike begrepene prøver å fange opp tidsmessige viktige sider ved ledelse skolen, og at begrepene ofte har sitt opphav i offentlig sektor. Eksemplene de peker på er: Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, strategisk ledelse, læringssentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse (ibid:29). Ottesen og Møller (2006) peker nå på at internasjonalt ser man en dreining i retning mot et distribuert perspektiv på ledelse.

Av begrepene Møller og Fuglestad (2006) nevner er det kun ett som beskrives å ha sitt opphav i skolen, pedagogisk ledelse. Siden oppgaven skal handle om skoleledelse, er det nærliggende å velge pedagogisk ledelse.

Før begrepet pedagogisk blir definert, vil det bli redegjort for sentrale dimensjoner ved ledelsesbegrepet. Grøterud, Nilsen (2001) kaller dette å utøve ledelse ut fra ulike "maktbaser".

² Lillejord bruker begrepet medarbeidere. Skolen skole har mange dyktige medarbeidere som ikke er lærere, blant annet bibliotekarer, vaktmestere, kantinedarbeidere og renholder. Disse gjør en utrolig viktig oppgave. Det er imidlertid lærerne og ledere, mellomledere som har fokus i denne oppgaven, derfor velger jeg å forholde meg til disse begrepene.

2.1.2 Ledelse - noen dimensjoner

Av litteratur på området fremkommer det at makt er uløselig knyttet sammen med ledelse (for eksempel i Møller, 2004, Fuglestad, 2006). ”All ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet” (Møller, 2004, s.147). Fuglestad (2006) setter makt sammen med innflytelse, og peker på at innflytelse både i forhold til kortsiktig og langsiktig utvikling, har blitt er en viktig faktor ved skoleledelse. Møller (2004) er opptatt av forholdet mellom makt og tillit. I organisasjonene foregår det stadig forhandlinger mellom makt og tillit. Møller retter fokus mot hvordan de ulike aktørene i skolen opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de selv kan bli påvirket av eksisterende kulturer og subkulturer. Som beskrevet ovenfor har dette også vært fokus i arbeidet med denne oppgaven.

Fuglestad (2006) gjør rede for tre ulike dimensjoner med maktbegrepet: *relasjonell makt*, *intensjonellmakt* og *kausalmakt*. *Relasjonell makt* defineres som noe som skjer mellom mennesker, at noen har innflytelse på eller kan bestemme over andre. Begrepet må kunne ses i sammenheng med pedagogisk ledelse, som også er knyttet til samhandling. Pedagogisk ledelse krever bruk av relasjonell makt. Relasjonell makt i forhold til prosjektet ved Skogen videregående skole, kan dreie seg om hvilken samhandlingsform man velger i forhold til å fremme utvikling på området, for eksempel legge til rette for refleksjoner rundt tema undervisvurdering. *Intensjonell makt* handler om hvilken målsetting de som sitter med makten har. I forhold til dette prosjektet er det riktig å si at ledelsens intensjonelle makt ligger i hvilken målsetting de har i forhold til undervisvurderingen. Vurdering er et av skolens satsingsområde og er gjengitt blant annet i virksomhetsplanen. *Kausalmakt* dreier seg om at maktbruken må føre til noe, gi noen resultater, det siktes til årsakssammenhengen. I forhold til dette prosjektet er det ikke så enkelt å si noe om hvilke resultater det har ført til, men det er mulig å peke på noen sammenhenger eller mulige årsaker til status. Dette igjen vil kunne si noe om hvilke utfordringer ledelsen ved Skogen videregående skole står ovenfor.

Møller (2006) støtter seg på Weber (1990) sin forståelse av maktbegrepet, men velger å se bort fra Weber sitt skille mellom herredømme og makt. I stedet skilles det mellom tre ulike typer herredømme. Maktbegrepet knyttes direkte sammen med legalitet og legitimitetsbegrepet. *Det tradisjonelle herredømmet* har legitim makt i forhold til *tradisjoner*. Dette kan ses i sammenheng med Berg (1999) sin forståelse av skolekultur, og med hans definisjon av styring i skolen og skolens (eller maktens) indre grenser (se nedenfor). *Det legale*

herredømme har makt i kraft av lover. Dette kan sammenlignes med det Berg (1999) kaller styring av skolen og skolens (eller maktens) ytre grenser. *Det karismatiske herredømmet* henviser til personlighet og det å ha ordet i sin makt. Dette kan også knyttes til Berg (1999) sin tolkning av skolekulturens indre grenser.³

Litt nærmere om legitimitet og legalitet

Møller(2006) knytter legitimitet til det å inneha autoritet. Autoritet knyttes til kommunikasjon og forventinger, og fungerer best når den blir sett på som en naturlig del av skolens virksomhet. Legitim makt henger sammen med aktørenes gjensidige forståelse av normer og skikker som gir handlingene retning, og danner grunnlag for samhandling. Dette henger som nevnt, nær sammen med Berg (1999) sin forståelse av begrepet. Berg (1999) peker også på at legitimitet handler om ”mindre håndgripelige” fenomen som normer, moral, underforståtte verdisystem, tradisjoner og subkulturer. Legitimitet ses som en prosess der organisasjonens medlemmer søker å nærme seg disse fenomenene gjennom sosiale handlinger (ibid). Møller (2004) knytter *lojalitetsbegrepet* opp mot legitimitetsbegrepet, og trekker samtidig opp et viktig skille mellom *lojalitet* og *lydighet*. *Lojalitet* handler i følge Møller (2004), om å være trofast, ærlig, redelig og at man er til å stole på. *Lydighet* knyttes opp mot krav og at man fungerer som et redskap for sine kolleger og kan ikke ansvarliggjøres for sine handlinger (ibid). Møller (2004) peker også på at makt forutsetter *tillit*. *Tillit* er ikke det samme som *tiltro* som er basert på tidligere erfaringer. *Tillit* er et mer framtidsrettet begrep, og skal forebygge svik (eller maktmisbruk). Det skilles mellom partikulær (jeg vil si personlig) og generalisert tillit. Hvor partikulær referer til fysiske møter og samhandling mellom folk som tilhører samme kultur. Generell tillitt handler om tillitt til systemer. Ut fra disse definisjonene av makt og tillitt vil jeg si at det er mulig å definere både lojalitet og tillit under legitimitetsbegrepet og det Berg (1999) kaller skolens indre rammer, nærmere bestemt styring i skole. Mer om dette nedenfor.

Motsatsen til legitimitet defineres her som legalitet og sikter til de sosiale handlingene og relasjonene som blir sanksjonert av staten. Dette skjer gjennom lovverk, utdanning, formell autoritet og styring, regulering og kontroll. Berg (1999) kaller dette for jurisdiksjon, fordi det knyttes til et faktisk juridisk lovverk.

³ I forhold til disse begrepene forstås, velger jeg å kommentere det i forbindelse med Berg (1999) sin redegjørelse for maktens indre og ytre rammer. Se kapittel 2.3.3

Oppsummerende kan man si at ”Skolen styres av formelt nedskrevne regler, mål og forskrifter (statlig legalitet), dels av uskrevne regler som er historisk og lokalhistorisk betinget (samfunnsmessig legitimitet) (ibid, s.80). Ut fra dette hevder Berg (1999) at skolens faktiske virksomhet oppstår i spennet mellom og innenfor den statlige og samfunnsmessige styringen.

Maktbegrepet vil i oppgaven vil bli definert i forhold til skolens indre og ytre rammer (eller grenser), mer om dette nedenfor. I forhold til definisjon ovenfor inneholder ytre grenser begrep som legalitet. Skolens indre grenser rommer begrep som karisma, tradisjon, legitimitet, autoritet, lojalitet og tillit. I resten av oppgaven vil begrepene indre og ytre grenser bli brukt.

2.2 Pedagogisk ledelse

Lillejord (2003) definerer den delen av skoleledelsen som er rettet mot læring og utvikling, som *pedagogisk ledelse*. *Pedagogisk ledelse* er en lederform som stiller krav til en leder, utover det å forvalte og administrere en organisasjon. Skolelederen samler til felles innsats, går i dialog med skolens aktører, koordinerer og gir arbeidet i skolen retning. Å drive pedagogisk arbeid forutsetter *relasjonelle ferdigheter*, det vil si at man som skoleleder må forstå det sosiale samspillet. Videre fremheves det at pedagogisk ledelse ikke bare er knyttet til å få i gang læring i organisasjonen. Det er også viktig å få aktørene i organisasjonen til å bruke det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som bidrar til utvikling i organisasjonen. Pedagogisk ledelse er derfor ledelse av læringsprosesser (Lillejord, 2003, fra Wadel, 1997).

2.2.1 Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse

C. C. Wadel (1997) argumenterer for at det finnes to ulike dimensjoner ved *pedagogisk ledelse* som kjennetegnes ut fra hvilke grunnleggende læringsverdier som ligger bak. De to typene for pedagogisk ledelse som det refereres til er *reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse*.

Ved *reproduktiv pedagogisk ledelse* er hovedmålet læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter⁴. Reproduktiv pedagogisk ledelse innebærer at skolelederne presenterer ferdige

⁴ Dette kan ses i sammenheng med Kari Søndena (2004) sin beskrivelse av immanent refleksjon. Dette vil bli nærmere kommentert i neste kapittel.

løsninger på utfordringer i organisasjonen. Det er lederen som avgjør hva som må læres og hvordan dette skal læres for å oppnå ønsket resultat. Dette innebærer at lederen avgjør hvilke kunnskaper og ferdigheter som vurderes som viktige i organisasjonen. Reproductiv pedagogisk ledelse krever at man har ferdigheter i å lære til seg, å kunne huske noe og å gjengi det.

En produktiv pedagogisk leder derimot vil se det som viktig å være spørrende å få i gang refleksjonsprosesser utover det som går på å tilegne seg bestemte kunnskaper og ferdigheter. En produktiv pedagogisk leder har som utgangspunkt at det går an å skape ny kunnskap, han/hun ser det som viktig at den som lærer gjør kunnskapen til sin egen på en slik måte at den kan anvendes i nye sammenhenger.⁵ Produktiv pedagogisk ledelse krever at de ledede har evnen til å lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill.

Selv om det er nærliggende å peke på at man i en organisasjon bør tilstrebe produktiv pedagogisk ledelse, peker Wadel på at det sannsynligvis i en organisasjon, vil være viktig å få til både reproductiv og produktiv læring. Disse læringsformene er ofte flettet sammen, og en viss reproductiv læring vil være en forutsetning for å lykkes med produktiv læring.

Lillejord (2003) har fremstilt sammenhengen mellom disse skjematisk: *

”Fordi produktiv pedagogisk ledelse er rettet mot skolens læringsprosesser, er den også koblet til pedagogisk grunnlagstenkning, eller forutsetningene for aktivitetene”(2003,s.119). Dette synet støttes i denne oppgaven, og er hovedgrunnen til at pedagogisk ledelse ble valgt som lederperspektiv.

Lillejord hevder dette også gjelder for skolevurdering. Vurdering i skolen må ta hensyn til at det eksisterer ulike syn på kunnskap og læring, menneskesyn og samfunn. Derfor er produktiv pedagogisk ledelse nødvendig om skolevurdering skal føre til læring og utvikling i skolen (ibid). Skolevurdering er behandlet i eget kapittel (se 2.3).

⁵ På samme måte som begrepet reproductiv pedagogisk ledelse, kan ses i sammenheng med begrepet immanent refleksjon hos Kari Søndena, kan begrepet produktiv pedagogisk ledelse ses i sammenheng med begrepet transcendent refleksjon, nærmere om det i neste kapittel.

2.2.2 Pedagogisk versus administrativ ledelse

Wadel (1997) skriver at pedagogisk og administrativ ledelse kan ses som to grunnleggende sider ved all ledelse. Enhver organisasjon inneholder både pedagogisk og administrativ ledelse. På samme måte som reprodutiv kontra produktiv pedagogisk ledelse, mener Wadel pedagogisk og administrativ ledelse er flettet inn i hverandre, og vanskelig å skille. For å få en klarere oppfatning av begrepet pedagogisk ledelse, kan det allikevel være fruktbart å definere noen ledelsesoppgaver som mer eller mindre administrative (pedagogiske er beskrevet foran).

Administrativ ledelse skal sikre organisasjonens daglige drift. Administrativ ledelse ses på som viktig i forhold til å bygge opp systemer og regler som sikrer at organisasjonen fungerer på en effektiv måte. Viktige sider ved administrativ ledelse er å ta initiativ til å utarbeide nye regler på områder hvor rutiner og retningslinjer ikke er på plass, samt å ta initiativ til stadig fornying av eksisterende ordninger. En side ved administrativ ledelse er også å lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra et regelverk og visse fastsatte prosedyrer. Administrativ ledelse blir synlig for de ansatte gjennom instruksjoner og krav som måloppnåelse og gjennomføring av aktiviteter (ibid, s.44).

Wadel skiller mellom en *innovativ administrativ ledelse* og en *byråkratisk administrativ ledelse*. En *innovativ administrativ ledelse* medfører en kontinuerlig vurdering og mulig endring av regler, mens en *byråkratisk administrativ ledelse* vektlegger fastsettelse og håndheving av reglene. Byråkratisk administrativ ledelse medfører byråkratiske prosedyrer og sanksjoner. En slik type ledelse vil kunne bidra til å sikre likebehandling og nøytralitet, mens innovativ administrativ ledelse bidrar til fleksibilitet og fornying i forhold til regler og rutiner. En organisasjon er tjent med en balanse mellom disse to (ibid).

Forskjellen mellom administrativ og pedagogisk ledelse er illustrert gjennom fig.

Skoleledelse	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opplatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenskontekst	Henter verdier og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Figur 1: Forskjellen mellom administrativ og pedagogisk ledelse(Lillejord, 2003)

Wadel (1997) skriver at administrativ ledelse alene vil hindre en organisasjon i å utvikle og fornye seg. Å sikre at bestemte mål oppnås på kort sikt, er ikke tilfredsstillende for en

organisasjon. Den må også utvikle seg på lengre sikt. Administrativ ledelse alene vil hindre en organisasjon i å utvikle og fornye seg (Wadel, 1997, s. 46). Det man trenger er for å hindre dette er pedagogisk ledelse, som vil si ledelse som er knyttet til å lede og initiere læringsprosesser. Pedagogisk ledelse er viktig for å få i gang prosesser hvor medlemmene i organisasjonen *reflekterer* over egen praksis og *lærer* av den selvinnsikten refleksjonen gir, som er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. Det kreves også pedagogisk ledelse for å etablere læringsforhold og det Wadel kaller interpersonlige læringsforhold. Som viktig for etablering av læringsforhold nevnes: aktelses-, tillits-, følelses- og motivasjonsforhold. Å drive denne type arbeid blir med andre ord også viktig i pedagogisk ledelse (ibid). I tillegg til å få i gang læring i organisasjonen krever pedagogisk ledelse også at aktørene i organisasjonen lærer å lære.

Det som kreves for å lykkes med den pedagogiske ledelsen er i følge Wadel et relasjonelt perspektiv på ledelse (behandlet i eget kapittel, 2.2.3). Dette henger igjen sammen med at man må få til en vellykket dialog, og en gjensidig prosess der både de som lærer bort og lærer, lærer. Derfor mener Wadel at *pedagogisk ledelse* må baseres på tillitsforhold, mens administrativ ledelse kan baseres på makt og tillit (ibid).

Både administrativ og pedagogisk ledelse fremheves som viktig. Lillejord (2003) skriver at forholdet mellom dem bør løses på en slik måte at man bør betrakte den jobben som kalles for administrativ i et pedagogisk perspektiv. Dette synet for støtte hos Møller (1996). I følge Møller handler pedagogisk ledelse om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen læring (Møller, 1996, s.11). Derfor, skriver Møller, må pedagogisk ledelse ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge til rette for administrative prosedyrer og personalpolitiske tiltak.

Lillejord peker også på viktigheten av de pedagogiske oppgavene kontra de administrative. Arbeidet med å skape en lærende skole handler om å finne nye måter å løse problemer og takle utfordringer på, derfor er det viktig å tenke kritisk gjennom hvordan man bruker tiden sin, noe som vil innebære og kunne leve med det uferdige, delegering av mer rutinepregede oppgaver.: ”Det skoleleder imidlertid aldri må la seg friste til å gi fra seg er oppgaven, som pedagogisk leder, for her ligger selve fagligheten” (Lillejord, 2003, s.117).

Forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse blir et nyttig analyseverktøy i oppgaven. Hvordan møter Skogen videregående skole utfordringene i forhold til administrativ versus pedagogisk ledelse? Hvordan er balansen mellom begrepene her?

2.2.3 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

Som nevnt over forutsetter det å drive pedagogisk ledelse relasjonelle ferdigheter. Fuglestad, Lillejord (1997) setter begrepene refleksjon, ledelse, pedagogisk ledelse og relasjonell ledelse i sammenheng. Denne sammenhengen er sentral også i denne oppgaven. Det er derfor på sin plass å redegjøre nærmere for sammenhengen mellom begrepene. Begrepet refleksjon vil bli behandlet i eget kapittel. Her vil hovedfokus være på forholdet mellom ledelse, pedagogisk ledelse og ledelse i et relasjonelt perspektiv.

Fuglestad, Lillejord (1997) skriver at de som arbeider i og med skole trenger å utvikle et språk for å reflektere over praksis. Dette begrunner de med stadige reformer i skolen som igjen utløser nye krav til ledelse.

Ledelse defineres som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utviklingen av kulturen i organisasjonen (Fuglestad, Lillejord, 1997, s.7). Dette innebærer at relasjonene står sentralt. Ved å argumentere for et relasjonelt perspektiv på ledelse ønsker Fuglestad, Lillejord og utfordrer en individ- og forretningsorientert preget oppfatning av ledelse, som de hevder blir styrt av en mål- middel- tenkning. I et relasjonelt perspektiv på ledelse står dialogen sentralt. Dialogen ses som grunnleggende i forhold til menneskelig eksistens og kommunikasjonsform (ibid). 6

Wadel (1997) skriver at det er viktig å skille mellom hva formelle ledere gjør, og ledelse. Det er et analytisk skille som kan gjøre det lettere å oppnå en mer relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse. Han definerer ledelse som en prosess som både formelle og ledede er deltagere i (Wadel 1997, s. 41). Han peker videre på at uansett hva ledelse er, så er det noe relasjonelt. Ledelse ses på som et mellommenneskelig forhold. Sammenhengen uttrykkes på følgende måte: "Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene. Ledelse fremstår altså som en relasjonell ferdighet (Wadel, 1997, s. 42, se også Spurkeland, 2009).

⁶ Dialogen står også sentralt i refleksjonen. Det vil bli redegjort nærmere for dette i kapitlet som omhandler refleksjon.

Definisjon av ledelse som en prosess er i tråd med det som er skrevet foran. I tillegg ble ledelse her tillagt relasjonell verdi. Det er ut fra dette synet datamaterialet vil bli analysert.

Lillejord, Fuglestad (1997) definerer pedagogisk ledelse som den typen ledelse som er nødvendig når man skal *initiere og lede refleksjons – og læringsprosesser* i organisasjonen (Lillejord, Fuglestad 1997, s. 7). Grunnen til at de velger et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse er at de mener en økt forståelse av dette kan bidra til å utvikle en *nyskapende og endringsorientert læringskultur* i organisasjonen. En slik type læringskultur kan for eksempel utvikles gjennom nyetablering av læringsforhold og læringsystemer og ved *å skape arenaer for refleksjon* over egne organisasjonsformer (ibid). Arbeidet med denne oppgaven, og spesielt gruppeintervjuene, kan ses på som et forsøk å skape en slik arena. Oppgaven vil som nevnt ikke kunne si noe om det er forekommet læring. Men analysen vil kunne si noe om hva som foregår på en slik arena.

Denne tilnærming ser på aktørenes erfaringer i skolen. Dette perspektivet på ledelse vokser frem gjennom studier av kommunikasjon som foregår mellom aktører og grupper i organisasjonen. Ledelse er, som, nevnt, en prosess som involverer ledelsen, lærere og elever. *De individuelle prosessene* hos den enkelte er viktig i forhold til de samhandlingsprosessene som utspiller seg. Det er i samhandling mellom aktørene at meninger skapes, at enighet uttrykkes, at uenighet klargjøres og at kulturer formes og utvikles (Fuglestad, Lillejord, 1997, s. 16). Ut fra dette vil det være mulig å vurdere intervjuene med toppledere og skoleeiere også som en viktig del av refleksjonsarbeidet ved Skogen videregående skole. Både ledelsens og lærernes individuelle refleksjoner kan være med å prege samhandlingsprosessene.

Et slikt perspektiv gir grunnlag for å søke relasjonelle forklaringer på hendelser i organisasjonen, forklaringer som omfatter alle aktørene i en samhandlingssituasjon. Perspektivet karakteriseres som et aktørorientert sosiologisk perspektiv. Kulturbegrepet er viktig i analysene, fordi det tydeliggjør prosesser både i på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Kulturbegrepet vil bli presentert nedenfor.

2.3 Grunnlaget for pedagogisk ledelse – profesjon – skolekultur og skolevurdering

Rognaldsen (1997) fremhever at det er viktig å ha en skoleleder som tar sitt pedagogiske lederskap på alvor. En rektor som tar sitt pedagogiske ansvar på alvor er synlig i skolemiljøet

når pedagogiske spørsmål er i fokus. Rognaldsen (1997) mener at pedagogisk lederskap bygger på tre grunnleggende hovedpilarer. *Lederen må for det første være tydelig i sitt pedagogiske grunnsyn.* Dette knyttes særlig til det Rognaldsen beskriver som pedagogikkens hovedkategorier: kunnskap, læring og undervisning. Lederskapet må med andre ord ha en solid didaktisk praksis (Rognaldsen, 1997, s.131-132). *Videre må lederen ha evne til å analysere organisasjonskulturene.* Rognaldsen (1997) kaller dette for kulturkunnskap. Dette krever at man har ferdigheter til å kunne lete etter, tolke og forholde seg til flest mulig signaler i skolekulturen (ibid, s.132). Med bakgrunn i dette skal rektor bidra til at det settes konstruktive rammer rundt endringsarbeid, men også bidra til utvikling av kulturen, noe som igjen krever kommunikative og sosiale ferdigheter og egenskaper. Det siste punktet er at lederen har kunnskap om *endringsarbeidets dynamikk.*

Disse hovedpilarene har jeg valgt å tolke på følgende måte. *Tydelige på pedagogisk ledelse* settes i forhold til *profesjonsbegrepet.* Her støtter jeg meg særlig til Møller (1995,2009) og Berg (1999). Evne til å *analysere kulturer* ses i forhold til begrepet skolekultur (og ledelse). Kunnskap om endringsarbeidets dynamikk ses i forhold til begrepet skolevurdering (og ledelse). De to sistnevnte også med henvisning til Berg (1999, se nedenfor)

2.3.1 Skolevurdering

Når det gjelder definisjon og bruk av begrepet skolevurdering, velger jeg å ta utgangspunkt i hvordan Monsen (2002) og Roald (2004) definerer begrepene. Roald og Monsen har noe ulike begrepsbruk, men innfallsvinkelen til problemfeltet og forståelse er ut fra min vurdering sammenfattende på enkelte områder. Roald definerer den skolebaserte vurderingen som en del av skolevurderingen. Begge begrepene brukes i forbindelse med kvalitetsvurdering.

Kvalitetsvurderingsbegrepet inneholder både nasjonal styringsstrategi og skolebasert utviklingsstrategi, som igjen er en del av skolevurderingsarbeidet (2004, s.1). Videre ser han skolevurdering som et felt der faglige og skolepolitiske tilnærminger kan være sammenvevde. Roald mener at skolevurderingsbegrepet er komplekst fordi man i analysearbeidet av den enkelte skole må kunne fange opp og forstå både faglige og politiske innspill i sin kontekst, og samtidig peke på aktuelt utviklingsarbeid mellom egne lærere, elever og foreldre. Roald definerer *skolevurdering* som en samlebetegnelse på *alle typer vurderingsarbeid i skolen* (2004, s.2). I sin definisjon av begrepet skolebasert vurdering peker Monsen (2002) på de samme kompleksiteter og samfunnsutviklingen som Roald. Monsen (2002) drøfter hvorvidt

man skal ta hensyn til denne utviklingen i definisjonen av begrepet skolebasert vurdering, eller begrense begrepet. Han velger å konkludere med at *skolebasert vurdering* bør begrenses til den delen av skoleutviklingen som den enkelte skolen selv tar ansvaret for både med hensynet til gjennomføring og oppfølging. I denne oppgaven vil Roald sin definisjon lagt til grunn. Skolens arbeid med undervisvurdering vil måtte foreholde seg til både nasjonal styringsstrategi og skolebasert utviklingsstrategi. Dette er det tatt høyde for i oppgaven.

Ansvar for skolevurdering er delt. Kommune og fylkeskommune har ansvar for å kontrollere at skolene driver med skoleutvikling, mens skoleledelsen har ansvaret for å drive selve arbeidet (Lillejord, 2003). Denne dimensjonen er det tatt hensyn til i skolen ved at også skoleeier er intervjuet.

Skolevurdering - et eksempel

Rognaldsen (1997) har brukt eksempel fra et skolevurderingsprosjekt han selv ledet i Hordaland til å si noe om hvilke analyseredskaper som kan være aktuelle å bruke i forhold til endringsarbeid (Hordalandprosjektet). Her er skolevurdering et viktig verktøy.

I prosjektet skulle skolevurdering være et redskap til å oppnå bedre læringsmiljø. Fylkeskommunen stilte krav til at alle skolene utarbeidet vurderingsopplegg som kunne fortelle noe om utviklingen i prosjektperioden. Rognaldsen (1997) sier prosjektet er et eksempel på hva som skjer når skolevurdering møter skole, om skolevurderingens muligheter og begrensninger. Det er dette som er bakgrunnen for å presentere prosjektet her. Måtene det ble arbeidet på i Hordalandprosjektet har vært en inspirasjon i arbeidet med mitt prosjekt.

Tegn på endring ble knyttet opp til to hovedkriterier. For det første så man på endring som viste seg ved at individene, og dermed også organisasjonen, tilegnet seg ny kunnskap, verdier, holdninger og ferdigheter. Det ble også stilt som krav at endringsarbeidet skulle føre til varig endring, og endringene skulle vurderes som positive. Arbeidet med denne oppgaven har ikke ambisjoner om å kunne si noe om endring, men kunne være med å danne grunnlaget for en vurdering, for dermed å kunne bidra til utvikling.

I Hordalandprosjektet ble endringer i forhold til ulike deltagende skoler analysert ut fra at skolene representerte ulike skolekulturer. I denne forbindelsen presenterer Rognaldsen (1997) følgende analyseverktøy, som også kan ha relevans i denne oppgaven, *undringsorientert eller fasit orientert kultur, dybdeorientert eller overflate orientert kultur*. I forhold til de ulike

deltagernes interesser, forutsetninger og behov, brukte man analysebegrepet som *innenfra og nedenfra, eller utenfra og ovenfra og elev og samarbeidsorientert eller lærerorientert*.

Undringsorientert kultur (refleksjonsorientert) brukes om en skolekultur som er åpen, utviklings- og læringsorientert, og hvor viljen og evnen til kunnskaps- og læringsteoretiske diskusjoner i personalet er en stor del av kulturen (1997,s.124), noe som blant annet Møller (1995) fremhevet som viktig. Åpenhet gjelder både lærere, ledere og andre ansatte. Denne kulturen preges av et læringssyn som fremhever det å utvikle forståelse ved sette teorien inn i meningsfulle sammenhenger. I motsetning til en undringsorientert kultur står en *fasitorientert kultur*. En fasitorientert kultur er mindre åpen og mer tradisjonalistisk og defensiv. Her er fokus på å bevare fremfor å endre, og man er kritisk til eksterne innspill (Rognaldsen, 1997,s.125). En fasitorientert kultur representerer et læringssyn hvor hovedfokus ligger på tekniske detaljer, fakta og detaljkunnskap (ibid, s.126).

Rognaldsen (1997) mener disse to begrepene er nært sammenfallende med begrepene *dybdeorientert og overflateorientert kultur*. En *dybdeorientert skolekultur* har fokus på noen få sentrale grunnleggende spørsmål som har fått prioritet etter at det har vært grundig diskutert i personalet. En *overflateorientert kultur* preges av at man hele tiden må forholde seg til ulike former for endringsarbeid, og hvor ingen områder har spesiell prioritet.

I forhold til prosjektarbeid er en skolekultur som er *innenfra- og nedenfra- orientert* er opptatt av å få frem deltagernes problemstillinger og tilrettelegge for deltagernes behov og ønsker. I en kultur som er *utenfra og ovenfra orientert*, må deltagerne gjøre hva andre mener er best for dem, og initiativet til prosjektet kommer ovenfra (ibid).

En kultur som er *elev og samarbeidsorientert* ser på samhandling mellom lærer og elev som viktig. En *lærerorientert* kultur tar lite hensyn til eleven, og læringssituasjonen er i stor grad forberedt, styrt og ledet av læreren. Det er blant annet dette siste kravet om elevmedvirkning i forskrift til opplæringsloven prøver å gjøre noe med. Dette med bakgrunn i nasjonal og internasjonal forskning på området (se kapittel 4).

Her kan det også trekkes paralleller til C.C. Wadel (1997) sin distinksjon mellom *produktiv* og *reproduktiv* pedagogisk ledelse (se fig.2).

Pedagogisk ledelse	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reproduktiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape <i>ny</i> kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Figur 2: Distinksjon mellom *produktiv* og *reproduktiv* pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003)

Som Grøterud, Nilsen (2001, se 2.3.3) og Berg (1999, se 2.3.3) hevder, gir også Rognaldsen (1997) uttrykk for at skolekulturen er sentral for å få til endringsarbeid i skolen. Rognaldsen fremhever da også at ”skolekulturen ikke kan gi fasitsvar, men at det kan bidra til økt innsikt i hva som skjer og hvorfor” (ibid, s.130). Han påpeker, som Møller (1995), viktigheten av at vurderingsarbeidet må møtes med en *spørrende, reflekterende og kritisk holdning*.

Rognaldsen sine kulturbegrep vil være en inspirasjon i den videre diskusjonen. Hvorvidt lærere og ledere ved Skogen videregående skole har en spørrende reflekterende og kritisk holdning til undervisvurdering, vil det være mulig å si noe om i oppgaven.

Rognaldsen (1997) fremhever, som flere andre, at kjernen i alt endringsarbeid er læring. Lillejord (2003) skriver blant annet at skolevurdering skal ha som ambisjon og drives på en slik måte at skolen utvikles som lærende organisasjon. Dermed blir oppfatningen av læringsprosessene avgjørende for hvordan skolevurderingen skal ledes. Rognaldsen skiller mellom *deltagernes indre og ytre referansesystem*. *Det indre* referer til egenskaper som forforståelse og praksisteori. *Det ytre* referer til hvordan man stiller seg til endring. Hvordan deltagerne ved Skogen videregående skole reflekter rundt spørsmålet om undervisvurdering, vil være avhengig av deltagernes indre og ytre referanse system. Indre og ytre referanseramme sammenfaller med det Berg kaller styring i skolen eller skolens indre grenser (se 2.3.3).

2.3.2 Lærere og lederes profesjon

Profesjonsbegrepet defineres ofte i forhold til andre yrker. Å være profesjonell blir sett på som det motsatte av å være amatør. Å være profesjonell blir vurdert som en styrke.

Profesjonalitet innebærer at man er dyktig og kompetent innenfor sitt fag. Profesjon kan defineres på følgende måte: ”omfatter yrker som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesiell utdanning (Møller, 2009, fra Molander og Terum, 2008)”. Møller (2009) peker på at det lenge har foregått en diskusjon både nasjonalt og internasjonalt angående

hvorvidt læreryrket kan karakteriseres som en profesjon. Læreryrket har vært sammenlignet med såkalte profesjonssosiologiske kjennetegn. Utgangspunktet for denne sammenligningen har vært de "gamle" profesjonene som leger og advokater. Ut fra dette har man sluttet hvilke yrkesspesifikke kjennetegn som preger profesjonene: lang utdanning, vitenskapelig kunnskap, egenrådene, klientsrelatert, yrkesetisk kodeks og autonomi. Det som preger aktørene er en formalisert og felles kunnskapsbase som stadig videreutvikles av aktørene i et kollegialt fellesskap (Møller, 2009, s.113). Kunnskapen forutsettes å videreutvikles innen profesjonene, som også har ansvar for utdanning av nye aktører.

Jorunn Møller (2009) stiller spørsmål om viktig teoretisk kunnskap innen for utdanningsvitenskap er for læreryrket som profesjon. Har man et problem i utdanningssamfunnet på grunn av at de ulike nivåene i utdanningssystemet ikke har et felles fagspråk når man skal diskutere og reflektere over kvaliteten i utdanningen?(ibid, s.114)Det er i denne sammenhengen det er interessant å diskutere profesjon i forhold til denne oppgaven. Spørsmålet vil bli noe endret i forhold til hvorvidt man kan se en sammenheng mellom refleksjonsnivå i forhold til undervisvurdering og teoretisk kunnskap innenfor emnet.

Møller (2009) henviser til Dale (1997) som hevder at innlæringen av teoretisk kunnskap i utdanningen av lærere (og ledere) er avgjørende for hvorvidt man kan utvikle høy profesjonell kvalitet i yrkeslivet. Dale er inspirert av Schön (1987) sin analyse av pedagogisk profesjonalitet i utdanningssystem. Dale deler profesjonalitet inn i tre ulike kompetanse nivå i forhold til det å gjennomføre (K1), konstruere (K2) og å kommunisere med bakgrunn i forståelse av, og selv kunne utvikle utdanningsteori (K3). Med K3 som idealet.

Utvikling av et fagspråk er nødvendig for at man som lærer skal kunne fortolke, analysere og kritisere læreplaner, undervisning og elevenes læreplaner (Møller, 2009, s. 114). Dette fremheves som nevnt også i Storingsmelding nr. 11, 2007-2008, og er viktig med tanke på undervisvurdering. Har lærere og ledere ved Skogen videregående skole den profesjonelle kunnskapen som skal til for å lede skolens arbeid med undervisvurdering? Refleksjon rundt krav og praksis knyttet til undervisvurdering kan være med å gi svar på dette. Møller (2009) peker også på at det innenfor hvert nivå i utdanningssamfunnet kan eksistere enighet, men at det kan oppstå problemer når de ulike nivåene skal kommunisere og samhandle. Har for eksempel lærere og ledere ved Skogen videregående skole felles referanse i forhold til refleksjon og forståelse av undervisvurdering og skolens praksis, eller er dette en utfordring? Dette er en del av problemstillingen som det i oppgaven vil bli forsøkt gitt svar på.

Skolelederen

På lignende måte som man diskuterer krav til hva læreryrket som profesjon bør inneholde, er det mulig å diskutere krav til skolelederen. Yrket som skoleleder er, som læreryrket ikke enkelt og definere i forhold til profesjon. Historisk sett så har skolelederne blitt rekruttert fra læreryrket, uten formelle krav til lederutdanning. Møller peker imidlertid at dette kravet i senere tid er blitt skjerpet. Først i forhold til opplæringsloven i 2004, deretter i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, etter anbefalinger fra OECD.⁷ Med endringen i opplæringsloven 2004, kom det krav til skolene skulle ha en forsvarlig, faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, men det bli ikke presisert hva som mentes med pedagogisk kompetanse. I forbindelse med arbeidet med Stortingsmelding nr. 31 ble det fokusert på innholdet i skolelederutdanningen, og det ble forutsatt at man skulle legge vekt på den *faglige og pedagogiske ledelsen*. Noe som førte til oppstart av rektorskolen, som et videreutdanningskurs for rektorer i skolen uten skolelederutdanning.

Møller peker også i sin doktoravhandling fra 1995 på viktigheten av at pedagogikken som kritisk vitenskap i etterutdanningen av skoleledere: ”En skoleleder skal lede læringen i organisasjonen i vid forstand, og da kreves det innsikt i den virksomheten skolelederen har ansvar for (ibid, 161)”. Hun støtter seg blant annet på Tiller (1989) som peker på lærings som et av grunnbegrepene for pedagogisk virksomhet. Kunnskap som kan bidra til at man stiller *kritiske spørsmål* i forhold til ledelse av utdanning blir dermed viktig. Derfor bør skoleledere ha pedagogisk kunnskap: ”En leder som har ansvaret for å være pådriver i en *utviklingsprosess*, som har ansvaret for at virksomheten holder høy kvalitet, må ha et *faglig fundament* for analyse og handling (ibid, mine uthevinger)”. Skal man sikre at lederne har denne kunnskapen som kreves i forhold til analyse og vurdering av en organisasjon, må utdanningen av skoleledere ha fokus på pedagogikk og didaktikk i vid forstand.

Møller er altså langt på vei med Dale (1993,1997, i Møller 1995) i forhold til at det må stilles sterke faglige krav til det pedagogiske, men er ikke enige i Dales syn om at kritisk kompetanse ikke kan utvikles i en praktisk kontekst. Hun fremhever at teoretisk kunnskap på et område, ikke er det samme som praktisk kunnskap i et område. Hun argumenterer derfor for at kvaliteten på skoleledere bør styrkes gjennom vektlegging på et samspill mellom teori

⁷ Det refereres her til, ”Improving School Leadership” var en sammenlignende internasjonal studie av skoleledelse, hvor det avslutningsvis ble presentert konkrete anbefalinger i forhold til å styrke og utvikle skolelederens rolle og funksjon.

og praksis. Hun sidestiller dermed skoleledernes praktiske kunnskap og pedagogisk kunnskap man oppnår via utdanning. Dette er interessant i denne sammenhengen, og kan etter min mening overføres til problematikken i denne oppgaven. Det er viktig at lærere og leder besitter teoretisk kompetanse i forholdet til området undervisvurdering, men minst like viktig er den praktiske kunnskapen. Utviklingen er ut fra det Møller skriver avhengig av et samspill mellom disse. Hvordan fungerer dette samspillet ved Skogen videregående skole? Hvordan informantene svarer i undersøkelsen vil kunne være med å svare på dette.

2.3.3 Ledelse av utvikling i skolen – skolekultur

Berg (1999) hevder at i prinsippet kan og bør alle som arbeider i skolen, ha skoleutvikling som sin oppgave i en eller annen form (1999,s. 25). Som teamleder ved Skogen videregående skole har jeg ansvar for skoleutvikling. Vurdering er et av skolens satsingsområder, og som nevnt i kapittel 1, er et formål med oppgaven å kunne *bidra til* utvikling på området. Det vurderes derfor som relevant å se litt nærmere på begrepet skoleutvikling.

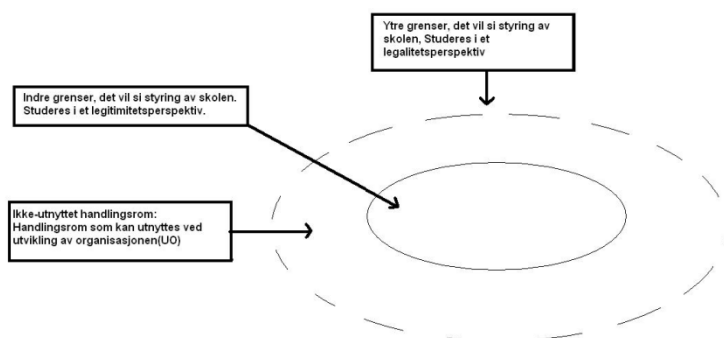
Berg (1999) skriver at skoleutvikling dreier seg om en forandring innenfor visse *indre og ytre grenser*. Mellom disse indre og ytre grensene eksisterer det et *handlingsrom*. Skal man drive skoleutvikling forutsettes det at de som arbeider med skoleutvikling har nødvendige kunnskaper virksomhetens indre og ytre grenser. Hvilken kunnskap som det her siktes til vil bli nærmere kommentert nedenfor. Først litt om selve begrepet.

Et sentralt begrep hos Berg (1999) er *skolekultur*. Kulturene defineres som abstrakte, men sentrale fenomen ved en skole. Det argumenteres for at skolekulturen legger vesentlige premisser for skolens virksomhet. Derfor er skolekulturer en nøkkelfaktor i skolens utviklingsprosess. Det pekes på at det kan være flere kulturer ved en og samme skole og ved ulike skoleslag. Overført til en videregående skole som Skogen videregående skole vil det være mulig å si at det eksisterer ulike kulturer ved ulike studieretninger. Eventuelle ulikheter ved skolen kan ha sammenheng med de ulike studieretningens profesjoner og skolens historie. I denne oppgaven er det forståelse, krav og utfordringer i forhold til undervisvurdering som står sentralt, derfor vil oppgaven bli begrenset til å se på skolens vurderingskultur.

Litt nærmere om de ytre og indre grensene – styring av og i skolen

Skolens ytre grenser knyttes til *legalitetsbegrepet*, og henviser til læreplaner og andre offentlige styringsinstrumenter som har til hensikt å lede skolen i den retningen myndighetene ønsker, og dermed *styring av skolen*. *Skolens indre grenser* knyttes legitimitetsprinsippet, og henviser til de rådende kulturene og verdigrunnlaget ved de enkelte skolene, *styring i skolen*. Også Grøterud, Nilsen (2001) trekker frem skillet mellom legalitet og legitimitet i sin fremstilling av skoleutvikling. Legalitet defineres på samme måte som hos Berg (1999). Legalitet deles imidlertid inn i indre og ytre legitimitet, hvor ytre legitimitet referer til at eksterne aktører, som for eksempel at kommunens representanter i skoleutvalget krever innflytelse, mens indre legitimitet referer til skolens personale og elever (ibid). Dette skillet vil det ikke bli tatt hensyn til i oppgaven. Det vil med andre ord si at legitimitetsbegrepet som blir brukt i oppgaven inneholder både indre og ytre legitimitet.

Skolens *handlingsrom* ligger mellom de indre og ytre grensene (Berg, 1999 se figur 3). I forlengelsen av disse stilles, det Berg kaller kjernespørsmål i utviklingsarbeidet ved en skole: For det første stilles det spørsmål ved forutsetningene for de *ytre grensene*. I forbindelse med dette prosjektet vil eksempel på de ytre grensene være forskriften til opplæringsloven, Kunnskapsløftet (LK06), og skolens satsningsområde. Forutsetningene i forhold til *de indre grensene* i dette prosjektet vil være i forhold til skolens vurderingskultur og de ulike avdelingenes og ledelsens profesjonalitet. Det tredje spørsmålet går i forhold til hvorvidt skolens handlingsrom er utnyttet. Det er her muligheten for lokal skoleutvikling ligger. Dette vil analysen av skolens forståelse og refleksjoner rundt krav og praksis i forhold til underveisvurdering kunne si noe om. Berg (1999) peker videre på at de indre og ytre grensene ikke er nødvendigvis er statiske. Det er viktig med en kritisk diskusjon i forholdet til innholdet i de ytre og indre grensene. Gir for eksempel forskrift til opplæringsloven rom for tolkning? Hva med skolens vurderingspraksis? Hva med deltageres kompetanse? Berg fastslår i noen tilfeller er det slik at grensene må endres dersom man skal få til skoleutvikling.



Figur 3: Friromsmodellen(Berg, 1999)

Som viktige *redskaper for å få skoleutvikling* nevnes lærere og lederes kompetansemessige *aktørberedskap*, også definert som *utvidet profesjonalitet*. Aktørberedskap defineres som ”kunnskaper, ferdigheter, og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet, altså lærere, elever, skoleledere, andre ansatte i skolen, foresatte, osv. (Berg, 1999, 2.105). Begrepet omfatter også hvor mottakelige allerede eksisterende strukturer i utviklingsområdet er. Begrepet knyttes videre opp til skolens evne til å fungere som en lærende organisasjon. Det vurderes som for omfattende å kommentere begrepet nærmere her. Nærmere beskrivelse av profesjonalitet er gitt i kapittel 2.3.2.

2.3.4 Vurderingskultur

I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* fremheves begrepene, vurderingskultur, - vurderingspraksis og vurderingskompetanse. Måten begrepene blir brukt på i prosjektets sluttrapport oppleves som forvirrende og lite hensiktsmessig. Begrepene brukes om hverandre, noe også direktoratets definisjon av begrepet vurderingskultur viser.

Vurderingskultur defineres som: ”*hvordan skolen oppfatter og praktiserer vurdering, hva som vurderes, hvem vurderingen får konsekvenser for og hvordan skolen bruker resultatene*” (Sluttrapport, oppdragsbrev nr. 6-2007, s.7).

I denne definisjonen av vurderingskultur er vurderingspraksis tatt med. Jeg vil også hevde at vurderingskompetansen er av avgjørende betydning for vurderingskulturen. Derfor vil vurderingskultur slik det er brukt i denne oppgaven inneholde både vurderingspraksis og vurderingskompetanse. Støtte for dette synet finnes blant annet hos Engh m.fl.(2007). Vurderingskultur fremstilles som et begrep som dekker ”både vurdering av hver enkelt elev og samtidig skolens samlede evne og ønske om å vurdere” (ibid, s.69). Engh m.fl. støtter seg på Dahler-Larsen (2006) sin forståelse av evalueringskultur. Evalueringskultur blir sett på som synonymt med vurderingskultur. Evaluering defineres som systematisk bruk av verktøy for å samle informasjon om skolens og dens praksis. For min skole vil den nasjonale elevundersøkelsen og den lokale kvalitetsundersøkelsen være eksempler på dette. Kultur forstås ut fra et sosiologisk og antropologisk begrep. Det som blir vektlagt her er hvilke verdier og normer som styrer atferd og handling. Dette er etter min sammenfallende med Bergs (1999) tolkning av kulturbegrepet.

Dahler-Larsen (2006) skriver videre at kultur ofte blir tatt for gitt, og ikke gjort til gjenstand for diskusjon. Målet må være å gjøre det eksplisitt ved å skape en fellesfortolkningsramme som virker samlende og skaper fellesskap. Det fremmer et syn som hevder at det er mulig å gjøre eksisterende (implisitte) normer og verdier til eksplisitte. Det vil si at det åpnes for diskusjon, og at nye kulturer og verdier blir gjort til felles eiendom. Det er med andre ord mulig å utvide organisasjonens indre grenser og dermed også organisasjonens handlingsrom (jamfør Berg, 1999).

Eng m.fl. (2006) oppsummerer med å si at det er viktig at en god vurderingskultur inviterer til åpenhet og tro på vurdering. God vurderingskultur må: ”skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en årsak til eller plattform for læring, og ikke bare ett slutt punkt eller måling av læringsutbytte” (ibid, s. 71). En slik vurderingskultur har ikke til hensikt å kontrollere verken elever, lærere eller ledere. Det man ønsker er at vurderingskulturen skal ha fokus på vurdering for læring, og ikke føre til en slags ”teaching to the test⁸” som vil si at oppmerksomheten er rettet mot prøver og eksamen (vurdering av læring) (Eng m.fl 2006). Denne forståelsen av vurderingskultur har også vært mitt utgangspunkt i arbeidet med denne oppgaven. Dette blir et viktig analysebegrep i forhold til å forstå hvordan lærere og ledere på Skogen videregående skole forstår og reflekterer rundt krav og praksis knyttet til underveisvurdering. Det vil også bli pekt på hvilke utfordringer dette gir ledelsen.

⁸ Det er dette Stobart (2008) advarer mot i boken ”Testing times – The use and abuses om assessment”.

3 Refleksjon

Utdanningsdirektoratet peker på at utfordringen for skolene handler om å *reflektere* over spørsmål knyttet til vurdering (Sluttrapport, oppdragsbrev nr. 6-2007). Dette har denne oppgaven tatt høyde for. Datagrunnlaget analysen bygger på, er nettopp refleksjon rundt dette tema. I dette kapitlet vil ulike tilnærminger til refleksjonsbegrepet bli presentert. Jeg har, i hovedsak, valgt å presentere teoriene, før jeg kommenterer dem.

3.1 Den forskende lærer

Begrepet „the teacher as a reseracher”, eller *den forskende lærer* (Stenhouse 1975), blir sett på som banebrytende innenfor dette området (Helle, 2007, Møller, 1995 og Imsen, 2006). Stenhouse satte fokus på det å ha en forskende holdning til egen praksis. Begrepet er senere videreutviklet, blant annet av Schöns (1987) forskning rundt ”the reflektive practioner (se nedenfor).

Stenhouse sitt utgangspunkt var at utviklingen av nye reformer (og læreplaner) førte til et stadig sterkere krav til nivået på utdanningen, mens lite ble gjort i forhold til å endre undervisningspraksis. Løsning på dette problemet var i følge Stehouse, å utvikle læreren som forsker: ”The ideal is that the curricular specification should feed a teacher’s personal research and development programme through which he is progressively increasing his understanding of his own work and hence bettering his teaching (Stenhouse, 1975, s.43). Han skriver videre at det er gjort mye bra forskning innenfor utdanningssektoren, men det er ikke nok at lærernes arbeid blir forsket på, de må også forske på det selv (ibid).

Kunnskapsutviklingen i læreryrket er avhengig av at yrkesutøverne har et forskende perspektiv på hverandres og egen praksis. Det er derfor viktig å *legge til rette for systematisk og kritisk refleksjon* i den praktiske hverdagen, slik at man stadig kan forbedre praksis (undervisningen), Møller, 1995, Imsen, 2007). Dette stiller store krav til læreren som stadig må planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere egen undervisning. Dette krever at læreren har analytiske ferdigheter (Imsen, 2007).

Imsen skriver at Stenhouse la stor vekt på lærerens tenkning (ibid). Læreren var avgjørende for all skoleutvikling, og uten lærernes refleksjon ville man ikke kunne se fremgang i skolen.⁹ Imsen mener Stenhouse var inspirert av Deweys syn på utvikling, og beskriver Stenhouse som ”lærernes Dewey”. På samme måte som eleven utvikler kunnskap gjennom handling og erfaring, vil læreren utvikle sin kunnskap gjennom erfaringer fra egen praksis. Refleksjonen blir sett på som en nødvendig del av denne læringen. Stenhouse legger stor vekt på utvikling, og drivkraften i denne utviklingen er egne og kollektive erfaringer basert på refleksjon (ibid, s. 459). Stenhouse hadde stor tillit til lærerne, og derfor ble det akseptert som et ideal for skoleutvikling. Refleksjon var satt på dagsorden og læreren skulle lære seg å tenke. Stenhouse sitt syn på sammenhengen mellom refleksjon og læring har vært viktig i forhold til å velge refleksjon som analyse begrep.

Oppsummering

I oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra Stenhouse (1975) og hans ønske om å utvikle *læreren som forsker*, for dermed å kunne endre undervisningspraksis. Stenhouse pekte også på at det var viktig å *legge til rette for systematisk og kritisk refleksjon*. Som vi har sett foran (blant annet 2.2.3 og 2.3.4) tillegges dette synet fortsatt mye vekt. Det vil også bli gjort i denne oppgaven. Stenhouse la også vekt på utvikling. Drivkraften i utviklingen skulle være egne og kollektive erfaringer basert på refleksjon. Jeg vil ikke kunne si noe om utviklingen, men jeg vil kunne peke på hva refleksjonen sier om deltagerens erfaringer.

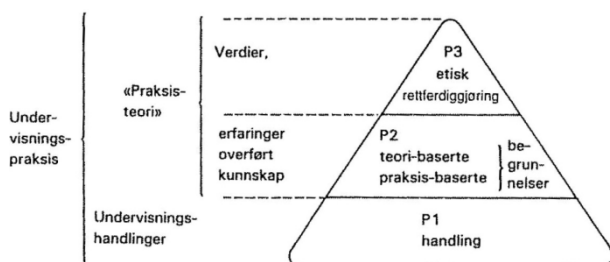
3.1.1 Lærerens praksisteori

Fokus på bevisstgjøring av egen praksis fikk stor betydning for utviklingen av veiledningsteori, både i forbindelse med veiledning av studenter og lærere. I den forbindelse er begrepet *lærerens praksisteori* utviklet. Denne oppgaven har ikke veiledning som tema, men en del forskning hvor refleksjon er et sentralt tema, er studier av samhandlingen mellom studenter og deres veiledere. Det er data knyttet til refleksjonsteori og praksis i denne forskningen som er interessant, og som har blitt benyttet i arbeidet med denne oppgaven.

⁹ Imsen setter ikke noe grunnleggende skille mellom tenkning og refleksjon. Det er ikke avgjørende her. Det vil bli beskrevet nærmere nedenfor. Det sentrale her er Stenhouse og hvordan forskningen hans blir vurdert.

Begrepet ble skapt av dansken Ole B. Thomsen, men er videreutviklet og spredt både nasjonalt og internasjonalt av Gunnar Handal og Per Lauvås (Handal og Lauvås, 1983, Imsen, 2006). Handal og Lauvås praksismodell har ingen sentral plass i oppgaven, men teorien er viktig å presentere fordi den står i kontrast til et annet sentralt begrep i oppgaven, *kraftfull refleksjon*, utviklet av Søndena (se 3.5). Søndena er svært kritisk til Handal og Lauvås sin praksismodell. Sentralt hos Handal og Lauvås er tanken om at man ikke kan sette opp noen kriterier for god undervisning som passer for alle. Man må ta utgangspunkt i studentenes hensikter, intensjoner og meninger. Utgangspunktet for veiledningen skal være lærerens praksisteori, som defineres av Imsen som den ”private” filosofien læreren har om egen praksisteori (Imsen, 2006,s. 461).

Både Stenhouse (1975) og Handal og Lauvås (1983) har utvikling av praksis som mål. Samtidig er de opptatt av at utvikling er en prosess som skjer gjennom bevisstgjøring av læreren. Forskjellen ligger i at mens Stenhouse har praksis som utgangspunkt, er Handal og Lauvås sitt utgangspunkt at det er lærerens tenkning som styrer praksis, og at det er tenkningen som skal stå i fokus. Det blir derfor viktig å endre sin praksisteori, og dette skal primært skje gjennom veiledning, og ikke gjennom forskning på egen praksis (Imsen, 2006). Allikevel har praksisnivået en sentral plass i Handal og Lauvås sin strategi, noe deres praksistrekant illustrerer (se figur 4). Modellen beskriver forholdet mellom teori og praksis. Nederste nivå i trekanten, P1, illustrerer praksishandlingen. P2, illustrerer refleksjonen med sterk tilknytning til de praktiske handlingene. De overordnede perspektivene er illustrert gjennom P3. Hovedpoenget i praksistrekanten, er slik Imsen (2006) ser det, at veiledningen med lærerne ikke bare må omfatte handlingsnivået.



Figur 4: Praksistrekanten fra Handal og Lauvås(Imsen, 2006)

Modellen har vært sentral i lærerutdanningene. Modellen er kritisert for å ha for sterk fokus på tenkning, i forhold til det som skjer i klasserommet (ibid). Videre hevder Imsen at en kritikk som kan rettes mot alle utviklingsstrategier som har utgangspunkt i refleksjon, er at de ikke sier noe om hvilken retning tenkningen bør ta. Hos Stenhouse løser dette seg gjennom

kollektive prosedyrer. Dette er mer sårbart i Handal og Lauvås sin modell, fordi mye hviler på veilederen. Handal og Lauvås har senere videreutviklet modellen til også å omfatte kollektiv veiledning og veiledning i organisasjoner (Handal og Lauvås, 2000). Det er det analytiske aspektet står sterkt i disse modellene, mens normene bare blir ”klargjort” (Imsen, 2006).

3.2 Den reflekterte praktiker

Schön (1983) videreutviklet Stenhouse sitt ideal om den forskende lærer, gjennom teorien om; ”The reflective Practioner” (den reflekterte praktiker), som har fått stor oppmerksomhet. Schön utviklet senere denne teorien i samarbeid med Argyris (se blant annet Argyris og Schön, 1996, og Schön, 1987). Avslutningsvis blir det presentert en kritisk gjennomgang av begrepene.

Den reflekterende praktiker og utviklingen av denne teorien er grundig analysert i Møller sin doktoravhandling (Møller, 1995). Møller ser refleksjonsbegrepet i forhold til et aktørperspektiv på læring, hvor det sentrale er at menneskelig atferd formes av de meninger og hensikter aktørene har. Møller sin tolkning og bruk av begrepene har vært en viktig inspirasjon i forhold til egen tolkning og vurdering av refleksjonsbegrepet.

Alle yrkesutøvere har en *handlingsteori* som består av informasjon om hvordan arbeidet kan utføres. Denne handlingsteorien er avgjørende i forhold til hva som skjer i praksis. Handlingsteorien er både veiledning for handling og forklarende i forhold til atferd. Argyris og Schön (1996), deler handlingsteoriene i to: *Den første* kalles *uttalt teori*, og er den delen av handlingsteorien som den enkelte eksplisitt og åpent hevder at han følger, og som gjerne kalles til normer og idealer for god atferd. *Den andre* kalles for *bruksteori*, og er den delen av handlingsteorien som kan utledes av de handlinger den enkelte utfører og vil være teori som aktøren har et mer ubevisst forhold til (Møller, 1995, s.174). Forskjelligheten mellom disse to, viser seg ved at det ofte synes å være en avstand mellom det en sier en tror en gjør, og det man faktisk gjør i praksis.

Schön (1987) sin plan for kompetanseutvikling bærer i seg at våre handlinger gis mening gjennom de handlingskonsekvenser som hører sammen med oppfatningene. Schön ser bevisstgjøring av bruksteori som en forutsetning for utvikling og forbedring i praksisfeltet. Dette kan sammenlignes med Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi og praksisteori (Handal og Lauvås, 1983, 2000, Møller 1995).

En hovedtanke er at økt bevissthet om ulike handlinger og grunnlaget for dem, vil gjøre aktørene bedre kvalifisert til å utføre det gode og å foreta riktige valg. Aktøren har et potensial for endring fordi man blir motivert til å forbedre praksis når man forstår mer om hvorfor det oppstår avvik mellom hensikt og virkelighet. Bevissthet og innsikt leder så til kvalitativt bedre handlinger. I skolesammenheng innebærer dette at både lærere og skoleledere ønsker å gi en best mulig undervisning til elevene (Møller, 1995, s. 174).

Møller skriver at et *første steg* i individuell læringsprosess er å *legge til rette for en bevisstgjøring* av hva man gjør og hvorfor man gjør det. *Neste skritt* er å sammenligne den uttalte teorien med bruksteorien. Det er i det øyeblikket en *bevisstgjøring* skjer at man har skapt *et potensial* for endring, og kan bli motivert for å gjøre noe med situasjonen. Med bakgrunn i denne oppgavens fokus på refleksjonsbegrepet vil det første steget i denne prosessen få størst oppmerksomhet i denne oppgaven. Det er et av målene i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Det finnes en risiko for at man bare forklarer forskjellen mellom hensikt og virkelighet og fortsetter praksis som før. Jeg har ingen garanti for at dette ikke skjer ved Skogen videregående skole, men jeg håper at arbeidet med denne oppgaven, kan bidra til at risikoen for dette blir mindre.

3.2.1 Å utdanne den reflekterte praktiker

Schön (1987) videreutviklet senere begrepene om den reflekterte praktiker. I "Educating the Reflective Practitioner", presenterer følgende begreper: "Knowing –in- action, reflection- in- action, and reflection on reflection- in -action". Møller (1995) oversetter disse begrepene til *handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon*.

Handlingskunnskap sammenlignes med taus kunnskap, som er kunnskap vi kan ha selv om vi ikke klarer å beskrive hva den består i, eller hvordan vi har ervervet den. *Handlingsrefleksjon* handler om at vi noen ganger erfarer at våre oppfatninger ikke stemmer overens med tidligere erfaringer. I slike tilfeller stanser vi ofte opp for å tenke tilbake på hva vi har gjort, eller refleksjonen pågår samtidig med at handlingen fortsetter. Tenkningen eller refleksjonen er med på å forme handlingen mens vi utfører den. *Handlingsrefleksjonen* har en kritisk rolle i forhold til *handlingskunnskapen*.

Metarefleksjon vil si å skape en muntlig beskrivelse av hva som skjer i handlingen, for så å reflektere over beskrivelsen som foreligger. Refleksjonen kan bli begrenset av de språklige

virkemidlene eller redskapene vi besitter: "Clearly, it is one thing to be able to "reflect in action" and quite another to be able to reflect on "reflection in action" so as to produce a good verbal description of it, and it is still another thing to be able to reflect on the resulting description (Schön, 1987, s.31, Møller, 1995, s.176). Sammenhengen mellom disse begrepene, beskrives som en refleksjonsstige man beveger seg opp og ned fra i læringsprosessen. Dette kan overføres til praksisveiledning, hvor handling og refleksjon "kjedes" sammen i dialogen som foregår mellom veileder og student. Trinnene kan beskrives som handling, beskrivelse av handlingen, refleksjon over beskrivelsen av handlingen, refleksjon over refleksjonen over beskrivelsen av handlingen (Møller, 1997, s.176).

For å utvikle handlingsrefleksjon mener Schön det er viktig at læreren legger til rette for bestemte erfaringer som kan hjelpe studenten til å oppdage selv hva han ønsker å lære. Studenten må ha tillit til læreren som tilrettelegger og være villig til å gjennomføre forsøk i praksis. Schön foreslår en imitasjon som innebærer en vilje til å gjøre det som instruktøren sier, og en vilje til å reflektere over det man gjør. Videre er samtalen mellom student og veileder viktig. Den fungerer på en konstruktiv måte når det finner sted en felles og gjensidig *utfyllende* refleksjon over handlingskunnskap og handlingsrefleksjon (Møller, 1995).

3.2.2 Kritikk av Schön

Møller (1995) har redegjort for noe av den kritikken som har blitt rettet mot Schön. Kritikken er ikke avgjørende i forhold til dette prosjektet, fordi Schön sin oppfatning av refleksjon ikke blir stående alene i oppgaven, men elementer herfra vil være med å danne grunnlag sammen med andre teorier.

Noe av kritikken mot Schön, går på at han opererer med et alt for vidt kunnskapsbegrep. Refleksjonen trenger ikke være bevisst slik Schön ser det, den kan også være intuitiv. Dermed kan all praksis bli sett på som handlingskunnskap. Schön mister de ureflekterte aspektene ved praksis, det vil si handlinger som er et resultat av en ubevisst tilpasning til situasjonen. På den måten mister man skillet mellom kunnskap og uvitenhet, eksakt kunnskap og iboende kunnskap (Carlgren, Lindblad, 1991, i Møller, 1995). Molander (1990), mener det er bedre å bruke begrepet handlingstro, i stedet for handlingskunnskap. I stedet for å snakke om kunnskap som noe konstant, er det bedre å snakke om kunnskap som noe som ikke er avsluttet, noe som er i stadig endring i det feltet man deltar i. Det vil hele tiden være en spenning mellom sikkerhet og kritikk (fra Møller, 1996). Dette siste er i tråd med det Kari

Søndenå (2004) skriver i forbindelse med kraftfull refleksjon. Hun hevder der blant annet man må tåle at det er et element av usikkerhet, noe hun kaller uro. Dette vil bli kommentert nærmere nedenfor. I denne oppgave er det refleksjonsbegrepet som står sentralt, og ikke kunnskapsbegrepet. Det svekker kritikkens betydning for dette arbeidet.

Det blir også stilt spørsmål om Schön overdriver det unike i den profesjonelle konteksten. Setter man det på spissen kan ikke det man lærer i utdanningsperioden, overføres direkte til praksisperioden (Rolf, 1993, i Møller, 1995). Denne kritikken er kanskje den enkleste å forsvare, fordi det er jo slik at det man erfarer i praksisperioden, faktisk sjelden lar seg direkte overføre, men må gjennom en tilpasning i forhold til den enkelte praksissituasjon. Han er også blitt kritisert for å blande sammen teoretisk og praktisk kunnskap (Kvernbekk, 1994, Rolf, 1993, i Møller, 1995). Dette er heller ikke vesentlig i denne fremstillingen. Det er imidlertid viktig å være bevisst dette i analysen.

Et annet ankepunkt mot Schön er at han er opptatt av det som skjer her og nå, og er isolert fra den historiske og sosiale konteksten som utdanningen foregår i. Schön beskrives som utviklingsoptimist, og at fleksible organisasjoner er hans svar på stadige krav om endringer i samfunnet. Kritikken går på at et slikt syn ikke fanger opp hva som er årsaken til usikkerheten (Rolf, 1993 i Møller 1995).

En annen som har rettet sterk kritikk mot Schön er Zeichner (1993, i Møller 1995). Noe av kritikken går på at Schön ikke kan vise til noen klar sammenheng mellom bevissthet og gode handlinger. Selv om man kan beskrive det som er iboende og bli mer bevisst sin bruksteori, betyr ikke det nødvendigvis at man er i stand til å gjøre det gode. Han mener det er viktig å se på både sosiale og politiske konsekvenser av undervisningen, og derfor må man rette refleksjonen både mot interne forhold i skolen og mot eksterne forhold i samfunnet (jamfør skolens indre og ytre rammer hos Berg, 1999, 2.3.3). Aktørenes refleksjon over gjennomført handling, vil trolig være konsentrert om det nære feltet og fokusere på interne forhold. Fokus på eksterne forhold uteblir (Møller, 1995). Dette vurderes heller ikke som noe problem her. Da det er interne forhold som er i hovedfokus. Selvsagt vil ikke ledere lærere være upåvirket av det som skjer utenfor skolen, igjen gjelder det å være bevisst dette i analyse og fremstilling. Det er altså mulig å møte denne kritikken ved å være bevisst svakheten.

Møller peker på at Zeichner (1993) har et poeng når han hevder at utdanning av skoleledere og lærere må rammes inn av teori om skolen i samfunnet (jamfør debatten beskrevet i 2.3.2).

Møller skriver at konsekvensen av Zeichner sin kritikk er at man må komplettere Schön med et mer kritisk kunnskapsperspektiv, hvor både den politisk og kulturell konteksten og innholdet i utdanningen blir gjenstand for diskusjon, og hvor refleksjonen blir sett på som en politisk prosess som kan tjene ulike interesser (Møller, 1995,s.180). Dette er det vanskelig å være uenig i, og Schön sin teori vil bli komplettert med andre teoretikers syn på refleksjon. Møller skriver da også at Schön sine analyser av samspillet mellom refleksjon og handling i praksisfeltet, gir nyttige innspill i forhold til hvordan læring skjer i både som resultat av handling og individuell og kollektiv kognitiv aktivitet i samspill med omgivelsene.

Oppsummering

Schön (1983) videreutviklet Stenhouse ideal om den forskende lærer i begrepet *den reflekterende praktiker*. Hos Schön står handlingsteori sentralt og handlingsteoriene deles i *uttalt teori og bruksteori*. Forskjellen mellom disse to peker på at det ofte vise seg å være en forskjell mellom hva man sier en gjør, og hva en tror enn gjør. Språket vi besitter kan begrense refleksjonen. Teorien ble etter hvert utviklet til å omfatte begrepene *handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon*. Sammenhengen mellom disse beskrives som en refleksjonsstige man beveger seg opp og ned fra. Dialogen er viktig, og dermed også språket. Dialogen krever tilrettelegging. Begrepet settes sammen med veiledning av studenter. Jeg vil hevde at det er mulig til å overføre til empirien i denne oppgaven. Veiledningen fungerer når det finner sted *en felles og gjensidig utfyllende refleksjon over handlingskunnskap og handlingsrefleksjon*. Da har man nådd metarefleksjon. Disse begrepene blir viktige verktøy i analysen. Vil refleksjonen rundt temaet undervisvurdering kunne si noe om at det er en forskjell mellom hva vi sier vi gjør og hva vi tror vi gjør? Er det mulig å finne eksempler på metarefleksjon?

3.3 Refleksjonsepisoder

Ottesen (1996) har i sin doktoravhandling gått grundig inn i et sosiokulturelt perspektiv. Av grunner beskrevet i innledning er det ikke rom få å gå nærmere inn på dette her. Avhandlingen har også en aktivitetsorientert tilnærming som min ikke har. Allikevel er det mulig å hente inspirasjon fra Ottesen sin inndeling av refleksjonen i episoder og definering av refleksjonsbegrepet. Det er slik jeg har tilnærmet meg Ottesen sine teorier.

Ottesen (2007) henter også inspirasjon fra Schön sine teorier om den reflekterte praktiker. Forskning retter seg mot lærerstudenter og deres veiledere, hvordan de reflekterer, og hva de oppnår gjennom refleksjonen. Ved å kategorisere sine funn i refleksjonshendelser, eller episoder ("mode of reflection"), har hun sett på forholdet mellom refleksive handlinger og motivet for aktivitetene, for eksempel en veiledningsøkt. Hun kategoriserte sine funn i følgende tre kategorier; refleksjon som induksjon til aksepterte måter å se, tenke og handle på, refleksjon i forhold til utvikling og refleksjon som en forestilt praksis, med den siste som kanskje den viktigste, og som kan ses i sammenheng med begrepet kraftfull refleksjon (se 3.5). Refleksjon blir definert på følgende måte: "... reflection is constituted as collaborative communicative action through which an object of reflection is constructed and expanded by the participants (2007, s. 31)".

Ottesen peker på at formålet og hensikten med refleksjon i utdanning, er like mangfoldig som forståelsen av begrepet i seg selv. Det er ikke alltid enkelt å si om refleksjonen er isolert som en kognitiv aktivitet, eller det som knytter den til pågående, fortidige eller framtidige handlinger. På tross av diversiteten mener hun at refleksjon stort sett blir antatt å fremme forståelse og innsikt, og ha endring og utvikling som mål eller ønsket effekt.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, blir handlinger forstått og utviklet i *samhandling* med andre. Hun skiller mellom refleksjon som et mål i seg selv (objekt) i lærerutdanningen og refleksjon som en redskap for læring (redskap som formidler læring). Ottesen fokuserer på lærerstudenter og veilederes refleksjon i *kommunikative* handlinger, som kulturelt konstituerte verktøy i en *meningsskapende prosess*. Ottesen ønsker å se på hvordan lærere og veiledere reflekterer i diskusjoner i forbindelse med praksis og hva de oppnår sammen i refleksjonen.

Som nevnt foran er Ottesen sitt refleksjonsbegrep basert på et sosiokulturelt og aksjonspreget syn på menneskelig aktivitet. Hun støtter seg blant til forskning fra Vygotsky (1986) og Leont'ev (1998), der refleksjon blir sett på som en iboende, naturlig handling i sosiale aktiviteter. Hun argumenterer for at refleksjonsepisoden, som er den retningen handlingen tar, og den kulturelle ressursen som brukes, og som fremtrer i handling, er avhengig av hva som er tolket som hensikten eller målet med aktiviteten.

Ottesen definerer også forskjellen mellom refleksjon og tenkning. Å se *refleksjon* som en *iboende* aktivitet og en aktivitet som oppstår fra aktivitet og handling, gjør at både *individuelle og kollektive handlinger*, alltid blir sett på som *sosiale*. Siden refleksjon alltid er

resultat av sosiale handlinger som vil utløse ulike reaksjonsmåter, vil heller aldri refleksjonene kunne reduseres til kopier av den virkelige verden som kan overføres direkte. Det er fokuset på en *meningsfull, målrettet handling*, som skiller refleksjon fra tenkning.

Refleksjon er å utvikle hendelser i praksisperioden gjennom, eller i forhold til vurdering av tilgjengelige kulturelle ressurser. I veiledningssamtaler blir studentenes og veiledernes erfaringer drøftet og utviklet. Refleksjon blir sett på som et verktøy for og nå et høyere teoretisk nivå: ”Proper reflection is often described as a tool for connecting experience and theory frequently postulating a need for advancement to higher levels of theorizing (Ottesen, 2007, fra Zeichner, 1994; Rosenstein, 2002). Noen ganger oppstår det hendelser i veiledningssamtaler, hvor tema er av mer prinsipiell karakter. ”The goal of directing reflection is changed from knowing how to understand teaching (Ottesen, 2007, s. 34)”. En slik utvikling er avhengig av en *bevisst* utvikling av kunnskap. Rutinemessige eller reproduerte handlinger er ikke refleksjon.

Oppsummering

Når det gjelder Ottesen sin forskning er det blant annet hentet inspirasjon fra definisjonen. Det må altså dreie seg om samarbeid og utvikling i forbindelse med en hendelse. Jeg vil også hente inspirasjon fra kategoriseringen når jeg deler inn hendelsene (eller handlingene) inn i hovedtemaer. Refleksjon i forhold til handling og utvikling vil også bli diskutert. Begge deler er viktig slik det blir vurdert her. Det er et mål at refleksjon skal foregå, samtidig foreligger det et ønske om utvikling (og læring på sikt), og refleksjonen blir et verktøy for å oppnå dette. Jeg ønsker å se på *hvordan ledere (og lærere) reflekterer i forbindelse med praksis og hva vi (de) oppnår sammen når de reflekterer*. Som det er påpekt tidligere vil målet her være å bidra til utvikling. Empirien gir ikke grunnlag for å måle utvikling.

3.4 Meningsunivers – posisjon og forfatterskap

Ottesen (2007) har i en annen artikkel basert på samme studie, sett på hvordan studentene utvikler sin praksisidentitet. Gjennom analyse av veiledningssamtalen belyser Ottesen veiledningssamtalens potensial for utvikling av praksisidentiteter i samspillet mellom kunnskap, institusjonelle praksiser og mellommenneskelige relasjoner (ibid, s. 289). Det er den pedagogiske utfordringen i forbindelse med innføringen av IKT i skolen som settes i

fokus, og da spesielt utdanningen av lærere. Dette har også overføringsverdi til implementering, eller (videre)utvikling, av andre viktige pedagogiske virkemidler i skolen, alle med økt læringseffekt som mål, for eksempel undervisvurdering.

I sin analyse av praksisidentitet bruker hun begrepene, *meningsunivers* (sosiale og kulturelle arenaer), *posisjoner* (makt, status og privilegier) og *forfatterskap* (personlig uttrykk) (fra Holland, m.fl., 1998). Linn nærmere om de ulike begrepene:

”*Meningsunivers* kan forstås som sosiale og kulturelle sfærer der aktører og deres handlinger gjenkjennes, handlinger gis betydning og verdsettes. Meningsunivers konstitueres og får sitt empiriske uttrykk i situert praktisk handling, men fungerer også som redskap i møte med nye situasjoner” (Ottesen, 2006, s. 291). Hvilken status slike meningsunivers får avhenger av deres evne og mulighet til å forhandle frem aksept for ulike konvensjoner for mening og handling. Dette kan overføres til hvordan ledere og lærere bruker ulike metoder for undervisvurdering, alternative meningsunivers kan gi ny kunnskap

Hvordan studentene opplever sine *posisjoner* i samhandling med andre er viktig for å forstå hvordan studentenes praksisidentitet utvikles. Sentralt her er mellommenneskelige dimensjoner som forhold knyttet til makt, status og privilegier. Dette kan også overføres til hvordan ledere og lærere utvikler sin praksis i forhold til undervisvurdering, og hvordan ledere på ulike nivåer bruker disse mellommenneskelige dimensjonene (Ottesen, 2006). Deltagernes posisjon er viktig for å forstå hvilke stemmer som gis legitimitet. Det er ofte veilederen som styrer samtalen og definerer hva som er viktig og mindre viktig i forhold til hvordan han/hun styrer samtalen og svarer på innspill.

Denne praksisen er det stilt spørsmål ved (se blant annet Søndena og Sundli, 2004, Søndena 2004, Sundli 2002, dette vil bli kommentert i kap. 3.5). Ved at for mange av ”hvordan” spørsmålene blir stilt og besvart innenfra gjennom tradisjonell praksis og alternative representasjoner får liten plass, gis det liten rom for utvikling av praksis. Studentene utvikler praksisidentiteter til virksomheten slik den er, eller slik veileder mener den bør være (normativt aspekt), og ikke slik den kunne være (analytisk aspekt). Det kan med andre ord sies at det gis lite rom for kritisk refleksjon. Ottesen fant i sin studie at lærerutdanningen må gi rom for diskusjon av *hva som kunne være, ikke bare av hva som er og som kan være*. Studentene bringer inn alternative meningsunivers i veiledningssamtaler og setter i spill

kulturelle ressurser som kan utgjøre bidrag til utvikling av praksis og endring av ”autoristerte” praksisidentiteter (Ottesen 2006).

Når det gjelder begrepet ”å forfatte seg selv”, defineres det slik: ”Når vi tenker, snakker og handler, tar vi i bruk kulturelle ressurser som formes gjennom relasjoner vi har til hverandre, og til den aktiviteten slike handlinger er en del av. Gjennom handlingene kommuniserer vi oss også hvem vi er eller ønsker å fremstå som; vi ”forfatter” oss selv ”(Ottesen, 2006, s. 292). Gjennom samhandling, for eksempel i en praksissituasjon, oppstår det hendelser hvor man ønsker en tilbakemelding, og det organiseres og arrangeres kulturelle og sosiale ressurser til unike svar som gjør at vi kan identifiseres oss med de andre.

Følgende sitat viser et sentralt poeng ved forfatterskapet: ”Ved å åpne opp for den lekne, søkende samtalen om hva som kunne være, kan det gis muligheter for utvikling av virtuelle praksisidentiteter, som i neste omgang kan gi handlingsalternativer i den virkelige verden” (ibid). Med bakgrunn i det som er skrevet foran om individuelle prosesser, er det mulig å beskrive dette som en refleksjonshandling. Som det vil bli vist i neste kapittel (3.5) er det å åpne for det ukjente en viktig side ved det Søndena (2004) kaller den kraftfulle refleksjonen (kapittel 3.5).

Ottesen kobler også selv begrepet til handling. Praksisidentiteter ses på som historiske, kulturelle og sosiale prosesser som er knyttet til deltagelse i sosiale aktiviteter. Identitetene er videre *redskap for praktisk handling* og kollektiv meningsskaping, men også for individets kontroll av handling og tenkning (ibid).

Språket nevnes som sentralt: ”Det er gjennom språklige handlinger studentene har mulighet til å utvikle en opplevelse av sin læreridentitet ... I konkrete handlingssituasjoner kan *ytringer og handlinger* gis mening og få respons i fellesskapet, og studentene kan utvikle en opplevelse av hvem de er eller hvem de kan være, ... (Ottesen, 2006, s. 291)”.

Oppsummering

Med utgangspunkt i veiledningssamtalen kan dette som nevnt over, være mulig å overføre til refleksjon rundt undervisningsvurdering i forbindelse med denne oppgaven. Nå er ikke målet med oppgaven å utvikle ledere og læreres praksisidentitet, men det er allikevel mulig å hente inspirasjon i forhold til hvordan man tolker data. Er det for eksempel mulig å si noe i forhold til posisjoner innad i gruppen, eller mellom de ulike ledernivåene? Tar noen føringen i

gruppediskusjonene? Er det rom for ulike meninger? Påvirker dette resultatet eller utfallet av refleksjonen (*forfatterskapet*). *Meningsunivers* kan være aktuelt å bruke fordi skolen består av seks ulike studieretninger, og dermed vil det være riktig å si at refleksjonen hos de ulike avdelingslederne kan være farget av at de har ulike sosiale og kulturelle konvensjoner.

Ottesen (2007) peker på at fordi mange spørsmål i veiledningssamtalen blir stilt gjennom tradisjonell praksis, gis det liten rom for utvikling og *kritisk refleksjon*. Det blir interessant å se på i denne sammenhengen om empirien viser at det gis rom for kritisk refleksjon ved Skogen videregående skole.

3.5 Kraftfull refleksjon

Søndenå og Sundli har uttrykt bekymring for det de kaller et diffust refleksjonsbegrep og ønsker å bidra til å utvikle en dypere forståelse for refleksjon (Søndenå og Sundli 2004, Sundli 2002, Søndenå, 2004)¹⁰. Ut fra et fenomenologisk perspektiv, med utgangspunkt i fransk fenomenologisk tradisjon, har de sett på hvordan fenomenet refleksjon viser seg for studenter og veiledere i norsk allmennlærer og førskolelærerutdanning. Formålet med studiene har vært å utvikle kunnskap om hva det innebærer å reflektere, hva refleksjonen rettes mot, og hvordan man går frem ved refleksjon.

Selv om disse studiene dreier seg om veiledning, har teoriene de bygger på, overføringsverdi til arbeidet med denne masteroppgaven. Det argumenteres for den kraftfulle refleksjonen. Begrepet har fått en sentral plass i denne oppgaven. Hva som ligger i dette kraftfull vil bli beskrevet nedenfor. Før jeg kommer til selve begrepet, blir noen tilnærminger til begrepet presentert (3.5.1 og 3.5.2).

3.5.1 Innledning - Diskursiv dominans

¹⁰ Begge har skrevet doktoravhandling med refleksjons som tema: Sundli (2001): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*, Søndenå (2002), *Tradisjon og Transcedens – en fenomenologisk studie av norsk førskolelærerutdanning*. Funn som det henvises til i kapitlet stammer herfra. I fremstillingen vil lærer og lærerutdanning bli brukt både om allmennlærere og førskolelærere, da funnene er overlappende.

Den overordnede refleksjonsdiskursen har vært hatt fokus på *hvordan* lærere og studenter stadig kan forbedre det pedagogiske arbeidet ved hjelp av selvrefleksjon (Søndenå og Sundli 2004). De har i sine studier funnet ut at det metodiske spørsmålet ofte overskygger andre viktige spørsmål i forbindelse med studentpraksis, og hevder at det er grunn til bekymring. Det viser seg at tilpasningsaspektet står sterkt i lærerutdanningen, og at dette er knyttet til eksisterende pedagogiske tradisjoner som pedagogikk-lærere og praksisveiledere opprettholder gjennom kontroll av lærernes refleksjon. De mener at *en bestemt diskursiv dominans* dominerer veiledningssamtalene. Med *diskursiv dominans* siktes det til ulike måter å manipulere en samtale på, det vil si; hvilke spørsmål som stilles, hvem som stiller spørsmålene og tiden som blir avsatt til refleksjon med utgangspunkt i spørsmålene (ibid, s. 135).

Studiene viser blant annet at studentene i en del tilfeller får altfor mange spørsmål i veiledningssamtalene, få av spørsmålene er åpne og refleksive, og det er gjerne liten sammenheng i dem. Videre fikk studentene sjelden mulighet til å stille spørsmål selv. Disse samtalene beskrives som resitative og uten dialogisk preg, og med *kvantitativ dominans*. Noen veiledningsøkter er også beskrevet ut ifra en *kvalitativ diskurs dominans*. Det vil si at det utvikler seg en systematisk kvalitativ dominans for den ene studenten (to studenter sammen). De presenterer et eksempel hvor den ene studenten har erfaring fra læreryrket, mens den andre ikke har det. Studenten med praksiserfaring vurderes som ”best”, selv om den andre studenten stilte de mest interessante spørsmålene. I sin analyse kaller Søndenå, Sundli (2004) denne studenten mer privilegert enn den andre. Dette innebærer at denne studenten blir inkludert og får spillerom for egne meninger.

Beskrivelsen av disse ulike situasjonene leder over til de kaller to grunnleggende forskjellige refleksjonsoppfatninger, speiling og kontroll kontra reflektert profesjonalitet og den kraftfulle refleksjonen.

Refleksjon er et latinsk ord som er sammensatt av *re*, som betyr tilbake og *flectere*, som betyr bøye eller vende. Ordet kommer fra optikken og ble opprinnelig brukt synonymt med *speiling* (ibid, s.139). Dette kaller Søndenå, Sundli for en refleksjon som *dypere gjennomtenkning*, hvor tanken bøyes vender tilbake til noe man allerede vet fra før. Det som imidlertid ønskes er: ” ... den ettertraktede *kraftfulle refleksjonen* i filosofisk forstand, i form av *nye og friske tanker* om tidligere tankegods (ibid)”. Det som må frem er de interessante spørsmålene.

Søndenå, Sundli fant i sine studer at det er en tendens til at det er veilederens synspunkt som dominerer samtalen. Det er videre lite rom for kreative innspill utover det veilederen forestiller seg. De så også en tendens til at veilederne favoriserte studenter som lignet dem selv (*speiling*).

I en sin studie fant Sundli (2002) at det er Handal og Lauvås sin *strategi* for veiledning med lærere fra 1983 som fortsatt dominerer (handlings – og refleksjonsmodellen, se fig.*). Det viste seg at veiledningen ofte var preget av ritualisert samhandling med utgangspunkt i et skriftlig dokument. Lærerne brukte refleksjon som middel til å reprodusere den tradisjonelle læreren (*kloning*).

Det å ha en *strategi* for refleksjon er ikke gitt å føre til forventet resultat i følge Sundli. Veiledning etter Handal og Lauvås sin modell viser at strategien gjennom sin skriftlighet, bygget opp som en didaktisk modell, kan få helt andre følger. Det Sundli fant i sin studie var at veiledningen først og fremst var fokusert på forberedelse og gjennomføring av undervisningen, med på følgende drøfting av hvordan arbeidet forløp i etterveiledningen. Dette kaller Søndenå, Sundli refleksjon på handlingsnivå (Søndenå, Sundli 2004, s.143). Strategien ble et redskap for å *kontrollere* at de tradisjonelle rutinene ble fulgt, fremfor å utvikle *reflektert profesjonalitet* hos studentene. Søndenå, Sundli konkluderer med at det er Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell og en situertlæringsmodell¹¹ som preger praksis, med førstnevnte som dominerende. Det de ønsker er utvikling i retning et mer konstruktivistisk perspektiv på læring og en konstruktivistisk veiledningsmodell.

3.5.2 Kraftfull refleksjon

Begrepet kraftfull refleksjon er utviklet av Søndenå i forbindelse med hennes doktoravhandling (2002)¹². Søndenå har et pedagogisk - filosofisk perspektiv i sine studier. Dette vil bli nærmere kommentert i fremstillingen nedenfor (*) Søndenå (2004) skiller mellom begrepene kraftfull refleksjon og djuptenking.

¹¹ Som nevnt innledningsvis vil være refleksjonen som har fokus i oppgaven, og ikke læringsteori. Derfor vil heller ikke begrepet situert læringsteori bli nærmere beskrevet.

¹² Doktoravhandlingen fra 2002 ble i 2004 utgitt i bokform: "Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen". Det er i hovedsak synspunktene herfra begrepet er tolket ut fra.

Bakgrunn

Søndenå skriver at refleksjon i mange år har vært sett på som en strategi for kunnskapsutvikling, og noe som kan styrke læreren sin selvstendighet i utviklingen av *profesjonalitet*. Med *profesjonalitet* menes her arbeidet som lærer (Søndenå, 2004). Søndenå mener at et problem i forhold til refleksjonsbegrepet i dag er at det oppleves som selvfølgelig, og blir dermed ikke gjort til gjenstand for diskusjon.

Søndenå hevder at utviklingen av refleksjonsbegrepet i Norge har stått mer eller mindre stille siden Handal og Lauvås (1983) gjeninnførte begrepet med sin veiledningsstrategi, og at man nå tilsynelatende er fornøyd med at studentene *reflekterer*, men at refleksjonsinnholdet blir stående uten vurdering og som likeverdig. Hun mener at lærerutdanningen har utviklet en *refleksjonsliberalitet*, hvor poenget er å presentere ulike refleksjoner for hverandre, ikke å ta stilling til dem. Dette fører ikke til utvikling (danning), i følge Søndenå (2004):

”I vår iver etter å utvikle evne til refleksjon, har vi såleis, gløymt å diskutere kva vi skal reflektere over og å ta stilling til eit innhald. ... Når alle teoriar vert framstilt som like viktige, og refleksjonsatletar speglar seg i kvarandre, kan vi karakterisere resultata som kraftlause refleksjonsmonologar, lauvsrivne frå all drøfting av kva som verkeleg er viktig i lærarprofesjonane” (2004, s.15-16). Den kraftfulle dialogen kan bare utvikles gjennom dialog. Dette mener jeg er mulig å analysere også i forhold til undervisvurderingen. Hva preger refleksjonen rundt forståelsen av begrepet?

Forholdet mellom refleksjon og profesjon

Når det gjelder forholdet mellom refleksjon og profesjon peker Søndenå på at det eksisterer spenninger mellom ulike syn. På den ene siden står *kritisk refleksjon, nytenkning og nyervervelse av kunnskap*, på den andre siden behovet for *tilpasning* i profesjonssammenheng og *bevaring av tradisjon*. Søndenå mener at refleksjonsforståelsen som blir lagt til grunn i lærerutdanningen i dag, bærer mer preg av tenkning enn refleksjon. Derfor forekommer den *kraftfulle refleksjonen* sjelden i lærerutdanningen (Søndenå, 2004). Søndenå ønsker en utvikling av *didaktiske refleksjonsfora* i lærerutdanningen som kan gi flere felles perspektiv som utgangspunkt for både dypere tenking og refleksjon.

I sin beskrivelse av refleksjonsbegrepet har Søndenå hentet inspirasjon fra antikken, og begrepene oikos og polis. Hun hevder at det trengs et *refleksjonens polis*, det vil si at

refleksjonen forutsetter en dialog med medreflekterende. *Polis* har sin motsats i begrepet *oikos*. *Oikos* er det som bygger på det kjente og nære, som hjem og familie. *Polis* er et offentlig sted, et rom for et nødvendig fellesskap for kraftfull refleksjon. *Variasjonsbredde og ulikhet* er den viktigste kilden til kraftfull refleksjon, og dermed utvikling av ny kunnskap.

Søndenå argumenterer for *selvrealisering* gjennom sosial samhandling. Skal studentene realisere seg selv, det vil si utvikle evnen til kraftfull refleksjon, må man kunne ta aktivt del i et kulturelt mangfold. Det blir lærerutdanningens oppgave å *legge til rette* for slike reflekterende polis, med utgangspunkt i åpne og prosessuelle dialoger der både studenter og veileder er med.

Søndenå mener det handler om å utvikle bevissthet i forhold til profesjon. Man må jobbe for å unngå at refleksjonen i lærerutdanningen blir et middel i den faglige reproduksjonens tjeneste, og at refleksjonen blir en speiling av veilederen sine meninger. Meningen med refleksjonsbevegelsen på 1980-tallet var å utvikle av studentene som myndige og selvstendige lærere. I følge Søndenå, har bevegelsen hatt motsatt virkning, studentenes mulighet for refleksjon har blitt hemmet. Dette kaller Søndenå et *refleksjonsparadoks*. Dette paradokset fører til at refleksjonen blir kraftløs (ibid).

Søndenå har også tatt høyde for at vi, både i skoleverket og samfunnet for øvrig er preget av stadige endringer, noe som stiller krav til fleksibilitet og evne til å møte mer eller mindre ukjente situasjoner. Hun stiller spørsmålet om vi ikke trenger *et nytt språk* for å fange viktige pedagogiske prosesser i høyere utdanning, et språk som gjør det mulig for fremtidige lærere å ha både lærerautoritet og lærerkvalifikasjoner. Hun mener at for å ta refleksjonsparadokset på alvor, må man *sikre en kraftfull refleksjon* i norsk lærerutdanning.

Dette er mulig å overføre til arbeidet med denne oppgaven. Er det mulig å se spor av kraftfull refleksjon i diskusjonen rundt begrepet undervisvurdering, og kan kraftfull refleksjon være et verktøy i forhold til eventuelle utfordringer skolen står ovenfor?

En utvidet forståelse av refleksjonsbegrepet – det fortettede livsgrunnlaget

Søndenå (2004) mener det er viktig med en utvidet forståelse av begrepet. Hun mener at forståelsen av begrepet så langt har vært for ensidig handlingsfiksert. Refleksjonen har ofte vært begrenset til spørsmål rundt hva, hvordan og hvorfor man har tenkt å gjøre noe, eller til hva, hvordan og hvorfor man gjorde noe. Hun tenker da på en tenkning rundt praktisk-

pedagogisk handling som retter seg, i nær framtid eller fortid, knyttet til før - og etterveiledning. Søndena mener at dette ikke trenger å føre til kraftfull refleksjon.

Hun støtter seg her på den franske filosofen Axel Honneth (2003), som peker på at ensidig handlingsfiksering kan hindre oss i å se det særegne og personlige ved andre, vi ser bare hva andre gjør, uten å få innsikt i hvordan de tenker rundt det. Hvis vi ikke tar tak i *hva som ligger bak handlingene* beveger vi oss i retning mot det kraftløse. Det dreier seg da mer om djuptenkning i forbindelse med en erfart hendelse, enn om refleksjon.

Når det gjelder refleksjonens *innhold* referer Søndena til den franske filosofen Henri Bergson sitt uttrykk: "attention à la vie", *det fortettede livsgrunnlaget*, som sier noe om hva vi gir oppmerksomhet til når vi reflekterer, det som blir grunnleggende og avgjørende i vårt beviste liv (Søndena, 2004, s. 25). I lærerutdanningen har man glemt hva refleksjonen kan og bør rettes mot, fordi refleksjonsinnholdet har vært ensidig praktisk handlingsfokuseret. Det er viktig å styre mot *det fortettede livsgrunnlaget*, mot tenkning, og hva denne tenkningen innebærer på individuelt og kollektivt nivå. Det handler om utviklingen av studentene som del av en profesjon (universelt objekt), men også om utvikling til å bli en selvstendig lærer (spesielt subjekt). Dette er to perspektiver som er sterkt sammenvevd. Det fortettede livsgrunnlag innebærer at man må ha fokus på begge.

3.5.3 Søndena versus Schön

Schön sin teori om den reflekterte praktiker (kapittel 3.2) gis mye av skylden for utviklingen i retning av en kraftløs refleksjon. Kritikken retter seg her til forholdet mellom refleksjon, forståelse og praktisk pedagogisk handling. Schön blir her kritisert for å ha mer fokus på hvordan profesjonelle tenker når de handler, enn av hvordan profesjonelle reflektere. Fordi skillet mellom refleksjon og handling er utydelig blir refleksjon hos Schön, det samme som djuptenkning (Søndena, 2004, fra Bengtsson, 1994).

Den kraftfulle refleksjonen krever et videre perspektiv. Kraftfull refleksjon handler mer om *bevissthet* i forhold til tidligere og mer grunnleggende tenkning, enn om tenkning på praktisk handling i forhold til fortid og framtid. Det er viktig å kunne forstå verdien av refleksjon og hvilken kunnskap man til enhver tid drar nytte av. Dette fører til at refleksjonsbegrepet blir diffust og uklart, fordi man ikke får klare svar på de spørsmålene man stiller. Det skaper *usikkerhet og uro*. Kunsten med å kunne leve med en slik uro er noe man må kunne tåle for å

utvikle den kraftfulle refleksjonen. Det er en forutsetning for å kunne forstå, diskutere og ha muligheten til å endre de tankene som ligger til grunn i undervisning og læring.

Med sitt filosofiske utgangspunkt ser Søndena inkludering av ulikhet og variasjon i eksisterende oppfatninger som kilde til utvikling av ny kunnskap. Hun ser en reflektert læreprofesjon som avgjørende for å møte de mange utfordringene i dagens samfunn.

3.5.4 Inspirasjon fra filosofien – oikos og polis – immanens og transcendens

Tilknytningen til filosofien er sterk hos Søndena, og er viktig for forståelsen av begrepet kraftfull refleksjon. Det er verken rom for eller hensiktsmessig å gå grundig inn i den filosofiske retningen. Det er imidlertid nødvendig å redegjøre for sentrale begrep hos Søndena som har hentet inspirasjon fra filosofien, og som vil bli brukt i den videre analysen..

Edmund Husserl og Maurice Merlau-Ponty

Edmond Husserl blir regnet som grunnlegger av filosofien (Søndena, 2004). Det er Husserl sin fokus på teoretisk usikkerhet som Søndena har hentet inspirasjon fra. Husserl ønsket å holde til side egenskaper som kunne unnværes ved et fenomen, uten at fenomenet mistet sine særdrag, for dermed å komme nærmere et fenomens vesen. I forlengelsen av dette stiller Søndena spørsmålet om refleksjonens rene vesen finnes. Merlau-Ponty er av de som har videreutviklet fenomenologien. Han hevder at man ikke kan sette en parentes rundt den virkelige verden. Vi er alltid en del av den (Søndena, 2002,2004).

Hannah Arendt og Simone De Beauvoir

Det er Arendt og De Beauvoir som har hatt størst innflytelse på utviklingen av Søndena sin forståelse av pedagogisk filosofi. Begge disse kvinnelige filosofene er opptatt av *det relasjonelle og av selvstendig tenkning* og handling, og spørsmålet om subjektet kan unngå overstyring fra andre er sentralt hos begge to. Innfallsvinkelen til begrepet er imidlertid noe forskjellig, men Søndena mener de utfyller hverandre i forhold til begrepet kraftfull refleksjon. I forhold til *det relasjonelle* er Beauvoir mest opptatt av individet sin frihet. For å være fri og selvstendig må man ha noen å være fri sammen med. Arendt er opptatt at vi ikke kan få frem det beste i oss alene, men er avhengig meningsutvekslingen som oppstår i

sosialsamhandling (demokrati). Disse to synene utfyller hverandre som gir rom for både det selvstendige subjekt og for fellesskapets beste i den pedagogiske tenkningen. Perspektivene gir rom for individuell selvrefleksjon og en overordnet samfunnsmessig refleksjon. Ulike perspektiver er viktig for forståelsen av begrepet en kraftfull refleksjon (ibid).

Arendt – Oikos og polis

Fra Arendt er det de tidligere nevnte begrepene *oikos* (det nære) og *polis* (offentligheten), som har gitt Søndena inspirasjon. Arendt mente ikke at Polis skulle erstatte oikos, men polismodellen ble fremhevet som et viktig bidrag til oikosmodellen. Demokrati begrepet er viktig, og springer ut fra en samfunnsvisjon orientert mot den greske polismodellen basert på offentlighet, åpen dialog og frihet. Å være demokratisk handler om å *skape mening* gjennom deltagelse i et fellesskap. Mening vokser frem *mellom* folk. Å være medlem av en polis innebærer å ta del i diskusjoner og avgjørelser som berører det som er felles. Ulike meninger og menneskelig mangfold bare kan utvikles i polis. Ut fra dette hevder Søndena at den kraftfulle refleksjonen må ha utgangspunkt i en refleksjonens polis.

De Beauvoir- immanens og transcedens

Det er de Beauvoir som har hatt størst innflytelse på Søndena. Herfra har hun hentet begrepene *immanens* og *transcedens*, som er viktige for å forstå skillet mellom kraftløs og kraftfull refleksjon. Begrepet *transcedens* betyr det overskridende og aktive, mens *immanens* betyr det iboende og hvilende (Søndena, 2004, s. 35). Søndena bruker begrepet *immanens* for å beskrive en refleksjonsdiskurs som beskriver læreren som et ikon, det vil si en idealtypisk og universell lærer.¹³ Begrepet *immanens* blir brukt som et analytisk verktøy for å beskrive det Søndena ser som en urovekkende refleksjonsdiskurs, med andre ord *den kraftløse refleksjonen*. *Transcedens* blir brukt for å beskrive en refleksjonsdiskurs med et utvidet fokus på oppdagelse og nyskaping. Det som er referert til som *den kraftfulle refleksjonen*.

I forståelse av den pedagogiske filosofien kommer Søndena til det hun mener er kjernen i begrepet den kraftfulle refleksjonen:

¹³ Søndena bruker begrepet førskolelærer, men siden det i masteroppgaven dreier seg om, vil begrepet lærer bli brukt, dette fordi begrepet blir vurdert som oveførbart til begrepet lærer

” – det handlar om at vi må forhalde oss til det som er annleis, og om måten vi gjer det på (Søndenå, 2004, s. 39)”.

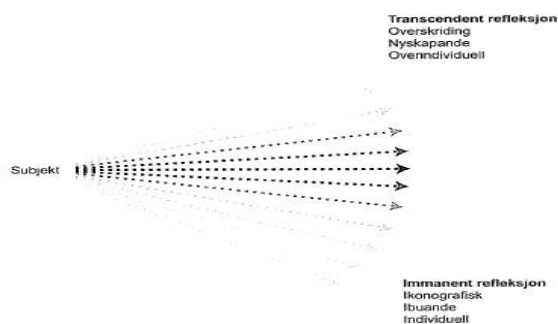
Det er viktig å utvikle en refleksjon over praksis som ikke er reproduserende, men en praksis som er åpen for nytenkning og kreativt. Slik vil annerledeshet bli sett på som noe positivt og ikke som en kilde til fremmedgjøring.

Oppsummering

Kari Søndenå (2004) trekker som nevnt skillet mellom djuptenkning (kraftløs) og kraftfull refleksjon. I forhold til lærerutdanningen mener Søndenå det foregår mer tenkning enn refleksjon, og dermed forekommer kraftfull refleksjon sjelden. Søndenå mener at det må legges til rette for reflekterende polis med utgangspunkt i åpne og prosessuelle dialoger.

Skal man klare å tilpasse seg stadige endringer både i skoleverket og samfunnet ellers, trenger vi et språk som kan fange opp viktige pedagogiske prosesser. Ved hjelp av den kraftfulle refleksjonen må vi bevege oss bak selve handlingene.

I sin analyse av den kraftfulle refleksjonen innfører Søndenå begrepene *immanens* (kraftløs) og *transcedens* (kraftfull). Som nevnt mener jeg diskusjonen rundt den kraftløse og kraftfulle refleksjonen i lærerutdanningen er mulig å overføre til videregående skole. Hva preger refleksjonen i forhold til krav og praksis knyttet til undervisvurdering?



Figur 5: Forholdet mellom transcendent(kraftfull) og immanent(kraftløs) refleksjon(Søndenå, 2004)

3.5.5 Egen forståelse av begrepet kraftfull refleksjon

I utgangspunktet kan synet oppfattes som normativ i forhold til at den kraftfulle refleksjonen oppleves som den beste. Det kan jeg være enig i. Søndenå retter kraftig kritikk i forhold til det hun mener er rådende diskurs innen lærerutdanningen, som betegnes som kraftløs

(immanent). Jeg mener imidlertid at det er mulig å bruke begrepet i en mer analytisk sammenheng, og det er slik det er tenkt gjort i denne oppgaven.

Søndenå peker på at man må stille hvorfor spørsmålet i skolen. Man må gå bak handlingene. Dette mener jeg er viktig, og bør kunne gjøres uten at det vurderes som normativt. Formålet i skolen er og bør være utvikling. Det mener jeg også at er Søndenå sitt hovedønske. Hun ønsker en utvikling til det beste for studentene. Dette mener jeg kan overføres til den videregående skolen og et syn om at vi ønsker det beste for våre elever.

Utviklingen kan også være videreutvikling. Søndenå gir ikke opp lærerutdanningen, men peker på at det er rom for utvikling og endring. Dersom det ikke blir stilt spørsmål ved praksis, er også muligheten for endring liten. Når det gjelder området undervisvurdering, viser både nasjonale og lokale undersøkelser at det er behov for endring. Det er ikke dermed sagt at tidligere praksis må forkastes. Man må ta tak i dette og jobbe videre med det.

Videre mener jeg at kravene Søndenå stiller i forhold til å få til den kraftfulle refleksjonen verken er for store eller urimelige. Det stilles blant annet krav om tilrettelegging og bevisstgjøring. Det stilles også krav i forhold til posisjon. Begrepene er omtalt foran og vil ikke bli gjentatt her. Det blir interessant å se hvorvidt refleksjonen i denne undersøkelsen kan si noe om hvorvidt vi klarer å oppfylle ett eller flere av disse kravene, og om funnene sier noe om hvilke ufordringer man eventuelt står ovenfor ved Skogen videregående skole.

Når det gjelder krikken som blir rettet mot Schön oppfattes ikke den som avgjørende i forhold til denne oppgaven. Tvert om mener jeg at begrepene utfyller hverandre. De dimensjonene som Søndenå peker på at begrepet metarefleksjon mangler, kompletteres av begrepet den kraftfulle refleksjon. Denne forståelsen blir lagt til grunn i analysen

3.5.6 Ulike former for refleksjon

Med utgangspunkt i Kemmis (1985) har Møller (1995) definert ulike former for refleksjon. Det skilles mellom teknisk, praktisk og kritisk refleksjon. I praksis er det flytende grenser mellom disse refleksjonsformene, begrepene er kun mulig og skille fra hverandre analytisk. Møller mener videre at det kan være et problem at begrepene har en engelsk opprinnelse. Kemmis definering av praktisk refleksjon har en filosofisk etisk tilnærmingen man ikke har i Norge hvor man fokuserer på at en handling skal være mest mulig effektiv. Videre har teknisk

refleksjon knyttet til undervisning og oppdragelse en negativ ladning slik det blir vurdert i Norge (se for eksempel Wadel, 1997 og Rognaldsen, 1997). Hun velger allikevel å bruke begrepene i sin fremstilling. Denne vurderingen blir også lagt til grunn i denne oppgaven.

Teknisk refleksjon innebærer at man er opptatt av å identifisere et problem og finne en løsning på det (Møller, 1995, s.339). Til dette knytter hun utsagn som gir uttrykk for en mål- middel orientering. Det vil si at man vurderer gjennomføringen av oppgaver ut fra hvilke strategier som best egner seg til og nå bestemte mål. I en slik type refleksjon er man mest opptatt av å gjennomføre en arbeidsoppgave eller takle en utfordring på mest mulig effektiv måte.

Praktisk refleksjon ”innebærer at man stiller spørsmålet om dette er en klok og forsvarlig handling (ibid)”. Utgangspunktet for praktisk refleksjon er hva som er riktig og god handlingsmåte i ulike situasjoner. Organisasjonens mål kan her problematiseres.

Kritisk refleksjon karakteriserer ”utsagn hvor man i større grad stiller spørsmål om hvorfor situasjonen er som den er, hvordan det som skjer lokalt, også kan ha sammenheng med forholdet i storsamfunnet eller med lokale historiske forhold(ibid)”. Dette innebærer at man stiller spørsmål ved hvilke verdier som dominerer organisasjonens kultur. I Møller sitt avhandling, ble denne type refleksjon ansett som den ”beste”, og hadde en normativ funksjon.

Disse begrepene vil ikke være hovedverktøy i denne oppgaven, men kan være nyttig å bruke i forhold til kategorisering av funn(kapittel 8).

4 Vurdering

I forbindelse med Kunnskapsløftet (LK06) er det initiert en rekke prosjekter, hvor flere inneholder elementer av vurdering, som for eksempel, *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* og *Kunnskapsløftet – Tung bør å bære?* (www.udir.no). For å begrense oppgaven har jeg imidlertid valgt å fokusere på det prosjektet som har lagt sterke føringer på hvordan undervisvurderingen skal foregå i dag. Prosjektet førte blant annet til konkrete endringer i forskrift til opplæringslovens kapittel 3, som omhandler individvurdering. Disse endringene førte til nye krav til undervisvurdering, og det er disse kravene som danner utgangspunktet for problemstillingen i oppgaven.

4.1 Kontekstualisering

Dagens system for vurdering bygger på det overordnede formålet med vurdering, som er *læring og informasjon*. Undervisvurdering skal bidra til å *fremme læring, utvikle elevenes og lærlingenes kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring*, mens sluttvurderingen skal gi informasjon om elevene og lærlingenes kompetanse etter endt opplæring (Sluttrapport: oppdragsbrev nr. 6 – 2007, s. 4).

Det norske systemet for individvurdering er nedfelt i *opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket*. I Forlengelsen av dette utvikles det, fra direktoratets side, undersøkelser og prøver som *nasjonale prøver, kartleggingsprøver* med støtte og *veiledningsmateriell*. Et viktig styringsverktøy her er *elevundersøkelsen* og *lærlingundersøkelsen* som kartlegger i hvilken grad elevenes og lærlingenes rettigheter på vurderingsfeltet ivaretas på noen viktige punkter (ibid.).

Det er *læreplanverket* som angir målene for opplæringen, mens bestemmelsene i *lov og forskrift* beskriver de prinsippene systemet bygger på og gir føringer for vurderingspraksisen i grunnopplæringen. *Forskriften* fastslår at når det gjelder vurdering i fag, har vi et såkalt *målrelatert vurderingsprinsipp*, som innebærer at forhold som går utover det rent faglige, ikke skal ha betydning for vurderingsresultatet.

Det som man så i forbindelse med St. meld. nr 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring, var at vurderingskulturen og *vurderingspraksisen* i norsk grunnopplæring ikke er god nok med tanke på at vurderingen skal være et *verktøy for læring*

og utvikling. I tillegg viser forskning innenfor vurdering at det er en utfordring å realisere en målrettet vurdering, fordi det ofte legges vekt på andre forhold enn de rent faglige når man vurderer elevene i fag. Dette er prosjektet *Bedre vurderingspraksis* en direkte konsekvens av. Prosjektet har ført til direkte endringer i forskriften og opplæringsloven og til klarere retningslinjer fra direktorat og departement. Derfor blir det vurdert som viktig å presentere prosjektet nærmere her. Når det gjelder selve resultatene fra prosjektet vil det i hovedsak bli tatt opp og kommentert i analysen.

4.2 Prosjektet *Bedre vurderingspraksis*

Prosjektet bedre vurderingspraksis beskrives i St.meld. nr. 31 (2007 - 2008) som en sentral del av arbeidet med bedre vurdering. Prosjektets utgangspunkt er Kunnskapsløftets overordnede målsetting med å øke læringsutbytte for alle elever (Oppdragsbrev nr. 6-07). Oppdraget ble gitt utdanningsdirektoratet på bakgrunn av direktoratets egne anbefalinger om elevvurdering (i brev av 26.april 2006 til Kunnskapsdepartementet). Sammenhengen mellom vurdering og læring presiseres i oppdragsbrevet: ”Faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer, instruktører og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål. Det er derfor avgjørende at lærere har en vurderingspraksis som bidrar til å utvikle elevenes faglige kompetanse, og at elevene lærer seg å vurdere eget arbeid (oppdragsbrev nr.6-07, s.1)”. Formålet med prosjektet er nevnt innledningsvis. Dette kan sammenfattes med: et klarere regelverk, økt vurderingskompetanse, en faglig, rettferdig og relevant vurdering og et bedre dokumentasjonssystem. For å sikre at tiltakene blir godt forankret ønsket departementet at skoleeier, lærer- og elevorganisasjoner og at partene i arbeidslivet skulle involveres i prosessen. Man ønsket et helhetlig system for individvurdering.

Hoveddelen av arbeidet med prosjektet var å foreslå endringer i forskrift til opplæringslovens kapittel 3 og 4, og å gjennomføre en utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Et overordnet spørsmål i forbindelse med utprøvingen var om det bør utprøves nasjonale kjennetegn i fag, og hvis ja, i alle fag, eller noen fag, på hvor mange nivå, hvordan de skal utformes og om de bør være bindende som en del av læreplanen eller veiledende (svar på oppdragsbrev, 29/5/09).

Utprøvingen av nasjonale kjennetegn startet med en pilotering i august 2007 med 8 skoler, og gikk over til en mer omfattende utprøving i november 2007 med 77 skoler. Skolene representerer alle landets fylker og ble valgt ut av direktoratet sammen med skoleeier. Datainnsamlingen foregikk i to runder. Det ble benyttet intervju og spørreskjema. I den første runden var kun lærere informanter, mens både lærere, elever skoleledere og skoleeiere var representert i forbindelse med den siste datainnsamlingen. Intervju med lærere og elever foregikk som gruppeintervju. Prosjektet var rettet mot hele grunnopplæringen, og ble avsluttet våren 2009 (Dale, m.fl., 2009).

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ble tildelt ansvar for følgeforskningen knyttet til evaluering av modeller for kriterier på måloppnåelse. Der skulle man se på hvordan de ulike modellene, med hensyn til bruk av felles referanser for kjennetegn på måloppnåelse i fag, hadde fungert for elevene. Videre skulle man se på hvordan lærerne følte at deres arbeid hadde endret seg etter arbeidet med vurdering og læring i prosjektet (ibid, s.7).

I forskergruppens sluttrapport pekes det igjen på svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole, og at systematisk vurdering i liten grad brukes som utgangspunkt for elevenes læring (Dale, m. fl. 2009, s.17), noe som også ble fremhevet i St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St.meld. nr. 31 (2007-2008).

4.3 Internasjonal forskning – Assessment for learning

Som nevnt innledningsvis er Black and William sin forskning sentral her (Black and William, 1998, Slemmen 2009, Engh, m.fl. 2007, Dobsen, m.fl., 2009, Dale, m.fl. 2009).

Departementet støttet seg også på denne forskningen når de ga utdanningsdirektoratet oppdraget med prosjektet Bedre Vurderingspraksis (oppdragsbrev nr. 6-07). Det er henvist til denne forskningen både i prosjektets sluttrapport og i veiledningen til den nye forskriften (Rundskriv Udir - 1- 2010). Derfor vil det være riktig å si at resultatene fra denne forskningen er hovedårsaken til den norske satsingen på vurdering for læring i dag. Leser man forskriften til opplæringsloven, og veiledningen til forskriften er hovedfunnene fra Black and William sin forskning lett gjenkjennelig. Derfor vil hovedfunnene i artikkelen bli presentert nedenfor.

Black and William er en del av den engelske forskningsgruppen Assesment Reform Group, som startet sitt arbeid på slutten av 80-tallet. Bakgrunnen for forskningsprosjektet, Inside the

Black box- Raising standard through classroom assesment, var en økende bekymring for de konsekvensene som resultatvurderingen hadde hatt i England (Slemmen, 2008). Målet med forskningen var å kunne si noe om hva som øker elevenes læringseffekt. Et hovedpoeng er at læring og vurdering må ses i sammenheng med hva elevene gjør i klasserommet. Formativ vurdering er et viktig mål for å nå målet om ønsket læringseffekt (Black, William, 1998). De ønsket videre å si noe om hvilken retning de ønsket at arbeidet med vurderingen skulle ta.

Formativ vurdering defineres på følgende måte: "We use the term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers - and by their students in assessing themselves - that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet students needs (ibid, s. 2).

De påpeker i artikkelen vurdering ikke er et nytt tema i skolen. De mener allikevel at det er grunn til å stille spørsmål ved eksisterende praksis. De ønsket å få svar på om det fantes bevis for at formativ vurdering øker elevenes læringsbytte, om det fortsatt var behov for utvikling på området, og om det fantes forskning på hvordan man kunne bedre den formative vurderingen. Ut fra sin forskning, svarer de klart ja på disse spørsmålene. Flere av studiene kom frem til at formativ vurdering er spesielt nyttig for de svake elevene, og vil være med å øke det totale læringsutbytte i en klasse. De fant også "overveldende" bevis på at det var behov for å forbedre praksisen når det gjaldt vurdering for læring.

De retter fokus mot tre hovedområder. *For det første* dreier det seg om hva som er effektiv læring. De fant bevis på at undervisningen ofte var rettet mot prøver, læringen var overfladisk og kommunikasjon mellom lærere og elever var mangelfull. Fokuset var på kvantitet foran kvalitet. *For det andre* dreier det seg om påvirkning og fokus på læring. På samme måte som undervisningen, var også veiledningen rettet mot karakterer fremfor vurdering og læring. Undervisningen var basert på sammenligninger av elevene, med fokus på konkurranse fremfor personlig forbedring. *For det tredje* har læreren så mange oppgaver i dag at det kan gå utover fokuset på læring. Lærerne vet for lite om elevenes behov, og har mer fokus på korrektur enn veiledende kommentarer.

Black and William ser elevmedvirkning som spesielt viktig i forhold til økt læringsbytte i form av vurdering: "The ultimate user of assesment information that is elicited in order to

improve learning is the pupil” (ibid, s. 6). Videre kommer de med klare føringer i forhold til hva denne vurderingen bør inneholde.

Tilbakemeldingen til elevene skal gå direkte på deres arbeid, med råd om hva de kan gjøre for å forbedre seg, og ikke inneholde sammenligninger med andre elever. Elevmedvirkning krever at elevene har innsikt i og forståelse av hvilke læringsmål de skal oppnå. Elevene vil da i større grad se nytten av læringen, og læringseffekten vil bli større. Det er når elevenes egne vurderinger blir gjenstand for refleksjon og drøfting sammen med lærere og andre elever at man kan nå det som er det virkelige målet, økt læringseffekt. Dette krever at elevene trenes i egenvurdering. Her kan det trekkes direkte paralleller til elevmedvirkning og undervisvurdering i forskriften (se nedenfor).

I forbindelse med læring har tilbakemeldingen tre viktige funksjoner, elevene må vite *hva* de skal lære (mål), *hvor de står* i forhold til det de skal lære og *hva de må gjøre* for å komme nærmere eller nå målet. Skal målet om vurdering for læring nås, kreves det godt planarbeid i forbindelse med undervisningen. Undervisningsopplegg og arbeidsoppgaver elevene får, må bli begrunnet av læringsmål. Dette krever at elevenes forståelse er integrert i undervisningen. Skal disse målene nås, må fokus rettes individorientert vurdering og læring i klasserommet. Begrepet er senere blitt videreutviklet. Dale m.fl. (2009) skriver imidlertid at hovedfokuset er det samme. Derfor vil dette ikke bli videre drøftet her.

Som tidligere nevnt har forskningen rundt *assessment for learning*, hatt stor innflytelse nasjonalt og internasjonalt. Denne oppgaven handler om hvor stor innflytelse den har hatt lokalt for Skogen videregående skole, for å sette det litt på spissen. I hvert fall handler den om hvordan man på Skogen videregående skoler jobber med de nasjonale føringene som er resultat av denne forskningen.

Det er ikke hensiktsmessig å gå nærmere inn på denne forskningen her. Hovedbudskapet er mye av det samme. Det som fremheves er vurderingens betydning for læring, altså vurdering for læring. Forskningen rundt vurdering for læring, har fått stor betydning utdanningspolitisk i en rekke land, hvor det også finnes lignende bevegelser som i England, for eksempel, Australia, Canada, Irland, New Zealand, Skottland (Slemmen, 2008).

4.4 Vurderingsbegrepet – noen avklaringer

I *Veiledningen til lokalt arbeid med læreplaner*, defineres *vurdering* på følgende måte:

”Vurdering handler om å gi noe eller noen verdi. Det er ikke et entydig begrep med en enkel mening, men det er mange måter å forstå og utføre vurdering på, og vurderingen kan ha ulikt formål eller hensikter”(s.18). Videre heter det at når det gjelder individuell vurdering i fag, skilles det i norsk grunnopplæringen mellom undervisningsvurdering og sluttvurdering. Disse begrepene vil bli nærmere beskrevet i dette kapitlet.

Klasseromsvurdering

Flere forskere på området vurdering og læring har uttrykt bekymring for en utvikling som går i retning av at det er de internasjonale testene som skal styre vurderingspraksis. En av disse er Dysthe (2008). Dysthe er blant annet opptatt av at oppmerksomheten må rettes mot det som skjer i klasserommet: ”Vurdering i skulen blir ofte drøfta lausrive fra læringssyn og undervisning. Mange knyter vurdering først og fremst til eksamen og til prøver og testar. Men det skjer vurdering i klasserommet heile tida med læring som mål. Slik læringsfremjande vurdering gir signal til elevane om kva som er viktig. Ho handlar om daglege rutinar, systematikk og variasjon og ikkje minst om å bruke den informasjonen som ein får gjennom vurdering og tilbakemelding”(2008,s.4).

Dysthe velger å bruke begrepet *klasseromsvurdering*. Dysthe definerer vurdering som et vidt begrep med glidende overganger mellom vurdering, undervisning og veiledning. Hun skriver at klasseromsvurdering på den ene siden handler om å tolke og samtale om læringsmål i hvert enkelt fag, slik at de blir meningsfulle for elevene. Samtidig handler det om å etablere rutiner og undervisnings- og vurderingsmønstre som sjekker hva elevene kan om de ulike emnene på forhånd, og hva de mestrer av faglige utfordringer underveis. Dessuten handler det om å gi elevene tilbakemeldinger som peker *fremover* (se nedenfor) og å øve opp elevene til å bruke tilbakemeldingene og vurdere seg selv. Videre ser hun klasserommet som den viktigste vurderingsarenaen. Klasseromsvurdering ses primært som vurdering for læring. Det fremheves at innholdet i vurderingen må være rettet inn mot viktige læringsmål, og elevene må delta i vurderingsprosessen.

Denne definisjonen av klasseromsvurdering sammenfaller, slik det blir vurdert i oppgaven, med vurdering for læring, selv om ikke klasserommet har fokus i denne oppgaven, er det

hvordan man oppfatter begrepet sentralt, og dette vil igjen være avgjørende for det som skjer i klasserommet. Det er imidlertid flere begrep som knyttes opp til dette begrepet.

Evaluering og vurdering

Dobsen m. fl. (2009) beskriver *evaluering og vurdering* som to av de viktigste temaene innenfor den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjon. *Evaluering* defineres som en bred aktivitet som ofte inkluderer vurdering, mens *vurdering* primært har fokus på elevenes læring. Skillet mellom begrepene defineres som uklar (2009,s.11). Engh m. fl. (2007) definerer forskjellen på lignende måte. De ser på *evaluering* som et vidt begrep som dekker alle former for vurdering på alle nivåer i utdanningssystem. Dermed er det umulig å knytte et enkelt evalueringsområde til begrepet vurdering. Videre pekes det på at man i Norge har fulgt en internasjonal trend der man har beveget seg mer og mer bort fra begrepet evaluering og mer og mer mot begrepet vurdering. Det dreier seg om bevegelse fra summativ vurdering til formativ vurdering (se nedenfor). En slik tolkning støttes i oppgaven.

Vurdering av læring og vurdering for læring - Summativ vurdering og formativ vurdering

Dysthe (2008) skriver at det er vanlig å sette begrepene vurdering for læring og vurdering av læring opp mot hverandre, på samme måte som begrepene formativ og summativ vurdering. Vurderingsbegrepet i moderne form viser til en nærmere sammenheng mellom vurdering og læringsaspektet. Dysthe hevder at det er viktig å fokusere på at forskjellene mellom vurdering av og vurdering for læring, handler om intensjonen bak vurdering, og ikke om ulike former for vurdering. Hun skriver at *vurdering for læring* (formativ) har som intensjon å skaffe informasjon som gjør undervisningen og veiledningen bedre og som fremmer læring. *Vurdering av læring* (summativ) har som formålet å gi en karakter, og rangere eller kvalifisere (også i Eng med flere 2007, Dobsen 2009, Engelsen 2006). Det er ikke selve vurderingen som er formativ eller summativ, men hvordan man bruker den og hva som er formålet.

Dobsen m. fl. (2009) peker på at forskjellen *mellom vurdering av og for læring* kan knyttes opp mot elevvurderingen. *Elevmedvirkningen* har et mye større fokus i *vurdering for læring* enn i vurdering av læring. *Vurdering av læring* er gjerne knyttet til ulike kriterier og standarder, gjerne knyttet til nasjonale og internasjonale sammenligninger, som for eksempel nasjonale prøver, PISA og TIMMS.

Begrepene *undervisvurdering* og *sluttvurdering* defineres ofte i forhold til hverandre. Engh m.fl. (2007) setter i tillegg likhetstegn mellom summativ vurdering og sluttvurdering, og mellom formativ vurdering og undervisvurdering: ”Det dreier seg om en bevegelse fra summativ vurdering, hvor hovedfokus ligger på sluttvurdering og karakter, til formativ vurdering, med hovedfokus på selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger på veien. Det som kalles undervisvurdering ”(2007,s. 13).

I Veiledningen til lokalt arbeid med læreplaner defineres *undervisvurdering* og *sluttvurdering* på følgende måte: ” *Undervisvurdering* er all vurdering som gis løpende som en del av opplæringen, og har til hensikt å fremme læring, utvikle elevers, lærlingers og lærekandidaters og voksne deltakers kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. *Sluttvurdering* omfatter standpunktvurdering og eksamen, og har til hensikt å gi informasjon om nivået til eleven ved avslutningen av grunnskoleopplæringen eller faget i videregående opplæring ”(Veiledningen, s. 18).

Ut fra det som er skrevet foran vurderes begrepene klasseromsvurdering, formativ vurdering, vurdering for læring og undervisvurdering, å ligge så nært opp til hverandre, at det ikke blir vurdert som hensiktsmessig å skille disse begrepene. Heretter vil betegnelsen undervisvurdering bli brukt.

Vurdering som læring

Dobsen m. fl (2009) og Eng m. fl. (2007), introduserer i tillegg begrepet *vurdering som læring*. Dette er et lite omtalt begrep i vurderingslitteraturen i Norge, men står sentralt i Skottland. *Vurdering som læring* er knyttet til å utvikle elevenes egen vurderingskompetanse i forhold til egen og medelever sin læring. Dobsen m. fl. (2009) definerer dette som elevmedvirkning og hverandre vurdering. I forskriften er elevmedvirkning definert som en del av undervisvurderingen (ibid). Dermed kan begrepet vurdering som læring, tolkes som en del av begrepet vurdering for læring. Det vil bli gjort i denne oppgaven.

Prosessvurdering og produktevaluering

I forbindelse med formativ og summativ vurdering trekker Eng m.fl. (2007) inn begrepet *prosessvurdering*. Begrepet settes i sammenheng med formativ vurdering, veiledning og undervisvurdering. Slik det blir tolket i oppgaven, er det vanskelig og lite hensiktsmessig og

skille begrepet prosessvurdering fra formativ vurdering. En lignende vurdering er gjort hos Engelsen (2006). *Produktevaluering* likestilles på samme måte med summativ vurdering.

Formell og uformell vurdering

Formell og uformell vurdering referer til en form for vurdering som ikke lenger brukes i utstrekkt grad. Begrepene ble introdusert og forklart i M87. Den daglige, uformelle vurderingen skulle være individrelatert og målrelatert, mens det i den formelle vurderingen skulle brukes grupperelatering og målrelatering. Hovedstrukturen i den formelle vurderingen var at den skulle bli vurdert med karakter i forhold til visse normer og krav (Eng m. fl., 2007).

Tilbakemelding og fremovermelding

Smith (2009) skiller mellom begrepene tilbakemelding og fremover melding. *Tilbakemelding* defineres som: ” ... informasjon som gis eleven om læring som har funnet sted, altså en vurdering av læring ”(2009, s.30). Det er ikke karakteren i seg selv, men informasjonen som følger karakteren som sier noe om elevens lærings situasjon. Denne bør inneholde informasjon om elevens styrke og svakheter eleven har ervervet så langt i forhold til å nå læringsmålene. Vurderingen skal legge vekt på hva eleven kan.

Mens tilbakemelding er et kjent begrep har fremovermelding blitt mer aktuelt i forbindelse med vurdering for læring. *Fremovermelding* defineres som: ”Informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring ”(ibid). Fremovermeldingen brukes i arbeidet med å planlegge fremtidig måloppnåelse. Ideelt sett bør eleven være med å formulere målet selv, for letter å få et eierforhold til målet. I fremovermeldingen gir læreren et forslag til kommende arbeidsplan for eleven, og sammen lager de den fremtidige læringsprosessen, hvor begge parter har et ansvar. Det er når man har kommet på dette nivået at man kan snakke om formativ vurdering i følge Smith (2009).

Det er ikke vanskelig å være enig med Smith i dette, men når det er sagt, mener jeg at føringene som ligger i forhold til undervisningsvurdering, også favner begrepet fremovermelding.

Tokninger av Stortingsmeldingene og forskriften til opplæringslovens kapittel 3 som inneholder bestemmelser om individvurdering, vil bli presentert i analysedelens kapittel 6. Før analysen blir presentert følger nå metoden i kapittel 5.

5 Design og Metode

For å svare på problemstillingen med denne oppgaven er det som nevnt valgt en kvalitativ metode. For å begrunne valg av metode gis en kort redegjørelse for forskjellene mellom kvalitativ, kvantitativ og komparativ analyse.

Johannessen m. fl. (2006) definerer forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode på følgende måte: ”Svært forenklet kan vi si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling av utbredelse av fenomenene”(2006, s. 101). Grønmo (1994) definerer begrepene på lignende måte. Grønmo beskriver dataene som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer. De data som ikke beskrives på denne måten er kvalitative. Komparativ forskning studerer forskjellighet ved å sammenligne kasus (case) (Ragin, 1994, s. 105). Komparative studier går ut på å sammenligne ulike samfunn eller forhold i ulike samfunn. Felles for disse studiene er de som regel omfatter få enheter, men hver enhet er som regel omfattende og kompleks.

I denne oppgaven er intervjuer og dokumenter brukt for å svare på problemstillingen. Disse vil videre bli analysert og behandlet i kapittel 6 og 7 som er analysekapitlene. Undersøkelsene er gjennomført ved en videregående skole, og vil ikke bli sammenlignet med andre skoler. Med bakgrunn i dette ble kvalitativ analyse valgt i oppgaven. Det vil ikke bli foretatt videre sammenligninger med kvantitativ metode.

5.1 Design

Johannesen m.fl. (2006) presenterer fire ulike forskningsdesign som blir brukt i forbindelse med kvalitativ forskning: fenomenologi, grounded theory, etnografisk design og casestudier. Grønmo (2004) har en litt annen inndeling han skiller mellom beskrivende (etnografiske studier og kasusstudier), forklarende (utvikle årsakshypoteser) og forstående (fenomenologiske og hermeneutiske studier), longitudinelle studier, komparative studier og nettverksstudier. Fremstillingene er delvis overlappende. Ut fra metodevalg i denne oppgaven vurderes det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i inndelingen som Johannesen, Tufte og Kristoffersen presentere (2006), i tillegg vil det bli foretatt en drøftelse av forholdet mellom

fenomenologi og hermenautikk. Dette fordi disse studiene i utgangspunktet virket mest nærliggende.

Grounded theory er ikke i seg selv en samfunnsteori, men en metode for å generere teorier som er nært empirien, men resultatet beskrives også som grounded theory (Johannsen, m.fl., 2006). Et sentralt trekk ved metoden er en *induktiv* tilnærming til analyse¹⁴. Videre blir den beskrevet som den *konstant komparative* analysemåten (Postholm, 2005, Dalen, 2004). Å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data er det primære siktemålet med grounded theory, den er dermed *eksplorerende*.¹⁵ Ønsket er å komme frem til teorier i form av begreper på et høyt abstraksjonsnivå. Med høyt abstraksjonsnivå siktes det til en teori med begreper og sammenhenger som er videre og mer generelle enn det som vises i dataene, men har allikevel sitt utspring herfra. Datainnsamling og analyse foregår parallelt (Johannesen, m.fl., 2006). Kodingen er det sentrale elementet i dataanalysen (Johannesen, m.fl., 2006). Målsetningen i dette prosjektet har verken vært å utvikle nye teorier eller foreta sammenligninger. Derfor var ikke designet aktuelt.

Etnografisk forskning har sin opprinnelse i antropologien, og har blitt forbundet med studier av ikke-vestlige kulturer (Postholm, 2005, Alvesson og Sköldberg, 1994). I dag brukes etnografisk design også i egne samfunn. Det man ser på er meningen med atferdsmønstre, språk og samhandling i en gruppe. Målet er å komme frem til en beskrivelse av et sosialt system, en gruppe eller en kultur, og gjennom analyse avdekke mønstre, typologier og kategorier. Utgangspunktet er at menneskene både former og påvirkes av sin kultur (Postholm, 2005, s.45). Det viktig å være teoretisk oppdatert, men ikke forutinntatt. Problemstillingen utvikles i samspill med forskningsfeltet (Postholm, 2005, Hammersley, Atkinson 1983). Johannesen, m.fl., (2006) skriver at som design innebærer etnografi at man går ut i felten og samler inn data ved hjelp av observasjoner over relativt lang tid. Denne metoden krever observasjoner over relativt lang tid. Det har ikke blitt gjort i denne oppgaven. Problemstillingen var også klar før undersøkelsen ble gjennomført. Hensikten med undersøkelsen var heller ikke å beskrive sider ved kulturen, men å prøve å forstå problemstillinger knyttet til fenomenet underveisvurdering.

¹⁴ Induksjon: Et deduktivt forskningsopplegg, er en tilnærming fra teori til empiri. Et *induktivt* forskningsopplegg derimot, har en tilnærming fra empiri til teori (Grønmo, 2004).

¹⁵ Eksplorerende: det vil si at man ønsker å utvikle et *nytt* perspektiv eller nye teorier / begreper, som kan bidra til en ny forståelse og virkeligheten (Johannesen, Tuft, Kristoffersen, 2006, Alvesson, Sköldberg, 1994).

Casedesign (kasusstudier)

Ordet case har sin opprinnelse i det latinske ordet kasus som betyr tilfelle (Johannesen, m.fl., 2006). Casedesign eller kasusstudier innebærer en detaljert og omfattende datainnsamling av en eller flere case over tid. En casestudie knyttes til et system som er ”bundet” både i tid og sted. Målet er, som for all kvalitativ forskning, å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres (Postholm, 2005, s. 50). I kvalitativ casestudier er observasjon og, eller intervjuer en vanlig metode å bruke, og det er heller ikke uvanlig å kombinere forskjellige metoder for å skaffe mer omfattende og detaljerte data. Johannesen, m.fl. (2006) referer til to kjennetegn ved en case: ”Et avgrenset fokus på den spesielle casen og en mest mulig inngående beskrivelse (2006, s. 84)”. Det er ikke foretatt detaljert og omfattende observasjon i forhold til å skaffe informasjon om et spesielt tilfelle i prosjektet. Denne metoden var ikke aktuell å velge.

Fenomenologiske studier har sin opprinnelse i filosofien, og da særlig den tyske filosofen Edmund Husserl (Grønmo, 2004, Postholm, 2005, Johannesen, m.fl., 2006). Johannesen, m.fl. (2006) definerer fenomenologisk design på følgende måte: ”Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen”(2006, s. 80). *Mening* beskrives som et sentralt ord. Forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen, som *handling eller ytring*. Handlingen eller ytringen må ses i lys av sammenhengen den forekommer innenfor. Begrepet *livsverden* står sentralt i fenomenologien, man ønsker å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. Skal man kunne forstå verden, må man kunne forstå mennesket (Johannesen, m.fl., 2006). Johannesen, m.fl. (2006), presenterer fire faser som de mener er de viktigste stegene i fenomenologiske studier; forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering (fra Creswell, 1998).

Grønmo (2004), skriver om *fenomenologiske og hermeneutiske* studier at begge legger vekt på forståelse og fortolkning av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. Også hermeneutikken har sin opprinnelse i filosofien. Det som skiller hermeneutikk fra fenomenologi er blant annet at hermeneutikken ikke er like sterkt knyttet til studier av folks hverdagsliv. Hermeneutiske studier har videre fokus, og gjennomføres over et stort spekter av samfunnsvitenskapelige temaområder og forskningsfelt. Dette skillet ble sentralt i valg av design med denne oppgaven. Tema som her er valgt er begrenset til kun ett tema, nemlig

underveisvurdering. Ut fra beskrivelsen av en hermeneutisk studie, ville et valg av dette designet ville ha ført til at oppgaven ville blitt for omfattende.

Grønmo peker videre på to andre viktige forskjeller mellom disse tilnærmingene. For det første legger hermeneutikken større vekt på forskerens *for- forståelse*. For- forståelsen i denne oppgaven er først og fremst brukt som et bakteppe. Det er forståelsen av fenomenet underveisvurdering slik det forekommer i denne studien som er sentralt. Grønmo (2004) mener at hermeneutikken også skiller seg fra fenomenologien med å legge mer vekt på forskerens *helhetsforståelse*. I denne oppgaven vil læreres og mellomlederes forståelse og refleksjon knyttet til et begrenset tema, i en intervjusituasjon være sentralt. Det vil bli pekt på at dette er en del av en større sammenheng, men fenomenet studeres hovedsakelig ut fra forståelse og refleksjon knyttet til intervjuer.

Som beskrevet i problemstillingen ønsker jeg og forstå hvordan lærere og ledere reflekterer over krav og praksis knyttet til underveisvurdering. Det ble da naturlig å velge et fenomenologisk design.

5.2 Metode

Johannesen, m.fl. (2006) skriver at valg av design ikke bestemmer hvilke teknikker som skal bli brukt i datainnsamlingen. Imidlertid viser forskning at noen teknikker er bedre egnet i noen design enn andre. Dersom målet er å beskrive noe, forstå noe eller utvikle nye perspektiver er det vanlig å bruke kvalitative metoder for datainnsamlingen, som for eksempel dybdeintervju og observasjon (ibid). Intervju har vært den mest sentrale metoden i arbeidet, og vil bli behandlet til slutt i dette kapitlet. Det ble foretatt både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Intervjuene ble brukt knyttet til problemstillingens formulering om å forstå sentrale krav knyttet til underveisvurdering. Videre var det nødvendig med analyse av sentrale dokumenter for å kunne si noe om hva som lå i disse kravene. Utover min naturlige forforståelse, som ble nevnt innledningsvis, er det ikke benyttet datainnsamling som metode. Denne metoden vil derfor heller ikke bli beskrevet.

5.2.1 Dokumentanalyse

Grønmo (2004) operer med tre ulike kilder i samfunnsvitenskapelige studier: aktører, respondenter og dokumenter. Det er sistnevnte kategori som vil få oppmerksomhet i dette kapitlet.

Repstad (2007) deler dokumentanalyse i en vid og en mer snever form. Dokumentanalyse i vid form, er bakgrunnsstoff av ulik karakter som teorier som danner basis for problemstillinger, sammenligning av eget prosjekt med andre prosjekt av lignende karakter og beskrivelser ved hjelp av statistikk og annen dokumentasjon. Dette kan sammenlignes med det Postholm (2005) kaller teoretiske analyser, hvor teorier forskeren har tilegnet seg, fungerer sammen med forskerens erfaringer og opplevelser og gjøres til gjenstand for analyser. Dette vurderes som selvsagt, og vil ikke bli nærmere kommentert i oppgaven. Det som vil bli kommentert er det Repstad (2005), kaller dokumentanalyse i mer snever forstand: ”en metode der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og lignende data (2005, s.103)”.

Som dokumenter defineres ”ulike typer dokumentarisk materiale som kan analyseres med sikte på å få frem relevant informasjon om de samfunnsmessige forholdene vi vil studere” (Grønmo, 2004, s. 120). Dokumentene kan variere veldig i forhold til form og innhold. Den vanligste formen er et skriftlig dokument, men også lydopptak av muntlige fremstillinger, eller visuelle fremstillinger som, bilder, grafikk, video eller film. I arbeidet med denne oppgaven er det skriftlige dokumenter som har vært gjenstand for analyse.

Når det gjelder det innholdsmessige peker Grønmo (2004) på et viktig skille i forhold til å utnytte dokumenter som kilder for samfunnsvitenskapelige studier. Dokumentene kan *for det første* inneholde meningsyttringer, og dermed være uttrykk for ulike oppfatninger, standpunkter eller vurderinger hos de som står bak dokumentet. *For det andre* kan innholdet i dokumentet være av mer faktaorientert karakter. Grønmo (2004) fremhever at dokumenter som kilder kan brukes på flere ulike måter i samfunnsvitenskapen. Systematiske undersøkelser av innholdet i dokumenter defineres som innholdsanalyse. Innholdsanalyse beskrives som mest fruktbart når dokumentene har verbalt innhold, i form av tekster som uttrykkes skriftlig eller muntlig (ibid). Det er slik det er brukt i denne oppgaven.

Dokumentene som har vært gjenstand for nærmere analyse i denne oppgaven er, som nevnt, Stortingsmeldinger knyttet til Kunnskapsløftet (K06) og endringer i forskrift til

opplæringsloven knyttet til kapittel 3 om individvurdering. Fokuset her har vært på hva disse sier om vurdering og ulike tema som kan kobles opp mot vurdering og problemstillingen, som for eksempel profesjon og refleksjon.

Kildevurdering

I forhold til kildevurdering i forbindelse med dokumentanalyse skriver Repstad (2005), at det er mulig å kategorisere kildene på ulike måter. Den ene kategoriseringen går i forholdene til kildenes målsetting, som kan være *vurderende* (normative), og eller *beskrivende* (kognitive). De fleste kilder har både en normativ og kognitiv karakter, hvor vurderinger er en del av teksten eller beskrivelsen. I denne oppgaven har Stortingsmeldingene preg av å være en blanding av normative og beskrivende tekster, mens opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven er av mer kognitiv karakter.

Repstad (2005), skiller også mellom konfidensielle (for eksempel private og interne notater) og offentlige kilder (for eksempel Stortingsmeldinger). I denne oppgaven er utelukkende offentlige kilder brukt.

5.2.2 Intervju

Holter (1996), beskriver intervjuet som den kvalitative metoden som har fått mest oppmerksomhet (særlig innenfor sosiologi og psykologi) de senere årene. Kvale (2009) Interessant i denne sammenhengen er at samfunnsvitenskapen beskrives som å ha åpnet seg for filosofi og humaniora, og trukket inn fenomenologi og hermeneutikk. Som sentrale aspekter her nevnes blant annet fenomenologiske beskrivelser av bevisstheten og livsverdenen. Dette utgangspunktet ble også førende i arbeidet med denne oppgaven hvor intervju og det fenomenologiske designet har vært sentralt. Målet med forskningsintervjuet har vært å få belyst det teamet og de problemstillingene som er valgt ut i forhold til problemområdet.

Det finnes ulike måter å dele inn intervjuene på. Tilnærmingen er ulike i kvalitative og kvantitative intervjuer. Postholm (2005), skiller mellom *strukturert intervju*, *halvstrukturert intervju*, og *ustrukturert intervju*. *Strukturerte intervjuer* defineres som kvantitative intervjuer og vil følgelig ikke bli nærmere beskrevet her.

Som kvalitative intervjuer defineres *halvstrukturerte og ustrukturerte intervju*. Dalen (2004) har en lignende inndeling. Hun deler inn i *åpne* (tilsvarer ustrukturerte) og mer *strukturerte* eller *fokuserte intervjuer*. Det åpne intervjuet har som målsetting at informantene skal fortelle mest mulig om sine livsløp. Dette er i følge Dalen (2004) en krevende intervjuform fordi spørsmålene ikke er formulert på forhånd, og man er avhengig av hva informantene selv ønsker å meddele. Ofte blir en mer strukturert intervjuform valg. Dalen (2004) skriver videre at metoden som er mest brukt er *semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuer*. Ved denne typen intervjuer er fokus rettet mot bestemte tema som forskeren har valgt ut i forkant, ut fra forskningsspørsmål og problemstilling. Slike intervjuer styres av en på forhånd utarbeidet intervjuguide. Denne vil bli beskrevet nærmere nedenfor. Først litt nærmere om selve intervjuene.

Helt enkelt kan *intervju* defineres som ”en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen, 2004, s. 15)”. Kvale (2009), skriver om det kvalitative forskningsintervjuet at det søker å forstå verden ut fra intervjupersonenes side. Man ønsker å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Forskningsintervjuet beskrives som en profesjonell samtale rundt dagliglivet. Det fremheves at intervjuet ikke er noen samtale mellom likeverdige deltagere, fordi det er forskeren som styrer og legger premissene for samtalen. Kvale beskriver dette som asymmetriske maktforhold. Dalen (2004) definerer *intervjuets formål* som: ”å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2004,s.15). Det kvalitative intervjuet vurderes som spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (ibid).

Kvale presenterer videre i sin fremstilling det ”*semistrukturerte livsverdenintervjuet*”. Målet med denne type intervju er ”å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen (ibid)”, noe som også er formålet med det fenomenologiske designet som er valgt foran. Dette vurderes som sammenfallende med det Dalen (2004) beskriver som halvstrukturert eller semistrukturert intervju, hvor Kvale (2009) har tatt høyde for den fenomenologiske tilnærmingen. Følgelig ble et ”semistrukturert livsverdeninterju” valgt i oppgaven. Dale (2004) og Kvale sin forståelse av det kvalitative intervjuet har vært førende i arbeidet med denne oppgaven.

Kildevurdering

Repstad (2005), peker på noen *innvendinger* som har vært ført i forhold til det kvalitative forskningsintervjuet. For det første kan intervjuene ha noe kunstig over seg, og mener at samtaler i miljøet, som en integrert del av feltarbeidet ofte kan være en bedre metode. Dette var ikke et alternativ i arbeidet med denne oppgaven. Videre pekes det på at intervjumetoden kan være idealistisk og individualiserende, og overser viktige sosiale og materiale strukturer og rammevilkår. Dette trenger ikke være noe problem mener Repstad (2005), men det er viktig å ha det i tankene. Det vurderes ikke som noe problem i denne oppgaven. Repstad (2005) fremhever aktørens kontekst som viktig. Intervjuene skal handle om erfaringene i sin kontekst (ibid). Dette har vært tilfelle i arbeidet med denne oppgaven. Intervjuobjektene har sin opprinnelse i samme miljø, og har snakket om erfaringer ut fra dette.

Når dette er sagt, peker Repstad (2005), på at en fordel med intervjuene er at de gjør det mulig å avklare mulige feiltolkninger av handlinger. Dette har jeg sett nytten av også i mitt arbeid med Skogen videregående skole. Ut fra hva elevene svarte i forhold til kvalitetsundersøkelsen, kunne lærerne peke på at det ble gjort mye som ikke kom frem her.

Repstad (2005), skiller også mellom kvalitative intervjuer og dybdeintervjuer.

Dybdeintervjuer beskrives som en "pretensiøs" betegnelse som bør være forbeholdt virkelige dyptgående samtaler om personlige forhold. Denne distinksjonen er det tatt hensyn til i oppgaven, og betegnelsen kvalitative intervjuer blir brukt.

Intervjuets syv faser

Kvale (2009) presenterer *syv faser i forbindelse med det kvalitative forskningsintervjuet*: tematisering, design, selve intervjuet, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering. Dette kapitlet omhandler fasene fra design til transkribering. De øvrige fasene kommenteres i de neste kapitlene.

I semistrukturerte intervjuer er utformingen av *intervjuguide* viktig (Johannesen m.fl. 2006). I motsetningen til strukturerte intervjuer har man i semistrukturerte intervjuer ikke noe spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som man ønsker å komme innom i løpet av intervjuet. Temaene i intervjuguiden er valgt ut fra problemstilling og forskningsspørsmålene man ønsker å besvare. Spørsmålene er ofte ment som en innledning, og har til hensikt å få informantene til å fortelle mest mulig på eget initiativ. Repstad (2005)

skriver at intervjuguiden ikke bør brukes slavisk. Intervjuguiden er ment å fungere som en huskeliste eller sjekklister, så man er sikker på at man har fått svar på de teamene man ønsker.

Metodens fleksibilitet inviterer også til at intervjuguiden kan, og noen ganger bør, justeres underveis i prosjektet. Det kan også komme frem at guiden bør justeres i forhold til å trekke inn nye tema. Kvalitativt intervju krever en klar referanseramme, og denne referanserammen skal klargjøres for intervjuobjektene under samtalen (ibid).

Disse premissene for intervjuguide er fulgt i arbeidet med denne oppgaven. Problemstillingen og forskningsspørsmålene var førende i forhold til hvordan intervjuguiden ble utformet. Vurdering generelt og underveisvurdering spesielt var de førende temaene. Ut fra disse ble det så lagt mindre spørsmål, mest utformet som stikkord, kjennetegn ved begrepene som jeg ønsket at informantene skulle komme inn på. Intervjuguiden ble også justert noe i forhold til hvem som ble intervjuet. Intervjuguiden endret også noe form, etter som informantene pekte på områder som ikke stikkordene berørte. Guiden var imidlertid førende under hele prosjektet (vedlegg, 1-3).

Gruppeintervju

I undersøkelsen ble tre av intervjuene gjennomført som individuelle intervjuer, mens tre av intervjuene ble gjennomført som *gruppeintervjuer*. Brandth (1996) definerer gruppeintervju som ”en kvalitativ forskningsmetode som går på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med forsker som leder og ordstyrer”(1996, s.145).”

Repstad (2005) beskriver intervjuene som tidsbesparende i forhold til å skape seg oversikt over et emne. Repstad (2005) mener også at reelle oppfatninger av eller holdninger til et tema lettere kan skje i en gruppe som informantene er bedre kjent med enn i individuelle intervju. Et gruppeintervju kan også gi fyldigere informasjon. Et gruppeintervju som betegnes som vellykket får samtalen til å gå av seg selv. Samtalen har en egendynamikk som gjør at det en informant sier, blir fulgt opp av andre, og blir utvidet eller nyansert osv. Brandt (1996) mener at den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltagere, produserer innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder. Samhandlingsperspektivet gjør også gruppeintervjuet egnet til å hente inn informasjon om forhold i hverdagslivet (i folks livsverden) som ikke er tema i det daglige.

Postholm (2005) peker på at gruppeintervjuer kan brukes til å hjelpe informantene til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringene som gruppemedlemmene har felles. Dette var det eksempler på i arbeidet med denne oppgaven, særlig i gruppeintervjuene gjennomført blant lærerne. Gruppeintervjuene beskrives som spesielt egnet til å forstå deltagerens erfaringer og perspektiv. Det gis heller ikke rom for å komme opp med urealistiske fremstillinger, fordi de andre deltagerne er deltager på samme arena og har dermed erfaringer med de samme fenomenene. Brandt (1996) sier at deltagerne på denne måten validerer seg selv.

Det var en kombinasjon av disse vurderingene som ligger bak min vurdering om å velge gruppeintervju. For meg var det ikke realistisk å kunne intervju mange lærere på eget team, eller i hele ledergruppen, men ut fra det som er sagt foran vurderes mer som en styrke enn som en svakhet, fordi flere stemmer kunne bli hørt.

Kildevurdering

Når det er sagt refereres det også til *svakheter* ved valg av denne metoden. Repstad (2005) peker på at det er en fare for at kun et syn kommer frem i samtalen. Dominerende personer beskrives som en mulig feilkilde, blant annet ved at noen ikke tør komme med sine ytringer. Disse feilkildene mener jeg er kraftig redusert i denne oppgaven, med at forskningen foregår på egen arbeidsplass. Dette bekreftes lang på vei i teorien. Repstad (2005), skriver at gruppeintervjuer passer best i kollektivt samkjørte grupper, noe som var tilfelle både for lærerteam og ledergruppen ved Skogen videregående skole. Videre peker han på at gruppeintervjuer bør foregå med folk som har tilnærmet lik status. Brandt (1996) kaller dette for naturlig sammensatte grupper. Dette var også tilfellet for arbeidet med denne oppgaven. Både ledergruppen og lærerteamet var allerede eksisterende sammensetninger. Ut fra drøftingene i denne delen, vurderes feilkildene som kraftig redusert.

5.3 Gjennomføring og bearbeiding av data

Som nevnt ovenfor ble det benyttet ulike metoder for datainnsamlingen, med intervjuene som viktigste metode. Dokumentanalyse ble drøftet i forbindelse med forrige kapittel, derfor er det intervjuene som har hovedfokus her. Det ble gjennomført følgende intervjuer:

- Tre individuelle intervjuer: et med skoleeier, et med rektor og et med assisterende rektor (vedlegg 1-2)
- Det ble foretatt 3 gruppeintervjuer: to med ledergruppen og ett med lærerne på eget team
 - o Det første intervjuet med ledergruppen ble gjennomført i henhold til intervjuguiden som er beskrevet i forrige kapittel (vedlegg 1)
 - o Det andre intervjuet med ledergruppen ble gjort i etterkant av en liten læringsøkt i forhold til undervisvurdering (vedlegg 3)
 - o Intervjuet med lærerne på eget team ble gjennomført etter intervjuguiden og en kort læringsøkt i forhold til undervisvurdering (vedlegg 3)

5.3.1 Førforståelse

Dalen (2004) hevder at all forståelse er bestemt av en førforståelse, som omfatter meninger og oppfatninger man som forsker har i forholdet til det fenomenet som skal studeres. Siden jeg har forsket på egen arbeidsplass var meningene og oppfatningene mange. Ut fra det som er sagt foran, mener jeg allikevel at det har vært en styrke i oppgaven. Førforståelsen er blitt brukt slik at den åpner for en størst mulig forståelse av intervjuobjektene opplevelser, handlinger og refleksjoner. Det fremheves at det å lytte til hva informantene har å si, er en aktiv prosess. Det å være bevisst sin egen førforståelse gjør oss mer sensitive i forhold til å se muligheter i eget forskningsmateriale (Dalen, 2004). Jeg mener absolutt å ha vært bevisst denne førforståelsen. Den danner et bakgrunnstappe i hele prosessen (kapittel 1.2).

Neste trinn er å tolke den informasjonen man har fått gjennom empirien. Tolkningen tar utgangspunkt i respondentenes uttalelser, og utvides i en dialog mellom forskeren og det innsamlede materialet. Denne dialogen vil også være påvirket av forskerens førforståelse og aktuell teori om fenomenet (Dalen, 2004). Den konkrete utvelgelsen av tema vil bli kommentert nedenfor. Her er det viktig å peke på at det som har vært førende for analysen i denne undersøkelsen er forståelse av begrepene vurdering for læring, refleksjon og ledelse.

5.3.2 Nedtegning (transkribering) av intervjuene

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i sin helhet. For å begrense fremstillingen vil det ikke bli fokusert på andre muligheter her. Dette kan man lese mer om i for eksempel Kvale (2009) og Repstad (2005).

Å transkribere vil si å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale, 2009). Kvale (2009) uttrykker seg kritisk til kun å forholde seg til utskriftene under analysen, og mener at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Dalen (2004) peker imidlertid på at på et tidspunkt må man gå over til tekstarbeid. Dalen anbefaler at forskeren gjør dette arbeidet selv. Dette begrunnes med at forskeren på den måten blir veldig godt kjent med sine data. Dette er en meget tidkrevende prosess.

I forbindelse med denne oppgaven var intervjuene med ledergruppen på ca. en time, intervjuet på lærerteamet var ca. 45 minutter og de individuelle intervjuene varte mellom 40 minutter og en time. I arbeidet med oppgaven ble ikke intervjuene nedtegnet av forskeren selv.

Hovedårsaken til dette var tidsfaktoren. I og med at forskningen har foregått på egen arbeidsplass og for forståelsen både i forhold til ledergruppen og lærergruppen vurderes som god, vurderes ikke dette som noe stort problem. Analysen ble også påbegynt relativt nært opp til tidspunktet for opptakene, med unntak av det første opptaket på ledermøtet som ble utført ca. fire måneder før de øvrige intervjuene. For å redusere feilkilden ytterligere er utskriften sjekket opp mot lydopptakene. I forhold den som foretok transkriberingen ble taushetsplikt undertegnet.

5.3.3 Analyse av intervjuene

Kvale (2009, s. 203) referer til seks ulike faser i analysen av det kvalitative forskningsintervju. Det trinnet som vil få mest oppmerksomhet er trinn fire som omhandler hvordan det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjuer. Først kort om de første fasene.

Første fase består av at *informantene kort beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet.*

Informantene forteller om hva de opplever, hva de føler og gjør i forhold til emnet. Tolkning og forklaring blir foretatt i liten, verken av forsker eller intervjuobjekt. I arbeidet med denne oppgaven vil de første tanker rundt begrepet vurdering være eksempler på dette. *Andre fase* oppstår når *informantene selv oppdager nye forhold, sammenhenger eller betydninger i løpet av intervjuene*, uten at intervjuer tolker. Eksempel på dette i undersøkelsen ved Skogen skole

er når et utsagn førte til en ny refleksjon, som igjen førte til en annen refleksjon osv. Et konkret eksempel er at et eksempel på underveisvurdering, førte til et nytt og andre måter å gjennomføre det første eksemplet på. I den *tredje fasen foretar intervjueren fortettinger og tolkninger av meninger med det informanten sier*, og sender det tilbake til respondenten. Dette ble ikke gjennomført systematisk, men underveis i intervjuene ble det foretatt oppsummeringer i forhold til det som ble sagt, og det ble stilt spørsmålsteget dersom noe ble oppfattet som uklart. Dette gjaldt både for de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene.

Neste fase er fasen hvor det *transkriberte intervjuet tolkes av intervjuer*. Det kan gjøres sammen med flere, men det har ikke vært tilfelle i arbeidet med denne oppgaven. Første fase her beskrives som transkripsjon (se ovenfor). Neste fase er å *strukturere* eller å *klargjøre* materialet, blant annet ved å eliminere det som er overflødig (Johannesen, m.fl. 2006). I arbeidet med denne oppgaven ble det etter organisering av tema i ulike grupper gått over til andre former for analyse. Og det er her, i følge Kvale (2009) at den egentlige analysen foregår.

Kvale skiller mellom fem ulike tilnærminger å foreta analyse på: *meningsfortetting*, *meningskategorisering*, *meningsfortolkning* og *ad hoc meningsgenerering*. Kvale definerer *meningsfortetting* som: ” en forkortelse av betydningen av en intervjupersons utsagn til kortere formuleringer, som regel innenfor rammen av intervjupersonens forståelse og språk ... Lange setninger blir komprimert til kortere, og hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord” (2009, s.324,212). I *Meningsfortolkning* strekker man seg lenger og går dypere enn til det som blir direkte uttalt i intervjuene. Meningsfortolkning omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten. Det presenteres med andre ord meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke er åpenbare i en tekst, utsagnene i intervjuene vil bli fortolket innenfor en bredere referanseramme. *Meningskategorisering* vil si at intervjuet kodes i kategorier. Kategoriene indikerer forekomsten eller ikke forekomsten av et fenomen. I *Meningsstrukturering gjennom narrativer* blir intervjuanalysen sett på som en type fortelling, eller analyse av flere småfortellinger. I *ad hoc meningsgenerering* brukes det ikke noen standardmetode for å analysere intervjuene. Analyser skjer i et fritt samspill mellom ulike teknikker. Dette beskrives som den mest brukte måten å analysere kvalitative intervjuer på (Johannesen, m.fl., 2006).

Sistnevnte metode er betegnende for arbeidet med denne oppgaven. I analysen presenteres ulike sitater hvor det er foretatt meningsfortettinger. Det vil også være eksempler på

meningsfortolkning, da sitatene vil bli forsøkt satt sammen i en større sammenheng, for eksempel kan refleksjonen rundt undervisvurdering si noe om hvilke utfordringer skolen har, og hvilken vurderingskultur som eksisterer på Skogen videregående skole. Ut fra det som er beskrevet ovenfor vil det ikke være riktig å si at det er brukt meningskategorisering, eller brukt narrative analyser i oppgaven. I arbeidet med denne oppgaven fremstod temaene tydelige både gjennom valg av metode og forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble styrende i forhold til fokus i analysen (nærmere om dette i analysekapittelet).

Fremstillingen foran presenterer de fire første trinnene i Kvale (2009) sin tolkning av analysebegrepet. I tillegg er det presentert fem ulike tilnæringsmåter i forbindelse med det Kvale (2009) kaller den "egentlige analysen". Kvale (2009) nevner også et femte og et mulig sjette trinn. Femte trinn kalles *gjenintervjuing*, hvor informantene gis mulighet til å lese intervjuet og kommet med tilbakemeldinger. Det er ikke gjennomført i denne undersøkelsen. Et mulig sjette trinn defineres som handling. Det vil si at informanten (e) foretar nye handlinger med bakgrunn av den innsikten de har fått i intervjuet. Det har forekommet slike handlinger i forbindelse med dette prosjektet, hvor det ble opprettet en eksempelbase i forhold til undervisvurdering generelt og elevmedvirkning spesielt. Det er imidlertid ikke tatt hensyn til det i arbeidet med denne oppgaven. Det vurderes som for omfattende, men kunne ha vært aktuelt i for eksempel et aksjonsforskningsprosjekt.

Postholm (2005) avrunder sin presentasjon av fenomenologisk analyse med å si at det er viktig at dataene behandles mest mulig induktivt. Allikevel er det viktig å være klar over at forskeren for forståelse alltid vil gjøre seg gjeldende, slik at det er en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Det vil være tilfelle også i arbeidet med denne oppgaven.

5.4 Utvalg

Johannesen, m.fl. (2006) redegjør for tre prinsipper for utvelging av informanter i kvalitative undersøkelser, *utvalgsstørrelse*, *utvalgsstrategi* og *rekruttering*. Disse punktene kommer jeg nå til å drøfte i forhold til mitt prosjekt. Johannesen, m.fl. skriver at det som kjennetegner kvalitative metoder er at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer eller informanter (2006, s.106).

Utvalgsstørrelse avhenger selvsagt av metode og problemstilling. Med bakgrunn i dette ble det som nevnt valgt å intervju lærere, teamledere og toppledere. Gruppeintervjuer ble foretatt

både i ledergruppen og lærergruppen. Gruppene er relativt store slik at de vurderes som store nok til å svare på spørsmålene i forbindelse med problemstillingen. I tillegg ble det også valgt ut to av tre i toppledergruppen i tillegg til en representant fra skoleeier. Informantene i toppledergruppen ble valgt i forhold til valg av fokus på pedagogisk ledelse.

Spørsmålet om *utvalgsstrategi* avhenger også av forskningsspørsmålene. Dette er viktig fordi prosessen har stor innflytelse på analyse av dataene (Johannesen, m.fl. 2006). I kvalitative undersøkelser er hensikten å generere overførbar kunnskap og å få mer utfyllende kunnskap om et fenomen, derfor bruker man ofte en strategisk utvelging av informanter. Man vet hvilken målgruppe man skal henvende seg til for å samle nødvendig data. Utgangspunktet for utvelgelsen er altså hensiktsmessighet, og ikke representativitet (Johannesen, m.fl. 2006, s. 107).

Som beskrevet i forrige kapittel forskes det her på egen arbeidsplass. Jeg visste med andre ord hvilken målgruppe jeg skulle henvende meg til. Det ble naturlig å velge eget team, ledergruppe og toppledelsen. Det ble vurdert som for omfattende å velge flere team for å kunne få uttalelse fra flere lærere. Intervju med de ulike teamlederne vil allikevel kunne si noe om dette. Undersøkelsen har bestått av ulike typer utvalg. Gruppeintervjuene med henholdsvis lærere og ledere, kan beskrives som *homogene* utvalg, hvor variasjonen internt i gruppene var liten ut fra sentrale kjennetegn. Målet med dette var å avdekke mulige felles - og ulike erfaringer. Ved å velge informanter fra ulike nivåer i organisasjonen, ble det også mulig å avdekke eventuelle forskjeller mellom gruppene (lærere, ledere og skoleeier).

I utgangspunktet var det tenkt å intervju enkeltlærere eller ulike teamledere, som jeg visste kunne mye om emnet. Det ble imidlertid vurdert som mer fruktbart i forhold til problemstillingen å foreta gruppeintervjuer på lærer og mellomledernivå. Her var naturlig min førforståelse avgjørende i forhold til dette valget. Med hensyn til rekruttering gjorde utvalget seg mye selv. Det var mer snakk om å avgrense utvalget slik at det ble et håndterlig prosjekt. Selvsagt var problemstilling og forskningsspørsmål førende i prosessen.

5.5 Kvalitet og etikk i kvalitativ forskning

Kvaliteten på samfunnsvitenskapelig data må sees i forhold til hva datamaterialet skal brukes til. Datamaterialets hensikt er å belyse en eller flere problemstillinger. Forutsetningene for en

god belysning av problemstillingen(e) kan sammenfattes i to overordnede kriterier for datakvalitet: reliabilitet og validitet.

Reliabilitet refererer til datamaterialets *pålitelighet*. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av reliabilitet: *stabilitet og ekvivalens*. *Stabilitet* har å gjøre med samsvar mellom datainnsamlinger på ulike tidspunkt. *Ekvivalens* referer til samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt (Grønmo, 2004). Validitet dreier seg om datamaterialets *gyldighet* i forhold til konkrete problemstillinger. I forbindelse med kvalitative studier skiller man mellom *kompetanse validitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet* (Grønmo, 2004). *Kompetanse validitet* har å gjøre med forskerens kompetanse i forhold til den jobben han/hun skal utføre. *Kommunikativ validitet* bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om kvaliteten på forskningsmateriale i forhold til problemstillingen. *Pragmatisk validitet* referer til i hvilken grad datamaterialet og resultater i undersøkelse er utgangspunkt for bestemte handlinger (Grønmo, 2004). Det finnes også andre måter å dele inn validitet i kvalitative studier på (eks. i Kvale (2009), Dalen (2004) og Larsson (2005)). For å avgrense oppgaven blir Grønmo valgt.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative studier blir preget av at forskerens betydning er mye større i forbindelse med innsamling av data, enn i kvantitative undersøkelser. I kvalitative studier likestilles ofte reliabilitet med troverdighet. Fokus er på om resultatene er basert på data om faktiske forhold, er innsamlet på en systematisk måte og at de er i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i det aktuelle forskningsopplegget. Vurderingen av reliabiliteten vil være med på å styrke tilliten til de empiriske analyseresultatene og de kvalitative data som resultatene bygger på (Grønmo, 2004).

Johannesen, m.fl. (2006), hevder at krav om pålitelighet er lite hensiktsmessige i kvalitative studier. Dette begrunner de på flere måter. I kvalitative intervjuer er det samtalen som styrer intervjuet, og ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. Videre henviser de til at observasjoner er verdiladede og kontekstavhengige. Dette er kommentert ovenfor. Til slutt peker de på at man i kvalitative studier bruker seg selv som forsker. Det vil ikke være noen andre som har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og det vil derfor være vanskelig for andre å sette seg inn i fortolkningsprosessen.

Grønmo (2004) er bare delvis enig i dette. Han hevder at selv om reliabilitetsvurderingene i kvalitative studier ikke kan basere seg på standardiserte tester, er det til en viss grad mulig i enkelte undersøkelser å etablere et visst empirisk grunnlag for å vurdere reliabilitet både i forhold til stabilitet og ekvivalens. Når det gjelder *stabilitet* henviser Grønmo (2006) til muligheten for at forskeren selv kan foreta gjentatte datainnsamlinger av forhold som antas å være relativt stabile. Når det gjelder innholdsanalyse vil dette si å gjennomgå de samme tekstene flere ganger. Grønmo fremhever også stabilitet i forhold til at forskeren kan foreta en kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkter. Dette er forsøkt gjort i oppgaven, men kunne helt sikkert ha vært grundigere gjort. Tiden ble en avgjørende faktor, og vil begrense stabiliteten på dette området. Allikevel er det forsøkt å ha et analyserende blick gjennom hele prosessen, for eksempel er teoriene og intervjuene er lest gjennom for å se om de er tolket riktig. Det er trolig ikke gjort sammenligninger i stor nok grad til å kunne si at vi snakker om god stabilitet. Det er mer snakk om grader av.

Når det gjelder *ekvivalens* i kvalitative forskningsundersøkelser kan den vurderes ved å sammenligne forskeres beskrivelser av de samme forholdene. Dette har ikke vært gjennomført i denne oppgaven. Oppgaven er individuell, og veiledningen i en slik oppgave er ikke nok til å kunne si at ekvivalensen er tilfredsstillende. Veiledningen vil imidlertid kunne styrke den, siden veileder faktisk uttaler seg om forhold som undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamling og forskerens rolle.

Johannesen, m.fl. (2006) viser til at forskeren kan styrke reliabiliteten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av undersøkelsen. Dette er forsøkt gjort foran, og har forhåpentligvis bidratt til å styrke oppgavens pålitelighet.

5.5.2 Validitet

Grønmo (2004) vurderer validitetsbegrepet som mindre nøyaktig og mer komplisert enn reliabilitetsbegrepet. Det fremheves som umulig å oppnå full validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Det eksisterer ingen enkle kriterier i forhold til hva som kan aksepteres som tilfredsstillende validitet. Videre skriver Grønmo (2004) at den viktigste fremgangsmåten for å vurdere validiteten er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet med vekt på de validitetstypene som er mest relevante for den aktuelle undersøkelsen. (Grønmo 2004,s.237). I tillegg til de metodene som ble nevnt innledningsvis, vil *innholdsvaliditet* bli drøftet (Grønmo, 2004).

Kompetansevaliditet er et uttrykk for forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner. Det kreves kompetanse i forhold til kilder, det empiriske felt som studeres, teoretiske forståelse, analyse, fleksibilitet i forhold til datainnsamling, samt at man klarer å få et nært forhold til kildene (Grønmo, 2004). I og med at jeg har jobbet i skoleverket som lærer på alle nivå i grunnskolen, og i tillegg har jobbet som skoleleder i videregående skole, med ansvar for blant annet vurdering, anses den faglige innsikten og forståelsen for området som god. Jeg har erfaringer med intervjuer og metode i forhold til tidligere hovedfagsstudier (Hammer, 2001), og som prosjektleder av et interregionalt prosjekt (Skanskog, 2005). Dette styrker også kompetansevaliditeten.

Kommunikativ validitet er viktig i forhold til å avsløre mulige problemer og svakheter ved datamaterialet. Kommer man i drøftinger og diskusjoner frem til at intensjonene i studien er nådd, er validiteten tilfredsstillende. Her kan forskerne gå i dialog med ulike diskusjonspartnere for eksempel kildene selv (aktørvalidering), eller kollegaer (kollegavaliditet), for å avdekke mulige problemer og svakheter ved datamaterialet (Grønmo, 2004). Når det gjelder aktørvaliditet er den styrket ved uformelle samtaler med kildene. Kildene har ikke lest intervjuene men vi har utvekslet meninger som kan si noe om mine tolkninger av data. Dette er imidlertid ikke gjort systematisk. Når det gjelder kollegavaliditet er den styrket ved samtaler med veileder, som har kommet med kritiske bemerkninger og innspill i forhold til arbeidet med oppgaven. Slik jeg vurderer det er intensjonene i undersøkelsen nådd.

Den pragmatiske validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag (Grønmo, 2004). Den pragmatiske validiteten er et uttrykk for i hvilken grad bestemte hendelser – eller handlingsforløp kan påvirkes av studien, og referer til sammenhenger der forskningen brukes til å utvikle en bestemt praksis Dette har ikke vært undersøkelsens hovedformål. Validiteten brukes i første rekke ved aksjonsforskning (Grønmo, 2004), hvor målet er å oppnå en skole der lærerne kritisk reflekter over sitt arbeid og skaper ny, praktisk kunnskap på grunnlag av de daglige erfaringene (Tiller, 1986, s.81). Tiller definerer aksjonsforskning på følgende måte: ”Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnprinsipp og at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form (Tiller, 1990,s. 40)”. Videre heter det at aksjonsforskning er et ”helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren

deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet (ibid, s.43)”.¹⁶ Opprinnelig var dette et mål også i arbeidet med denne oppgaven. Det ble imidlertid for omfattende, slik at det i all hovedsak fokuseres på hva som kommer frem av intervjuene. Det har vært pekt på i dette kapitlet at det har skjedd endringer i personalet i forhold til de korte læringsøktene som ble holdt i forbindelse med intervjuene, men det har ikke vært foretatt noen systematiske vurderinger i forhold til dette. Det har også gått for kort tid mellom intervjuene er gjennomført og analysing til å kunne si noe sikkert om dette. Den pragmatiske validiteten vurderes derfor ikke som høy i dette prosjektet.

Grønmo (2004) presenterer også begrepet *innholdsvaliditet*. Innholdsvaliditet er vanlig i studier hvor man ønsker å utvikle eller utnytte komplekse begreper. Høy innholdsvaliditet forutsetter at man foretar en systematisk gjennomgang av begrepene og vurderer om de blir tilfredsstillende belyst i ved hjelp av datamaterialet. Nå kan kanskje ikke begrepene brukt i denne studien beskrives som spesielt komplekse, og det har ikke vært noe mål å videreutvikle dem, men det er forsøkt å belyse for eksempel refleksjonsbegrepet i forhold til de teoretiske vinklingene som er valgt og komponentene i disse begrepene.

5.5.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

I all type forskning har forskeren et mål om å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysninger man samler inn. Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig å snakke om overføring av kunnskap i stedet for generalisering. Dette fordi generalisering gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier. Ut fra undersøkelsens kvalitative form som er beskrevet ovenfor var generalisering mulig å få til i denne oppgaven.

Overførbarheten dreier seg om man lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger (Johannesen, m.fl. 2006,s. 200). Dette håper jeg selvsagt å ha fått til få i min undersøkelse. Jeg har et mål om at mine funn og resultater av analysen skal ha interesse i en større sammenheng og danne grunnlag for mulige videre studier. Ut fra hva som er beskrevet i forhold til lokal, nasjonal og internasjonal satsing

¹⁶ Postholm (2007), skriver at aksjonslæring omhandler læringen som finner sted i aksjonsforskningsarbeidet. Hun bruker begrepet interaktiv aksjonsforskning. Det er et samlebegrep som inkluderer både forskning rundt aksjoner og læring av disse aksjonene. Det er slik begrepet er brukt her.

på vurdering for læring, og manglende forskning på området, anses dette som et bidrag til debatten.

Ut fra hva Kvale (2009) skriver om analytisk generalisering kan dette være mulig å få til i oppgaven. Analytisk generalisering innebærer at forskeren gir en grundig redegjørelse for hvordan funnene i en undersøkelse kan ha overføringsverdi i forhold til en lignende situasjon. Dette gir leserne selv en mulighet til å vurdere generaliseringen. En grundig redegjørelse for prosjektet er gitt i dette kapitlet. Dette vil i samsvar med øvrige validitets og reliabilitetsvurderinger avgjøre overførbarheten.

5.5.4 Etikk

Med bakgrunn i de etiske retningslinjene som Kvale (2009) presenterer, vil det bli foretatt en samlet vurdering her. Kvale(2009) peker på fire slike retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

I denne undersøkelsen er *informert samtykke* benyttet (se vedlegg 4). Informert samtykke innebærer at informantene orienteres om undersøkelsens hovedformål og om hovedlinjene i forskningsprosjektet. Postholm (2005) peker på at informantene på forhånd bør gis så mye informasjon som overholdet mulig. Informert samtykke blir også innhentet for å forsikre seg at seg at deltagerne er med frivillig. Deltagerne blir samtidig informert om at de når som helst kan trekke seg i fra prosjektet. Videre skal deltagerne informeres om prosjektets formål, forskningsspørsmål og metoder.

Disse retningslinjene ble fulgt i arbeidet med dette prosjektet. I tillegg ble bakgrunnen for prosjektet presentert. Det ble også presisert at innsamlede data ble behandlet konfidensielt og anonymisert, samt at dataene ville bli oppbevart forsvarlig og slettes innen to år. Underveis i prosjektet forandret det noe karakter i forhold til at aksjonsforskning som design ble valgt bort. Dette ble det redegjort for på henholdsvis teammøte og ledermøte. Under denne kategorien plasserer jeg også det å *søke om tillatelse* (Dalen, 2004). I følge personvernloven er det meldeplikt i forhold til alle prosjekter hvor det inngår følsomme opplysninger og innhentes personopplysninger. Prosjektet ble derfor meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste . Prosjektet var til behandling og ble godkjent før datainnsamlingen startet.

Å behandle data *konfidensielt* vil si at man behandler dataene på en slik måte at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltagerens identitet. Dersom man ikke ønsker å offentliggjøre data som det er mulig å kjenne igjen, skal deltagerne være informert og ha gitt sin godkjennelse til dette på forhånd. Et alternativ til dette er og klausolidere oppgaven. Det kan være aktuelt i denne oppgaven (se eget notat). Deltagerens anonymitet i denne undersøkelsen er forsøkt sikret ved at deltagerens og skolens navn er endret. Dette gjelder også i forbindelse med bearbeidingen av data.

Når det gjelder *konsekvenser* peker Kvale (2009) at disse kan være flere ved å delta i et kvalitativt forskningsprosjekt. Det er viktig at man som forsker tenker over både de positive og negative sidene ved å delta i et slikt prosjekt. Godt kjennskap til det feltet man skal undersøke vil være med på å redusere muligheten for negative etiske følger. Med bakgrunn i forskning på eget felt, menes dette ivaretatt. Når det gjelder de negative sidene ved prosjektet vurderes de som svært små. Prosjektet er tvert i mot blitt godt mottatt av både lærere og ledere og skoleeier, og de har oppmuntret meg i prosessen. Postholm (2005) peker også på at det her må gjøres rede for ekstra byrder og eventuelt økt arbeidsbelastning. Dette prosjektet medførte ikke økt arbeidsbelastning for deltagerne.

Videre problematiserer Kvale (2009) *forskerens rolle*, og ser integritet som avgjørende. Med integritet menes forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Dale (2002) peker på at det i kvalitative intervjuer kan forekomme *solidaritetsproblemer* som vil kunne påvirke både hvordan resultatene blir tolket og fremstilt. Det er ikke alltid enkelt å trekke grensen mellom hva som bør formidles, hva som må formidles og hva som kan formidles. Kvale (2009) peker på at forskerens uavhengighet kan påvirkes både *nedenfra* for eksempel i forhold til informantene, eller *ovenfra* i forhold til eventuelle sponsorer. I arbeidet med denne oppgaven kunne et slikt problem ha vært press ovenfra, i forhold til at ledelsen ønsket et visst resultat. Dette har ikke vært tilfelle i arbeidet med den oppgaven. Både Kvale (2009) og Dalen (2004) peker på at det kan være vanskelig å finne *den rette balansen* mellom nærhet og distanse til informanten. Ut fra min rolle ved Skogen videregående skole, og valg av naturlig setting, ble ikke dette oppfattet som noe problem. Kvale (2009) peker også på viktigheten av at det stilles strenge vitenskapelige krav i forhold til den kunnskapen som presenteres. Dette er forsøkt gjort etter retningslinjene ved Institutt for læring og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo (UIO).

6 Dokumentanalyse

En overordnet målsetning med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle. Vurdering er en viktig del av læringsprosessen (Rundskriv Udir – 1- 2010). Hvordan kom man så frem til dagens sterke fokus på vurdering? Bakgrunnen i forhold til internasjonal forskning og undersøkelser er nevnt tidligere. Her er det de nasjonale føringene som har fokus. For å begrense oppgaven er fokuset rettet mot Stortingsmeldinger knyttet direkte til Kunnskapsløftet. Som nevnt tidligere stiller de nasjonale retningslinjene tydelige krav i forhold til gjennomføring og dokumentasjon av undervisvurdering. Derfor vurderes det som viktig å si noe om dette her.

Følgende Stortingsmeldinger vurderes som sentrale for dagens utvikling: St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen* og St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, og St.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren – Rollen og utdanningen*. Fremstillingen baserer seg på en dokumentanalyse av disse Stortingsmeldingene. I tillegg vil forskning og arbeid Dale har gjort innen for samme tema være sentralt (2010).

6.1 Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) - Kultur for læring

Dale (2010) mener at startpunktet for Kunnskapsløftet var en kritikk mot 1990-tallets reformer. Det ble for vanskelig å vurdere elevenes helhetlige kompetanse gjennom en individvurdering forbundet med læreplanene for fag. Det var spesielt i forbindelse med videregående opplæring, at dette ble oppfattet som vanskelig (St.meld. nr. 30, s. 39). Det var elevenes og lærlingenes *kompetanse* i fag som skulle vurderes og uttrykkes i karakterene i fag, ikke deres innstilling og atferd. Dale (2010), mener at skillet som trekkes mellom å vurdere elevenes *faglige prestasjoner* og å vurdere elevenes *innsats* er avgjørende. Vurderingen av innsats skal inngå som en del av karakteren i orden og atferd.

Et annet avgjørende skille er skillet mellom en faglig vurdering som er *normbasert*, og en faglig vurdering som er *kriteriebasert*. Normbasert forklarer man med at vurderingen er basert på en på forhånd gitt fordeling. Den vil dermed være tilnærmet lik fra år til år. Karakterfordelingen kan også være kriteriebasert (standardbasert). Det vil si at den er basert på karakterer gitt på grunnlag av faste faglige standarder, og karakterfordelingen blir ikke

nødvendigvis lik fra år til år (St.meld. nr. 30, s.39). Med en slik vurdering er det mulig å avdekke problemer i opplæringen. En normbasert karakterfordeling sier ikke noe om kvaliteten på utdanningen og hvor man bør legge inn ekstra innsats. Dermed kan den kriteriebaserte faglige vurderingen lettere inngå i et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, enn den normbaserte vurderingen (Dale, 2010).

Videre heter i det i Storingmeldingen at i henhold til dagens regelverk skal all vurdering med karakter i prinsippet være *standardbasert (målrelatert)*. En forutsetning da er at målene i læreplanen er av en slik art at det er mulig å gjennomføre standardbasert vurdering (St.meld. nr. 30, s.39). Begrepet *grad av måloppnåelse* kommer inn. Nye læreplaner med mål for kompetanse skal innføres, og en standardbasert vurdering vil bli lagt til grunn ved eksamenskarakteren. Det gjelder også standpunkt-karakteren, og den skal uttrykke grad av måloppnåelse i faget. Videre trengs det et element av normering av fordeling for å sikre rettferdighet for elever fra ulike deler av landet, så lenge det eksisterer konkurranse om videre utdanning (nasjonale prøver). Man ønsker derfor at det utarbeides kompetansebaserte vurderingskriterier for alle læreplaner, og det er disse kompetansemålene som skal styre innholdet i opplæringen, slik at det blir mulig å vurdere elevens grad av måloppnåelse. Derfor blir det nødvendig å utvikle vurderingsstandarder på lokal-, og i forbindelse med nasjonale prøver (St.meld. nr. 30, s. 40).

Dale (2010) skriver videre at disse retningslinjene ikke ble gjort gjeldende i utviklingen av læreplan for fag høsten 2004 og våren 2005. Derfor ble ikke vurdering i faget en integrert del av utformingen av kompetansemålene. Temaet elevvurdering skulle utsettes i påvente av Kunnskapsløftet som læreplanreform. Da den midlertidige utgaven kom i 2006, var det ingen endringer i forhold til det som var utarbeidet i 2004-2005. Dermed fikk ikke elevvurderingen noen sentral plass i forbindelse med kompetanseutviklingen knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet de første årene. Imidlertid har det Dale kaller den departementale interessen for elevvurdering, vært synlig siden innføringen av Kunnskapsløftet (ibid.).

6.2 Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen

I St. meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen* har vurdering fått en særlig plass i kapittelet om innsatsområder og tiltak. Her gis det flere argumenter for de nasjonale prøvene,

og relasjonen til *tilpasset opplæring* trekkes inn: ” ... Kontinuerlig vurdering og tilbakemeldinger gir gode resultater i form av økt læringsutbytte, spesielt for elever med svake faglige ferdigheter”(*ibid*, s.77). Skal skolen lykkes må elevene møtes med høye læringsforventninger.

I Stortingsmeldingen pekes det videre på at alle elever har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling, for å motivere elevene til innsats. I Stortingsmeldingen henvises det til en OECD rapport fra 2006, som mener at en skolekultur basert på relativt lave forventninger til elevenes faglige fremgang er en viktig årsak til et relativt lavt ferdighetsnivå, og til sosial reproduksjon i det norske systemet. Derfor, heter det videre, *må vurdering, tilbakemelding, og målrettet oppfølging av læringsutvikling og læringsutbytte prioriteres høyere i hele grunnopplæringen* (St.meld. nr. 16, s. 77).

For å kunne drive *tilpasset opplæring* er man avhengig av tidlig informasjon om elevens læringsutbytte. Skolens ledelse har behov for informasjon om utviklingen i skolens resultater (blant annet gjennom nasjonale prøver), for å kunne målrette skolens utviklingsarbeid. Dale (2010) skriver i forbindelse med dette, at det oppstår det en sammenheng mellom *Kunnskapsløftet som utdanningsreform og Kunnskapsløftet som læreplanreform*. Det er altså en relasjon mellom for det første læreplanens kompetansemål og elevvurdering knyttet til *tilpasset opplæring*, men også en relasjon mellom kompetansemål, *tilpasset opplæring* og vurdering av elevens grad av måloppnåelse knyttet til kvalitetsansvar og skoleeiers styring av skolene (*ibid*).

I Stortingsmeldingen (s.77), slås det fast at mange skoler har en svak *evalueringskultur* og ikke i stor nok grad klarer å vurdere om man når målene for skolens virksomhet. For få skoler baserer seg på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. Igjen med henvisninger til de nasjonale prøvene. Det er ikke rom få å gå inn på denne debatten her.

Stortingsmelding nr. 16 tar også opp spørsmål rundt *individvurdering*. Det å utvikle et godt prøvesystem er ikke nok til å sikre en god *individvurdering*. Bestemmelsene om *individvurdering* er fastsatt i forskrift til opplæringsloven. Det som gjenstår er å beslutte om, og eventuelt hvordan, *individvurdering* skal omtales i læreplanverket. Man ønsker en mer likeverdig og rettferdig vurdering. Det blir lagt vekt på at *individvurderingen* skal bidra til motivasjon og læring.

Departementet ser fire hovedutfordringer knyttet til individvurdering. *For det første oppfattes ikke regelverket knyttet til individvurdering som klart nok.* Fordi regelverket ikke var klart nok, kunne ikke skoleeierne arbeid med å implementere reformen fullt ut forankres i lovverket i innføringsfasen av Kunnskapsløftet som reform. Derfor ønsket man å forbedre bestemmelsene i regelverket for vurdering slik at nye bestemmelser kunne tas i bruk fra skoleåret 2007-2008. Man ønsket fra høsten 2007 å sette i gang en bred utprøving av ulike virkemidler for en mer faglig relevant, likeverdig og rettferdig vurdering. Modellene vil blant annet omfatte kjennetegn på mål oppnåelse i fag. Det er i forlengelsen av dette man kan se prosjektet *Bedre vurdering for læring* (se 4.2).

For det andre manglet både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse om individvurdering. Dette kan gjøre det vanskeligere for skoleeier å bedre den manglende kompetansen for individvurdering i skolen. *For det tredje eksisterer den en svak vurderingspraksis og vurderingskultur i skolen.* Her har skoleeierne en utfordring siden det er de som har kvalitetsansvaret for opplæringen. *Den fjerde utfordringen som nevnes er at det er forsket lite på individvurdering i Norge.* Disse hovedutfordringene kan helt klart være med på å forklare hvorfor enkelte skoler ikke har kommet så langt i dette arbeidet (St.meld. nr. 16, s.79).

Det blir interessant å se om disse utfordringene også har gjort seg gjeldende på skolen som omtales i prosjektet. Dale (2010) konkluderer med at fokuset på elevvurdering forsterkes under gjennomføringen av Kunnskapsløftet, særlig fra og med 2007.

6.3 Storingsmelding nr. 31 (2007-2008) - Kvalitet i skolen

I Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*, omhandles vurdering spesielt i kapittelet om hva som fremmer elevenes læring. Her fremheves lærernes kompetanse og samspill med elevene som den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring (St. meld, nr. 31,s.24). Videre utdypes dette med hvilke trekk som har betydning ved dette samspillet. Dette er lærernes evne til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide godt med hjemmet (St. meld. Nr. 31, s.26). Det

argumenteres for at motiverende lærere og undervisning med klare og eksplisitte mål for opplæringen fører til mer læring for elevene.

I kapittel to, om status for kvaliteten i opplæringen, pekes det på sammenhengen mellom vurdering, tilbakemelding og mestring. Her heter det at for at elevene skal oppleve faglig fremgang og mestring må de møtes med høye og realistiske forventninger om til hva de kan få til. Lærerne må kunne formidle til elevene hva *de trenger å jobbe videre med* for å bli bedre. Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, det vil si tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring (St. meld. Nr. 31, s.31). Her støtter departementet seg på forskningen fra Black and William (1998), ved å peke på at tidligere forskning tyder på at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringen (St. meld. Nr. 31, s.30). Det henvises også til det pågående Prosjekt bedre vurderingspraksis.

Høsten 2007 ble forskriften om vurdering endret, man innførte blant annet et klart skille mellom faglige tilbakemeldinger og andre tilbakemeldinger. En sentral del av arbeidet med vurdering er prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (kapittel 4.2). Dale (2010), skriver at St.meld. nr 31 (2007-2008) har de samme styringssignalene som St.meld. nr. 16 (2006-2007) Forbindelsen mellom læreplanenes kompetansemål, tilpasset opplæring og elevvurdering fremheves, og kunnskapsløftet som utdanningsreform knyttes til Kunnskapsløftet som læreplanreform (Ibid:173).

Videre er det viktig å peke på at man i St.meld. nr. 31 (2007-2008) blir tydeligere i forhold til krav knyttet til vurdering, noe som henger sammen med internasjonal forskning og forskning og prosjekter knyttet til LK06.

6.4 Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen

Presentasjon av dette Stortingsmeldingen er tredelt. Første del av fremstillingen handler om hvordan regjeringen ønsker å satse på lærerutdanningen. Del to handler hvilke krav Stortingsmeldingen stiller i forhold til refleksjon. Tredje del handler om krav til læreren som leder av vurderingsarbeid i skolen og i forhold til den utvidede lærerrollen.

Hovedområder i satsningen

I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen, som er et uttrykk for regjeringens satsning på læreren, presenterer tre hovedområder som man ønsker å fokusere på de nærmeste årene. Det er *for det første* stryket *kvalitet og relevans i utdanningen* av lærere. Med det siktes det blant annet til at man i skolen ikke har tatt innover seg ny kunnskap om læring og skoleutvikling. Dagens lærerutdanning favner for vidt i forhold til å få gi studentene den nødvendige faglige og pedagogiske kompetansen for alle trinn og fag i skolen. I tillegg til en differensiert grunnskolelærerutdanning, ønsker man et nytt obligatorisk pedagogikkfag på 60 studiepoeng. Dessuten ønsker man å styrke masterutdanningen, samt etablere sentre for fremragende undervisning og en forskerskole for lærerutdanningene (St.meld.nr.11, s.10). Det som er spesielt interessant her er at det fremheves at det bør satses på kunnskap om *læring og skoleutvikling*, og man ønsker å styrke studentenes faglige og *pedagogiske kompetanse*.

Det andre satsningspunktet er *kvalitetsutvikling i og styrking av lærerutdanningen*. Det må stilles sterkere krav og forventninger til lærerstudentene. Det stilles krav til at lærerutdanningen må være innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig. Lærerutdanningen skal være oppdatert på, og bidra til forskning om skole og undervisning, elevens læring og utvikling og om lærerutdanningen selv. Det stilles store krav til alle involverte aktører i skolesektoren. Det er utdanningsinstitusjonene som har ansvaret for det kontinuerlige arbeidet med faglig kvalitet og relevans i utdanningen (ibid). Dette er også interessant i forhold til arbeidet med denne oppgaven. Det tenkes da spesielt på at lærerutdanningen skal bidra *til arbeidet med forskning om skole og undervisning* og bidra til *elevenes læring*.

Til slutt pekes det på at det er nødvendig å *øke tilgangen på dyktige og motiverte lærere*. Det pekes spesielt på at det er viktig at lærerne har høy faglig og pedagogisk kompetanse. Skal man styrke kvaliteten i skolen, kreves det lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan utvikle og bedre sin egen praksis gjennom profesjonell egenutvikling. En styrket lærerutdanning, forventes å bidra til å øke læreryrkets status og omdømme. Dette vil igjen føre til at flere søker seg til utdanningen, og at flere blir værende i yrket. I forbindelse med dette ønsker departementet å bedre rekrutteringen til lærerutdanningen blant annet ved å gi gunstigere låneordninger til studentene, nasjonale rekrutteringskampanjer, og styrke veiledningsordningen til nye lærere(St.meld., nr. 11., s.11). Her er vil nok kanskje ikke lærerstanden kjenne seg helt igjen, fordi det på en måte pekes på at lærerne i dag kanskje ikke

har den kompetansen som kreves. Dette er imidlertid ikke dette oppgaven handler om. Interessant i denne sammenhengen er at det pekes på *lærernes faglige og pedagogiske kompetanse*.

Nå er det ikke lærerutdanningen denne oppgaven handler om. Allikevel er denne Storingmeldingen interessant, fordi den sier noe om hvilke lærere man ønsker å ha i skolen og hvilken kompetanse man ønsker at de skal besitte. Refleksjons ses på som en viktig del av denne kompetansen, og det stilles tydelige krav i forhold til *lærernes evne til å reflektere*.

Refleksjon

Refleksjon ses som en viktig egenskap i forhold til det å kunne bidra til elevenes læring, og som det sies i innledningen: "Elevene er det viktigste i skolen" (St.meld.nr.11, s.9). Som vist foran ses vurdering generelt og undervisvurdering spesielt som en viktig del av elevenes læring. Kan lærerne og lederne nok om dette til å tilfredsstillere kravene til undervisvurdering? Ved å se på hvordan lærerne reflekterer rundt undervisvurdering i skolen, vil det kunne være mulig å si noe om dette. Siden refleksjon er et sentralt tema i oppgaven, vil det bli gjort nærmere rede for hva Storingmeldingen sier om dette.

I forhold til kapittel to om vurderinger og tiltak peker man på hvilke kompetanseområder man ønsker å styrke. Under et punkt kalt *endring og utvikling* heter det: "Endrings og utviklings kompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og *kritisk refleksjon over egen praksis*, kunne samhandle i et *faglig kollektiv* for skolens utvikling" (St.meld.11, s.15). Lærerne skal kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet. Under dette punktet ligger også at læreren skal være orientert om endringer i styringsdokumentene og i lokale rammer og bestemmelser. Lærerne skal med andre ord ha kunnskap om endringer i styringsdokumentene, med andre ord skal de også ha kunnskap om styrking av individvurderingen og økte krav med hensyn til undervisvurdering og elevmedvirkning.

Selv om dette er knyttet til kommende lærere, må det også knyttes til at dette vurderes som viktig for dagens lærere, og dermed også for ledere, slik jeg ser det. Har lærere og ledere denne kompetansen, og hvem skal sørge for at de får det? Kritisk refleksjon over egen praksis fremheves. Det gjelder da også for området rundt undervisvurdering. Foregår det, har lærere og ledere evnen til og kritisk kunne reflektere over egen praksis?

Det fremheves senere i kapitlet at det er det nye utvidede pedagogikkfaget, pedagogikk og elevkunnskap, som skal bidra til å utvikle forståelsen i forhold til betydningen av endring og utvikling og med en *kritisk reflektert holdning til egen og skolens praksis*. I dette faget stilles det også krav til *relasjonell og sosial kompetanse*. Studentene skal gis en økt forutsetning for å kunne innta en samfunns – og dannelsesrolle. Et av målene med faget er at det skal kunne bidra til *refleksjon om skolens formål, pedagogiske grunnsyn, etikk og holdninger* (St.meld., nr.11, s.21).

Det er verken rom eller hensiktsmessig å gå inn på hvilke økonomiske og administrative konsekvenser dette år. I en foreløpig oppsummerende er det viktig å peke på at det i Storingmelding nr. 11 (2007-2008) Læreren – Rollen og utdanningen, gis uttrykk for hvilken kompetanse departementet ønsker at læreren skal ha. Her stilles det store krav med hensyn til pedagogisk kunnskap og evnen til å kunne reflektere over sentrale områder innen skole.

Lærere som ledere av vurderingsarbeid og den utvidede lærerrollen

I kapittel fire angående *kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen* kommer det også frem interessante drøftinger. Her fremheves lærernes *rolle som ledere av vurderingsarbeid* i skolen. Her pekes det på i forhold til sentrale føringer ligget nært et syn på læreren som kan defineres som ”den profesjonelle aktør”. I dette ligger at læreren ses på som aktører i et profesjonelt fellesskap (i motsetning til instrumentell mål – middeltenkning), hvor den etiske og samfunnsmessige betydningen av læreryrket tillegges stor vekt (St.meld.nr.11, s.41). I det ligger at læreren må delta aktivt med å forbedre egen og skolens praksis, og på den måten søke læringsmuligheter for alle. Kollegialt samarbeid og lærernes profesjonelle autonomi fremheves som viktig. I tillegg pekes det også her på refleksjon og evaluering som nødvendige kompetanser.

Videre har man tatt høyde for dagens utvikling som går i retning av en økt handlingsfrihet og økt ansvar for oppgaver som forutsetter *samarbeid i profesjonelt fellesskap* (ibid). Dette høres kanskje enkelt ut, men er ikke uten videre uproblemtisk. Dette forutsetter for det første at det er avsettes *tid* i forhold til å kunne samarbeide, for det andre forutsetter det et profesjonelt fellesskap, her forstått blant annet som grunnleggende pedagogiske kunnskap og ferdigheter i forhold til refleksjon. Det blir interessant å se på om tiden er en problematiserende faktor ved Skogen videregående skole, og hvorvidt man kan si at man har et fungerende profesjonelt

fellesskap. Det er i oppgaven forsøkt å bruke en mer analytisk tilnærming til området enn det normative perspektivet som en Stortingsmelding gjerne har.

Det pekes også på at *lærerrollen er utvidet* i forhold til at arbeidet ikke lenger bare er tilknyttet elevene, men har et *ansvar også for skolens samlede oppgaver*. Læreren skal som profesjonell aktør, bidra i utvikling av planer og målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller større krav til samarbeid mellom ledere og lærere og mellom lærere (ibid). Underveisvurderingen er en del av utviklingsarbeidet. Hvordan fungerer samarbeidet ved Skogen videregående på dette området? Samarbeider lærere og ledere? Videre stilles det krav til at lærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Forskning gjort angående vurdering for læring er aktuell forskning. Hvilken kompetanse viser lærere og ledere ved Skogen videregående skole på dette området?

Det siste punktet som vil bli tatt opp her er hva Stortingsmeldingen sier om *vurdering*. *Vurdering* som grunnlag for videre læring blir fremhevet. Læreren som leder av elevens læringsarbeid er med dette styrket (St.meld.nr.11, s.43). Dette har vært et bakteppe i forhold til denne oppgaven. Hvordan jobbes det med, og hvordan legger lederne til rette for dette arbeidet ved Skogen videregående skole? Hvordan lærere og ledere reflekterer rundt forståelsen av begrepet vil kunne si noe om dette.

I forhold til læreren som deltager i et profesjonelt fellesskap henvises det til undersøkelser som viser at det er en tendens til at skolene vektlegger kollektiv lærings sterkere, og at samarbeid mellom kollegaer internt på skolen og mellom skoler har økt (St.meld.11, s.45).¹⁷ Denne oppgaven vil ikke kunne si noe om hvordan utviklingen på området har vært, men den vil kanskje kunne si noe om hvordan samarbeidet ved skolen i forbindelse med underveisvurdering fungerer.

6.5 Underveisvurdering i forskriften

Klare rammer for vurderingsarbeidet er ment å bidra til en læringsfremmende vurderingspraksis. Vurderingspraksis på de ulike skolene skal være i samsvar med de kravene som stilles i forskrift til opplæringsloven. Kravene til individuell opplæring beskrives i

¹⁷ Det vises blant annet til en undersøkelse gjort av Karen Jensen (2008), hvor hun sammenlignet hvordan lærere og andre profesjoner på tilsvarende utdanningsnivå arbeidet for å ajourføre og utvikle praksis. Det er ikke rom for å gå nærmere inn på oppgaven her.

forskriftens kapittel 3. Kapittel 4.5.5 består av en systematisk gjennomgang av disse kravene, ut fra den nye forskriften og føringen gitt fra direktoratet i Rundskriv Udir 1 – 2010. Det er disse kravene som har vært utgangspunkt for intervjuene i undersøkelsen.

Endringene i forskriften inneholder også endringer og presiseringer i forhold til orden og oppførsel. Dette er det ikke rom for å komme inn på her. Her kommenteres kun de endringene som er viktige med tanke på undervisvurderingen. Jeg har også valgt å konsentrere meg om de endringene som er knyttet til undervisvurdering spesielt, og ikke vurdering generelt. Dette med bakgrunn i oppgavens problemstilling.

6.5.1 Innramming

Endringene i forhold til forskriften innebærer en presisering og tydeliggjøring av elevens, lærlingens og lærekandidatens rett til vurdering, og *økt fokus på de læringsfremmende elementene i undervisvurderingen* (Rundskriv Udir 1 - 2010, s. 3)¹⁸.

Undervisvurdering

Det er blitt foretatt en styrking av undervisvurderingen og en vurderings praksis med læring som mål. Dette begrunner de med internasjonal forskning (4.3). Resultatet av dette er at undervisvurderingen har blitt mer helhetlig og systematisk behandlet i forskriftens kapittel tre enn tidligere. For å styrke undervisvurderingen har man forsøkt å tydeliggjøre hva vurderingen skal omfatte, og ved å si noe om hvilke kvalitetskrav som stilles til den informasjonen eleven får. Mange lærere er gode på området, men som elevundersøkelsen viser, finnes det forbedringspotensial. Resultatene fra Skogen videregående skole hadde også lignende funn.

Elevmedvirkning

Betydningen av elevmedvirkning blir også tillagt stor vekt. Begrunnelsen er også her knyttet til internasjonal forskning på området (4.3). Gjennom egenvurdering og veiledning skal elevene styrke sin læringsprosess. Elevene skal, i samarbeid med medelever, lære å gi tilbakemeldinger som brukes i vurdering av eget arbeid.

¹⁸ Fremstillingen

6.5.2 § 3-11. Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

Lære kandidatar og elevar med individuell opplæringsplan skal både ha undervegsvurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. opplæringslova § 5-5 første ledd. Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal ha undervegsvurdering utan karakter på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt planen avvik frå læreplanen for faget.

Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-21 til § 3-24 skal ha undervegsvurdering utan karakter i faget. Grunnlaget for vurdering er kompetansemåla i faget, jf. § 3-3.

Undervegsvurderingen er styrket i forskriften. *I første ledd* understrekes det at undervegsvurdering skal vere *vurdering for læring*. Det stilles også krav til at den skal vere *løpende og systematisk*. Dette innebærer at undervegsvurderingen skal vere en kontinuerlig del av opplæringen og prege måten undervegsvurderingen gjennomføres på. Læreren må sørge for eleven får tilbakemeldinger som kan bidra til læring. Systematisk referer til at vurderingsarbeidet må vere *planmessig*, og at vurderingene *følges opp* og får konsekvenser for den vidare opplæringen. Det presiseres at undervegsvurderingen kan vere *både skriftlig og muntlig* (paragraf §3-16, sier noe om kravet til dokumentering).

I andre ledd stilles det krav til hva undervegsvurderingen skal *inneholde*. Det understrekes at dette ikke er et krav i forhold til hver eneste tilbakemelding, men er et mer overordnet krav i forhold til undervegsvurderingen som gis gjennom året. Undervegsvurderingen skal gis som

meldinger som skal inneholde to komponenter. *For det første* skal den *gi informasjon om elevens kompetanse* vurdert i forhold til kompetansemålene i læreplanene for fag. *For det andre* skal meldingene være *rettet mot det som skal læres* og *gi veiledning* om hvordan eleven kan øke kompetansen i faget. Begge komponentene er viktige i forhold til at undervisvurderingen skal fungere som et verktøy for læring og *tilpasset utdanning*. Den muntlige dialogen kan på mange måter dekke de kravene som stilles til undervisvurdering. Undervisvurderingen kan foregå på ulike måter; i dialog mellom lærer og den enkelte elev, eller mellom læreren og større eller mindre grupper. Å gjøre rede for *vurderingsgrunnlaget* i fag og konkrete oppgaver er viktig.

Paragrafens tredje ledd gir eleven rett til *samtale med kontaktlærer en gang per halvår*. I skolen kan faglærer gjennomføre samtalen i eget fag. Temaet for samtalen skal være *elevens utvikling* i forhold til kompetansemålene i læreplanene for fagene. Samtalen skal dreie seg om *faglig utvikling*, og ikke om sosialutvikling eller andre tema man kunne ønske å drøfte. En viktig hensikt med disse samtalene er å gi eleven et mer *aktivt forhold til egen læring*. Det stilles ingen spesielle krav til samtals lengde eller form. Kravet er ikke nytt i videregående skole. Gjennomføringen av disse er godt organisert ved Skogen videregående skole.

6.5.3 § 3-12. Eigenvurdering

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av underevgsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.

Eigenvurderingen har blitt en egen bestemmelse fordi direktoratet ønsker å signalisere viktigheten av at eleven får muligheten til å få et bevisst forhold til egen læring og utvikling for å lære mer. Eleven ses på som en viktig ressurs i vurderingsarbeidet og skal dermed trenes i det. På denne måten får eleven innsikt i hva som skal læres, hva man mestrer og hvordan man lærer. Eigenvurdering ses på som viktig for utvikling av læringsstrategier og kritisk tenkning. Involvering og refleksjon rundt læringsarbeidet og målene for opplæring, ses som viktig for å trene elevene i å styre egne læringsprosesser.

Det er også nytt at eleven skal ha mulighet til å være med å sette karakter på eget arbeid. Det innebærer ikke at elevene skal overlates til å sette sine egne karakterer, men de skal trenes til å forstå hva som forventes av dem for å oppnå de ulike karakterene.

Egenvurderingen skal altså være en del av undervisvurderingen. Egenvurderingen er knyttet til elevens eget arbeid, egen kompetanse og faglige utvikling. Egenvurderingen ses også som en ressurs for læreren i undervisvurderingen og i planleggingen av opplæringene. At eleven har et bevisst forhold til egen utvikling i faget er viktig i forhold til å drive tilpasset opplæring. Derfor er det viktig at det blir tilrettelagt for egenvurdering i undervisningen.

Elevenes egenvurdering kan også brukes som et redskap i dokumenteringen av undervisvurderingen, for eksempel ved at eleven selv skriver referat av den forskriftsfestede samtalen (jf. § 3-11 tredje ledd). Det vises også til at dette kan ses i sammenheng med at eleven skal være kjent med hva som vektlegges i vurderingen (jf. § 3.1 fjerde ledd).

6.5.4 § 3-13 Halvårs vurdering i fag for elever 1. og 4. ledd

Halvårsvurdering i fag er ein del av underevgsvurderinga og skal syne kometansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Hos skal også gi rettleiing om korleis elevane kan auke kompetansen sin i fag.

I vidaregående opplæring skal halvårsvurdering gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn. I fellesfag jf. §3.45, skal elevane også ha halvårsvurdering med karakter på slutten av opplæringsåret dersom faget ikkje er avslutta, jf. læreplanverket.

Begrepet halvårsvurdering er nytt. Denne vurderingen er en del av undervisvurderingen. Halvårsvurdering beskrives som et videre begrep enn terminkarakter, og ivaretar derfor hensikten med undervisvurderingen bedre. Mens karakteren tidligere ble supplert med begrunnelse og veiledning, skal vurderingen nå komme først, med karakteren som en konsekvens. Veiledning skal som før gis med faglig utvikling som mål, og halvårsvurdering med og uten karakter skal ses som en helhet.

Halvårsvurderingen skal beskrive elevens kompetanse i faget og bidra til elevens faglige utvikling. Halvårsvurderingen skal gi veiledning om hvordan elevene kan øke sin faglige kompetanse. Det kommer frem av forskriften at en halvårsvurdering ikke utelukkende kan bestå av en karakter. Skolene står fritt i forhold til hvordan de kan organisere samtalen, og den bør ses i sammenheng med fagsamtalen (jf. § 3-11 tredje ledd). For elever i videregående skole skal halvårsvurderingen foregå midt i opplæringsperioden på hvert årstrinn. I noen fellesfag skal eleven også ha halvårsvurdering ved skoleårets slutt.

7 Analyse og drøfting av intervju

Foran er det redegjort for hvilke krav som stilles til undervisvurdering i videregående skole, og hvordan man har kommet dit. Dette kapitlet vil ta utgangspunkt i problemstillingen og forståelsen og refleksjonen rundt disse kravene ved Skogen videregående skole. Med tanke på fremstillingen vurderes det som hensiktsmessig å repetere problemstillingen her:

”Hvordan forstår og reflekterer lærere og ledere rundt kravet og praksis knyttet til undervisvurdering i videregående skole, og hvordan utfordrer dette skolens ledelsespraksis?”.

Problemstillingen vil bli besvart ved å benytte seg av forskningsspørsmålene nevnt innledningsvis:

1. Hvordan forstår ledere og lærere undervisvurdering?
2. Hvordan reflekterer ledere og lærere rundt krav (og praksis knyttet til undervisvurdering)?
3. Hvordan reflekterer ledere og lærere rundt utfordringer i forhold til å endre og videreutvikle skolens vurderingspraksis?
4. Hvordan stemmer praksis overens med føringene i regelverket?

Når man ser på hvordan lærere og forstår begrepet undervisvurdering, kommer de raskt over i en refleksjon rundt begrepet. Derfor vil forskningsspørsmål en og to bli besvart samlet, som igjen blir svar på første del av problemstillingen. Jeg har valgt å dele presentasjonen av empirien i noen ulike kategorier, eller som Ottesen (2006) kaller det, refleksjonshendelser eller episoder. Episodene som vil bli presentert har ikke fokus på enkelthendelser eller utsagn, men er laget ut fra hovedtemaene i intervjuene.

Når det gjelder gruppeintervjuene er det valgt å presentere flere utsagn om samme tema felles, for deretter å gi en oppsummerende kommentar. Dette er gjort for å få en mer helhetlig og ryddig besvarelse. Dette har også en sammenheng med at både lærer og ledergruppene er relativt store, og det ble vurdert som viktig å få med flere utsagn for å gi drøftingene et mest mulig representativt grunnlag. En samlet oppsummering av refleksjonsepisodene vil bli presentert i kapittel 7.6. Skolen og gruppen vil bli presentert nedenfor.

7.1 Kort presentasjon av skolen

Min undersøkelsesenheter er en relativt stor videregående skole på Østlandet. Skolen er en av fire videregående skoler som jeg har jobbet ved de siste femten årene. Som det kommer frem av besvarelsen har jeg valgt å kalle skolen for Skogen videregående skole. Skolen er en kombinert skole, det vil si at skolen har både yrkesfaglige og studiespesialiserende retninger.

Organisatorisk består skolen av en toppledelse, ulike mellomledere og teamledere, lærere, og andre ansatte. Noen av mellomlederne er teamledere eller avdelingsledere, som leder hvert sitt studieprogram. Jeg er leder for en av disse avdelingene.

Av skolens viktigste satsningsområder er, internasjonalisering, pedagogisk bruk av IKT, klasseledelse og vurdering.

7.2 Gangen i analysen og analyseverktøy

I den første delen har jeg sett på hvordan begrepet defineres og hvordan man reflekterer rundt dette. Da kommer man raskt over i en diskusjon i forholdet til de kravene som stilles i forhold til undervisvurdering. Altså refleksjon rundt begrep og krav. Svar på dette gis i kapittel 7.3.

I den andre delen har jeg sett på hvilke utfordringer man ser i forhold til å endre og videreutvikle skolens praksis og hva de ulike ledernivåene ønsker at man skal bidra med. Refleksjon i forhold til endring og utvikling. Svar på dette gis i kapittel 7.4.

Den siste delen vil bli en diskusjon i forhold til hvilke utfordringer første og andre del avslører. Drøftingene i forhold til lederteorier vil i stor grad bli lagt til denne delen. Her vil det også bli naturlig å peke på veien videre. Alle tre delene vil være med å besvare forskningsspørsmål fire. Etter å ha lest dette kapitlet skal det være mulig å si noe om hvordan praksis på Skogen videregående skole stemmer overens med regelverket, det vil si de kravene som stilles i forhold til undervisvurdering i videregående skole. Kravene ble presentert i kapittel 6. Utfordringene diskuteres i kapittel 7.5.

7.2.1 Analyseverktøy

Følgende begrep vil være mine verktøy i analysen av Skog videregående skole:

Ut fra Schön (1991,1987) sin teori om den reflekterende praktiker vil det bli sett på om det er noen forskjell mellom hva vi sier vi gjør (uttalt teori) og hva vi faktisk gjør (bruksteori)? Og hvor befinner vi oss på refleksjonsstigen (i forhold til handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon)?

I forhold til spørsmål knyttet til refleksjon vil de ulike begrepene som ble presentert i teorikapitlet være viktige verktøy. Her vil det bli hentet inspirasjon fra Stenhouse (1975), Schön (1983,1987), Ottesen (2006a, 2007) og Søndena (2004) (oversikt i vedlegg 5). Kari Søndena sitt skille mellom Transcendent og Immanent refleksjon vil være et hovedverktøy. Til å klassifisere refleksjonen vil det også bli hentet inspirasjon fra Møller (1995). Den vil bli brukt oppsummerende først i kapittel 8.

I forhold til diskusjonen knyttet til lederteoriene vil viktige analyseverktøy være Wadel (1997) og Lillejord (2003) sine beskrivelser av pedagogisk kontra administrativ ledelse og produktiv pedagogisk ledelse kontra reproduktiv pedagogisk ledelse. I tillegg vil Berg (1999) sin modell angående skolens indre og ytre grenser og utvidet profesjonalitet bli benyttet. Rognaldsen (1997) inndeling av pedagogisk ledelse i forhold til profesjon, skolekultur og skolevurdering vil danne bakteppe.

7.3 Refleksjon knyttet til forståelse av begrep og krav

Som beskrevet i metoddelen er det lærere, mellomledere, toppledere og skoleeier intervjuet. Presentasjonen vil veksle mellom de ulike grupperingene synspunkt. Synspunktene som kommer frem i gruppeintervjuene presenteres samlet, for deretter å kommentere dem i etterkant. På grunn av de ulike gruppenes størrelse blir noen refleksjonsepisoder lange. Dette er begrunnet ovenfor. Refleksjonene i denne delen knytter seg til de kravene som ble presentert i analysedelens kapittel 6. Følgelig vil drøftingen her bli knyttet opp mot dette. De ulike nivåene sitt syn vil først bli kommentert hver for seg, deretter vil det bli foretatt en oppsummerende kommentar. Gjennomgående vil sentrale begrep bli uthevet i kursiv.

Skoleeier

Som presentert i kapittel 6 består underveisvurdering av flere elementer og nivåer. Når det gjelder skoleeier uttrykkes det stor forståelse og innsikt i begrepet. Skoleeier har med seg

flere av de elementene som vurderes som sentrale i begrepet vurdering for læring, som mestring, veiledning, tilbakemelding og elevmedvirkning. Disse er uthevet i kursiv:

” (...)hvordan du måler mestring på alle områder, visdom. Underveisvurderingen er den viktigste og ikke sluttvurderingen. Jeg liker godt å ha den veiledningen undervis. Du skal si noe om hvordan eleven kan komme seg videre og opp. Du gir ikke underveisvurdering for å gjøre det dårligere. Du gir folk en vurdering for at de skal bli bedre. Litt bedre enn sist. Da må en gi en tilbakemelding, hvis en skal bruke det til noe. En treer skal opp mot en firer, og man må få elevene til å se på de tilbakemeldingene de får. Noen ganger tror jeg at vi må skrive mye mer enn det de ber om. En kommer langt med å snakke om det på forhånd. Viktig å jobbe med kriterier. Da blir det enklere å skjønne hvordan man skal nå målene. Utdanningen er gammeldags, forberedelse (...) noe av målet med den nye forskriften. (...)Jeg tror at hvis elevene blir med tidligere, så får vi bedre undervisning, og det er jo enkle ting”.

Toppledelsen

Når det gjelder de som er intervjuet i toppledelsen, rektor og assisterende rektor har de noe ulik tilnærming til og forståelse av begrepet. Der den ene er mer konkret enn den andre. Det kan ha sammenheng med kompetanse og oppdatering på området. Det er blitt valgt ut to sitater som sier noe om dette. Assisterende rektor først:

”Når jeg hører ordet vurdering (...)relaterer jeg det til undervisning og tilbakemelding. All type tilbakemelding til eleven. Det har endret seg veldig mye de siste 10-15 årene og fått mye mer fokus enn det hadde tidligere. At det ikke bare er karakterer isolert sett som er vurdering, men at det er mye mer. Tilbakemelding i henhold til den generelle del av læreplanen. Så det er på en måte todelt. (...) Forskning viser jo at underveisvurdering er så viktig for læring. Det er jo kanskje ikke alle som er like klare på det, så kanskje vi må bruke litt tid fremover på det for å vise at skal elevene få økt læringsutbytte så må vi fokusere mer på vurdering.(...) Det er noe som skjer hele tiden. Det prøver jeg å si til elever og foresatte på foreldremøtet, att det er det som skjer i møte mellom lærer og elev. Tilbakemelding i forhold til hva som skjer i timen. Elevene skal kunne engasjere seg i sin egen vurdering, og der har vi en vei å gå for å bevisstgjøre eleven”.

Som sitatet viser definerer assisterende de kravene som stilles til underveisvurdering i henhold til forskriften. Det henvises til læring, elevmedvirkning, tilbakemelding, halvårsvurdering osv. Dette blir videre begrunnet i forskning på området. Det blir også gitt praktiske eksempler på hvordan både selve underveisvurderingen kan foregå, og på hvordan man kan registrere den:

”... Hvordan man praktisk skal gjøre det og hvordan man skal gå frem blir fryktelig vanskelig. For at det skal organiseres og legges til rette, men jeg tenker at man må skape noe

rom i selve undervisningen. Har man en to timers økt å gi tilbakemeldinger, og notere at Per, Pål og Nils har fått tilbakemelding, at man ikke trenger å gjøre det så mye mer omstendelig og tungrodd. Det var den mer uformelle underveisvurderingen, men den mer formelle er vel kanskje når man setter seg ned med eleven og kanskje noterer dette med en elevsamtale. Da blir det mer formelt. Den formelle underveisvurderingen, er den som er definert som halvårsvurdering. Og her på Skogen videregående skole så sier vi at vi vil ha midtveisvurdering”.

Hvordan man konkret skal få dette til, vil bli tatt opp i neste del. Hvordan stemmer så assisterende rektor sin forståelse av begrepet med rektors forståelse? Rektor har også en klar foremening om hva begrepet inneholder, også hun knytter begrepet opp mot forskning, men er ikke så opptatt av utviklingen som har vært de senere årene. Begrepsforståelsen er mindre knyttet opp til forskriften. Rektor knytter også begrepet tettere opp mot karaktersetting enn det skoleeier og assisterende rektor gjør:

”Ordet vurdering, teori på ting. Robert Stake er faktisk en jeg har brukt mye i henhold til vurdering. (...)vurdering er i forhold til noe. Det er noe av det viktigste. Forskjellen på vurdering og synsing. (...)En standard som settes i forkant og måles mot dette. I tillegg er jo vurdering en av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, slik som jeg måler det i hvert fall. (...)formativ er det som går underveis. Summativ, som kommer til slutt. Så er det mer hva som ligger i vurdering, så er det formell vurdering, karaktersetting i skolen. Det fjerde er mer uformell vurdering. Mer sånn som ikke blir relatert mot karakter. Det som er viktig, i overordnet nivå. (...) Utfordringer i henhold til vurdering i skolesammenheng. Knytte denne opp mot en karakterskala. Kunnskap, ferdigheter og evner skal måles opp mot en 6 delt skala. Koblingen der synes jeg er utfordrende, lærerne sliter med det og”.

Rektor er veldig åpen på at vurdering er et komplekst begrep. Rektor uttrykker også viktigheten av vurdering og at planer er en viktig forutsetning for å få dette til. På konkret spørsmål rundt sammenhengen mellom vurdering og læring svarer han mer utfyllende (første del var en mer åpen diskusjon i forhold til vurdering generelt). Dette understreker det som er sagt foran om å være bevist (eller utvikle) sine handlinger og kunnskaper.:

”Vurdering er en av de mest latente virkemåter for å oppnå læring. Hvis du er god til vurdering så er du god på læring og gir folk motivasjon. Særlig hvis du er god på underveisvurdering, det skal jo være et virkemiddel for å heve læringsutbyttet. Den didaktiske relasjonsmodell, mest styringskraft bør være vurdering. Du gir eleven feedback som gjør at du enten kan redusere motivasjonen og læringsutbytte, elle øke det. Det er et rått virkemiddel”.

Her også rektor klar på hva som ligger i begrepet underveisvurdering:

”(...)elevene får en tilbakemelding om måloppnåelse, på et tidspunkt som gjør at de kan gjøre noe med det. Som gir mulighet for å øke læringsutbytte. Det trur jeg er viktig at kommer inn såpass tidlig. (...)en del elever har vanskeligheter med å se på sin egen prestasjon”.

Når det gjelder elevmedvirkning oppleves dette som vanskeligere, men ikke mindre viktig. Det er makt eller styrkeforholdet mellom lærer og elev som oppfattes som vanskelig, men rektor har også en løsning i forhold til dette:

”Å få til en dialog er kjempeviktig. Jeg har en makt i dialogen jeg som kan faget, jeg bør kunne mer enn eleven. Få med eleven, unngå asymmetrisk diskusjon, læreren sitter der med kompetanse og fakta, får frem likeverd”.

Ut fra dette er det mulig med å si at både skoleeier og toppledelse har en brei forståelse av undervisvurdering. Det blir nå interessant å se på hvordan ledelsen har klart å implementere dette nedover i systemet. Hvordan de har lyktes med dette kan vises i mellomlederes og læreres forståelse av begrepet.

Mellomledere

Som beskrevet foran er det gjort to opptak på ledermøtet. I det første ble forståelsen av begrepet diskutert, mens det i det andre var det videre arbeidet med selve undervisvurderingen som ble reflektert. Toppledelsen var også med i begge disse diskusjonene. De var imidlertid flinke til å slippe de ulike teamlederne til, så de preget ikke debatten i større grad enn teamlederne. Videre har jeg her valgt å konsentrere meg om mellomledernes utsagn. Dette opptaket ble også gjort før de ulike intervjuene. Aktiviteten i gruppen var ulik, og det var også store variasjoner i forhold til hva man var opptatt av i forhold til begrepet. En teamleder uttrykte det på følgende måte:

”Jeg tenker på vurdering som en kjempe viktig redskap i elevenes læringsprosess. Og at det er et viktig sjekkpunkt for meg eller stoppunkt for meg som lærer, for å se hvor eleven er i forhold til de mål som er satt, enten det er kompetansemål eller sånn, og som da kan gi hjelp til og eventuelt endre kurs. Lage bedre tilpasset opplæring(...)”.

Dette er en av de få gangene at begrepet tilpasset opplæring nevnes. Som analysen i kapittel 6 viste, er dette et svært sentralt tema i Stortingsmeldingene og forskriften. Derfor ble sitatet valgt ut spesielt. Ellers gikk dialogen på følgende måte (utdrag):

- Jeg synes det er *viktig* å ha den derre underveisvurderinga sånn at i hvert fall elevene i starten av skoleåret tør å vise seg fram uten at det nødvendigvis går på karakteren da, men at det er en del av underveisvurderinga som dem skal få *tilbakemelding* på.(...)
- Det er vel en *løpende vurdering* du gjør under hele skoleåret. Og *til slutt* så ender det med en *karakter*. Til første termin og til andre termin. Handler om å ha en *dialog* med eleven hele tida. Det er klart at man ikke nevner karakter hver gang, men man må få en *tilbakemelding* på det han gjør. Hva kan han gjøre bedre? *Uformell* tilbakemelding(...)
- Jeg tror at det er viktig at en vurdering rommer *mye mer enn en karakter*. Det tenker jeg kan ha noe med tradisjonell tenkning og oppfatning av hva vurdering skal være. Elevene forventer nok også en karakter, men jeg tror det er viktig etter hvert å tenke videre i henhold til vurdering. Det er så mye mer enn ett tall.
- Jeg tenker at den derre underveisvurderinga er *viktig* for at du (...) eleven vil ha *tilbakemelding* på hvor en står, og etter en samtale så må de jo *se fremover*, å se, hva er det jeg må jobbe med? Jeg tenker at det må bli viktig for elevene. Etter hvert så kan de jo bli flinke til å *ta den prosessen selv*. Men at de må ha mye drahjelp i forhold til det. (...) det er noe som heter *egenvurdering*. (...)også i henhold til *elevundersøkelsen*. Vi må bli *flinke til å si* at nå er det faktisk det vi gjør, slik at elevene kjenner begrepene.
- Ja, det er jeg enig (...) selv om det *ikke teller på karakteren* (...) at man lager det *litt formelt*, at dem vet at nå skjer det (...) Det kan jo være en sånn elevsamtale eller at en vurdering av et gruppearbeid eller et annet. Jeg opplever at elevene ikke er så opptatt av karakterer som man tror, dem vil ofte ha den derre, hva kan jeg gjøre for å bli bedre samtalen. (...) Man føler jo at man får gjort det for lite. Særlig i de fagene der det er stort press på å komme igjennom pensum.

Etter dette dreide debatten mer i retning vurderingskriterier og eksamen. Dette vil bli kommentert nedenfor, men først kommentarer til utsagnene over. I og med at jeg forsker på egen skole kjenner jeg Skogen videregående skole godt og mener selv å ha gode forutsetninger for å kommentere dette. Samtalen over vurderes som positiv. Det viser at det er flere i ledergruppen som er opptatt av, og har fått med seg sentrale trekk i forhold til underveisvurdering. Et poeng her er at eleven står sterkere i denne diskusjonen, enn hva som

var tilfellet i forhold til skoleeier og toppledelsen. Det er naturlig i forhold til at teamlederne har en større undervisningsprosent enn det toppledelsen har, og slik sett står nærmere praksis. Det som er viktig å peke på er at både skoleeier og toppledelsen er utdannede pedagoger og har lang undervisningserfaring.

De ulike mellomlederne meldte seg på i noe ulik grad. Årsakene til det er helt sikkert flere. Undersøkelsen kan ikke si noe om dette. Med bakgrunn i teorien foran tillatter jeg meg allikevel å peke på noen muligheter. En kan være at man ikke har nok kunnskap på området. Dette vil bli nærmere drøftet nedenfor. Det jeg kan si her, er at dette var tilfellet for min egen del første gangen dette var oppe på ledermøtet. Det var som nevnt også en av grunnene til at jeg valgte å skrive om dette teamet. Når konkrete tema skal diskuteres er det vanskelig å bidra i debatten om man ikke kjenner begrepsapparatet. Dette er i tråd med det både Schön (1983), Ottesen (2007) og Søndena (2004) peker på i forhold til språk. Språket kan være en begrensning i forhold til refleksjonen. Det som også er viktig å tenke på er at de ulike teamlederne representerer svært ulike studieprogram. Dette vil bli nærmere kommentert senere i kapitlet.

Det er også mulig å trekke inn en debatt knyttet til profesjon her. Møller (2009) skriver som nevnt foran, at idealet om den reflekterende praktiker har stått sentralt i utdanningsdebatten, uten en spesifikk referanse til en kunnskapsbase, eller krav i forhold til kunnskapsutvikling. Hun mener at dette nå er i ferd med å snu. At betydningen av formell utdanning i form av studiepoeng fremheves noe mer. Man ønsker en tydeligere markering i forhold til andre yrkesgrupper. Viktigheten av dette blir synelig i arbeidet med undervisningsvurdering. Slik det er lagt opp på vår skole skal vi som mellomledere drive dette viktige pedagogiske arbeidet (se utsagn fra rektor nedenfor). Da blir et viktig spørsmål om vi besitter den kompetansen som kreves. Nå er det ikke undersøkelsen grunnlag for å konkludere i forhold til dette spørsmålet. Men den gir grunnlag til å peke på mulige utfordringer. Spørsmålet vil bli drøftet nærmere nedenfor. Først vil lærernes forståelse av begrepet presenteres.

Lærerne

Intervjuene her er som nevnt gjort på eget team. Bakgrunnen for samtalen var en kort undervisningsøkt i forhold til undervisningsvurdering (vedlegg 3). Vi startet innledningsvis med å si noe om hvilken forståelse man hadde av undervisningsvurdering. Lærergruppen er stor, og

meningene mange. Jeg velger også her å presentere utsagnene først, for deretter å gi en samlet kommentar.

- Jeg forbinder undervisvurdering med *læring* fordi jeg leste en bok som het vurdering for læring i klasserommet (...) Tilbakemelding bør være *fremoverpekende* og inneholde hva som er bra, slik at de får positiv anerkjennelse på det som bra. Hva som må *jobbes med videre*, og *forslag til hva man kan gjøre bedre*. Det prøvde jeg i praksis, å skrive litt *lengre tilbakemeldinger*, og det tok en del tid, men det var verdt det. *Elevene* følte de ble *tatt på alvor*. De kunne bruke tilbakemeldingen til noe positivt.
- Det er *ikke enkelt*. Jeg prøver å gjøre enkelte ting som jeg håper hjelper dem (...) understreker uten å rette på, så de skal *finne ut selv*. Det er ikke slik at de får prøven ferdig.
- (...) nå er det moderne å snakke om det her (...)det her er *en del av jobben min hele tiden*. Det er ikke noe jeg har systematisert. Man har *prøver* og forteller *hvorfor* det ble sånn. *Er ikke det den samme dama du har kjøpt ny kjole til da?* Er det ikke dette vi holder på med hele tiden? Nå er det motesak. Kjører opp en powerpoint og følger opp liksom. Det er ikke noe galt med det, men er ikke det den samme dama?
- Undervisvurdering er jo det vi får mest klager på, så dette er veldig *nyttig*. Det er på en måte en investering i oss selv. *Gi en tilbakemelding*. Slipper å komme til slutten av skoleåret å måtte finne alle papirene for å gjøre jobben da. Så det er *for oss selv* da.
- Nå snakker du om systemiseringa. Som lærer har du gjort det hele tiden har du ikke?
- Nei. Det er ikke alle lærerne som er like flinke. Det er viktig at vi *ser elevene*. Det er noe av det viktigste vi gjør som lærere.
- Spørre, kjeft på dem, spøke med dem ... du skjønner etter hvert hva de tåler (...) de vurderer oss, vi vurderer tilbake, *undervisvurdering, forvurdering*, alt det *vi* gjør, alt det *de* gjør. Det ligger i oss.
- Jeg er enig. Vi har litt *ulike systemer* på hvordan vi gjør det. Alle tenker på det. Så at man kan bli tatt i etterkant hvis man ikke gjør det ordentlig. Kanskje vi må *ha noe felles* der. Noe å vise frem etterpå.
- Jeg føler også at det ikke er karakter som er viktigst, men *utfyllende kommentar*. Veiledet i henhold til tilbakemeldingen. Selv om det kan være vanskelig å gjøre det alltid. *Dokumentering*, det har jeg lyst til å lære mer om. (...)

Disse sitatene viser at det er spennvidde i gruppen. Noen mener at lærere mener at dette kan vi, og har gjort det hele tiden, mens andre peker på at alle kanskje ikke er like flinke. På dette teamet er det lærere som er helt nyutdannede, og lærere som har vært undervis en god stund. Diskusjonen får en veldig positiv start. Læreren, som starter debatten, er nyutdannet og har fått presentert vurdering for læring i utdanningen og er inspirert i forhold til dette. Hun trekker frem flere sentrale moment i forhold til undervisvurdering. Det blir gitt positiv respons i forhold til dette, men samtidig presenteres også et annet synspunkt, som ikke heller ikke er ukjent i skolesammenheng, nemlig spørsmålet om man ikke har hørt dette før? I forhold til det som var tilfellet med toppledergruppen trekkes det frem færre dimensjoner ved undervisvurdering, enn det som var tilfellet i de andre intervjuene. Dette mener jeg er naturlig i forhold til at lærerne er nærmere praksis. Det står i hverdagen hele tiden og føler kravene mer direkte. I følge refleksjonsteorien som er lagt til grunn i oppgaven, trenger ikke dette være noe problem, men det stiller krav til den som skal lede utviklingsarbeidet. Refleksjonsteorien og hvordan man kan jobbe med disse utfordringene vil bli nærmere kommentert nedenfor.

Som for mellomlederne var ikke alle lærerne like aktive. Det er mulig å gjøre de samme vurderingene som for ledergruppen for øvrig. Kanskje var det mange som følte at de kunne dette fra før, og at det dermed ble kjedelig. En annen grunn kan også være at man følte man ikke hadde nok kunnskap på området. Det som man kan si med sikkerhet er at Skogen videregående skole ikke er noe bedre i forhold til landsgjennomsnittet når det gjelder den nasjonale elevundersøkelsen (nevnt i kapittel 4 og 6). Fylkeskommunen gjennomfører også en tilsvarende undersøkelse, *Kvalitetsundersøkelsen*. Siden resultatene stort sett viser samme tendens, har jeg valgt å konsentrere meg om den lokale undersøkelsen (se nedenfor).

Felles drøfting

Resultatene fra den lokale kvalitetsundersøkelsen ble presentert sammen med undervisningsøkten i undervisvurdering både for lærere og ledere (vedlegg 3). Fokus har vært på spørsmålene som kan kobles direkte opp mot vurdering for læring. Her skårer skolen blant annet lavt i forhold til felles forståelse av vurderingskriterer. Som beskrevet i teorikapitlet er elevmedvirkning en viktig del av undervisvurderingen, dette skårer Skogen videregående spesielt lavt på. Elevene føler ikke at de får være med på å vurdere egen undervisning. Skolen skårer også lavt på samarbeid mellom lærer og elev og på områder

knyttet til tilpasset opplæring. Begge deler er viktig i forhold til det som er sagt foran om hvorfor man bør fokusere på vurdering for læring.

Ut fra dette vil det være mulig å si at når det gjelder refleksjon rundt og forståelsen av undervisvurdering, med bakgrunn i kvalitetsundersøkelsen, tyder mye på at det ikke er samsvar mellom lederes og læreres *uttalte teori og bruksteori*, jamfør Schön (1983) sin teori i forhold til den reflekterende praktiker. Flere av mellomlederne og lærerne kommer med utsagn som tyder på at de er gode på undervisvurdering: "Dette gjør vi jo hele tiden", mens kvalitetsundersøkelsen sier noe annet. Mye tyder på at vi ikke er gode nok, spesielt ikke i forhold til elevmedvirkning. Samlet sitter vi imidlertid på mye kompetanse. Dette vil bli nærmere drøftet nedenfor. Her vil det være nærliggende å for eksempel peke på hvordan spørsmålene har stilt, også kan ha innvirkning på hvordan elevene svarer. Oppgaven gir ikke rom for å diskutere elevundersøkelsen og kvalitetsundersøkelsen reliabilitet og validitet. Tendensene er uansett veldig klare.

Dokumentasjon

Diskusjonen i lærergruppen kommer tidlig over i et fokus på problemer i forhold til dokumentering. Som presentert i kapittel 6 stiller også forskriften krav til dokumentering av undervisvurdering. Denne skal være både muntlig og skriftlig. Alt man gjør, trenger ikke dokumenteres. I kravet til dokumentasjon ligger det ikke krav om i hvilken form denne skal forekomme. Uansett blir dette oppfattet som en ekstra belastning for lærerne. Under presenteres et utdrag av debatten:

- Hvis du har dokumentert det på *It's learning*, gjennom oppgaver, gjennom tilbakemeldinger. *Alt skal dokumenteres* for elevene er veldig flinke, og vet *hvilke rettigheter* de har i forhold til *opplæringsloven*. Undervisvurdering og tilbakemelding. De vet at de skal jobbe mot kompetansemål. De skal bli vist hva de har nådd og ikke nådd av mål.
- Jeg hadde en klagesak. Da fikk jeg spørsmål fra rektor om eleven hadde fått undervisvurdering. *Eleven hadde ikke vært der*. Vært på en prøve og fått en karakter. Skal du lage et dokument for hver av de 250 elevene du har? Skal man jobbe dobbelt? Natta?
- Jeg tenker at vi må gjøre det litt *enkelt* for oss selv, *lage rutiner*. Å lagre alt, det går jo ikke. Muntlige fag er en del av vurderinga, man kan ikke dokumentere alt hele tiden. En halv side

kommentar hvor man samler det man har gjort. Jeg kan ikke skjønne hvordan man skal ta vare på alt.

- Det må være praktisk gjennomførbart.
- Skriftlige prøver på ark, også skriver jeg alltid kommentarer til slutt nederst og leverer til dem.
- It's learning er veldig bra. Til og med når man skriver standpunkt kan man skrive en liten kommentar. Det er mange lærere som ikke benytter seg av denne muligheten. Bruker man denne, kan ikke eleven si at de ikke har fått noen kommentar.
- Det er en ting vi må passe oss for. Vi må ikke bare godkjenne ett hvert krav til dokumentasjon. Jeg jobbet i en annen skole som var ekstremt dyktige i forhold til dette her. Kommentarene blir veldig fort overfladiske: Du er blid og snill og ganske god i matte, hilsen mattelæreren. Og så kom norsklæreren: Du er ikke god i norsk, les mer. Vi satt i dagevis og jobbet med dokumentasjon på undervisvurdering. Jeg hadde 136 elever, alle skal ha. Jeg satt i tre dager og det endte meg at jeg satt og klypte og limte.
- Elevene vil ikke bare vite hva, men hvorfor. Det er en stor jobb. De forlanger å vite mer. Det er hele vitsen.

Det lærerne har veldig fokus på er kravet til dokumentasjon. Det oppleves som en ekstra byrde i forhold til undervisvurdering, og forholdet til tiden. I forhold til forståelsen av selve begrepet undervisvurdering viser debatten at man ikke helt har fått med seg alle elementene i forhold til de krav som stilles. Som nevnt innledningsvis må ikke alt dokumenteres, og det er ikke strenge krav i forhold til hvordan det skal diskuteres. I forhold til dette kan det se ut som om ledelsen ikke har vært tydelig nok. Lærerne bekymrer seg her unødvendig. Det som imidlertid viser seg, og som ble nevnt i forhold til fordelene med gruppeintervju (kapittel 5), er at det ble en naturlig dynamikk i gruppen. Dette gjorde at det kom frem konstruktive løsninger på problemet, som for eksempel dokumentasjon ved hjelp av it's learning.

Etter diskusjonen rundt dokumentasjon forsøkte jeg som intervjuer på å få lærerne til å gi konkrete eksempler på undervisvurdering generelt og elevmedvirkning spesielt. Dette var det vanskelig å få konkrete eksempler på. Slik jeg vurderer det er det da her mulig å antyde noe sterkere en over (i forhold at få deltakere), at det kan tyde på at man ikke har nok kunnskap. Derfor vil det bli foretatt noen diskusjoner rundt dette her. Imidlertid understrekes det at det ikke blir trukket noen konklusjoner.

Uten tilstrekkelig kunnskap, er det i følge Schön (1987), vanskelig å nå målet om metarefleksjon. Metarefleksjonen innebærer felles gjensidig *utfyllende* refleksjon over handlingskunnskap og handlingsrefleksjon. Handlingskunnskap kan som nevnt ses på som taus kunnskap, ut fra mine erfaringer med mitt team vil det være riktig å si at alle sitter inne med denne kunnskapen. Når det gjelder handlingsrefleksjon kan det, være ulik grad av dette. Noen lærere kjører kanskje i større grad enn andre det opplegget de har bestemt seg for, uten å tenke nevneverdig på hvordan dette blir mottatt. Ut fra min stilling som teamleder og tilbakemeldinger fra andre lærere og elever, er ikke dette noe som opptrer i særlig grad hos oss. Jeg synes sitatene over illustrer at, i hvert fall enkelte, har nådd nivået for metarefleksjon. Flere av lærerne beskriver erfaringer fra praksis, for så å reflektere over hvordan disse handlingene eller praksis ble mottatt. Som nevnt, er imidlertid ikke alle like aktive, noe som var tilfelle både for lærergruppen og mellomlederne. Dette kan tyde på at vi befinner oss på ulike nivå i forhold til det Møller (1995), kaller refleksjonsstigen.

Slik jeg ser det, trenger ikke dette være noe problem, dersom man *tilrettelegger* for refleksjonen. Samlet sitter både ledergruppen og læregruppen inne med nok kunnskap til at flere kan bidra i refleksjonen, og dermed kan deltagerne utvikle evnen til metarefleksjon, og legge grunnlaget for den kraftfulle refleksjonen.

7.4 Refleksjon i forhold til endring (implementering) og utvikling

I forhold til hvordan man skal videreutvikle praksis i forhold til undervisvurdering er det interessant å se på hvilke forslag til løsning de ulike avdelingene hadde når de reflektere rundt disse spørsmålene. Alle undersøkelsesenheter ble spurt om hvordan de trodde at man kunne bedre eller utvikle praksis rundt undervisvurderingen.

Toppledelsen

Rektor mente det var viktig å ha et strukturelt utgangspunkt. I den forbindelse referer han til et generelt skjema i forhold til undervisvurdering som er utarbeidet ved skolen. Rektor peker også på sammenhengen mellom vurdering og klasseledelse, og at man må bevisstgjøre elevene i forhold til undervisvurdering. En av de viktigste utfordringer i forhold til endring og utvikling mente hun var de store ulikhetene på teamene:

”Jeg tror det er ekstremt store forskjeller. Jeg tror at utfordringene er forskjelligheten. Det står og faller på teamlederen. Hvis ikke teamlederen kjører dette, så tror jeg det i liten grad blir gjort, og i den forbindelse så trur jeg det er kompetansen til den enkelte teamleder som gjør forskjellen. Vi må støtte teamlederne mye mer hvis vi skal få dette oppe å gå. Dette er pedagogisk ledelse. Viktig element. Ivaretar dette, så må vi få kompetansen opp. Og teamlederne må ha initiativ, samt trygghet til å drive det videre. Evnen til å si at dette trenger jeg hjelp til, og så må vi bruke de som kan aktivt”.

Som det fremgår av diskusjonen opplever flere av teamlederne dette som vanskelig og krevende. Som kvalitetsundersøkelsen viser har vi fortsatt noe å jobbe med. Da kan det være grunn til å stille spørsmål i forhold til den strategien som er valgt. Rektor fikk da også spørsmål i forhold til hvorfor man ikke hadde fått de resultatene man kunne ønsket seg. Rektor kommenterte dette på følgende måte:

”Fordi at dette står og faller på hvor mye tid teamlederen setter av til dette, har arenaer for dette, og ikke minst gjør det. Hvis du tenker ledelse igjen, er dette et element i en teamleders pedagogiske gjøremål. Hvis du skal lykkes, må du ha arenaer og møtes på, du må ha møter, du må ha kompetanse, og relasjon til de ansatte for å få det til å fungere. Hvis jeg skulle blinke ut en faktor så tror jeg det er kompetansen. De er ikke trygge nok kanskje, hvis jeg gjetter. Vi må bruke de virkemidlene vi har, ledermøter, læringsøkter og kompetanseheving hos teamlederne, så de kan kjøre ut”.

Igjen stilles store krav teamledelsen, og de gis ansvaret for og ”kjøre det ut”. Han peker på flere sentrale moment i forhold til det som er skrevet foran om ledelse. Jeg velger å kommentere dette i eget kapittel nedenfor. I forhold til det som kom ble sagt om tid, er dette også forhold som det ble konkludert med i prosjektet *Bedre vurderingspraxis*. Her ble det blant annet pekt på at toppledelsen bør være mer synlig i dette arbeidet.

På spørsmål i forhold til om hun tror noen på skolen er gode på vurderingskriterier, svarer hun at dette er et område hun ikke har full oversikt over. I intervjuet kom vi så over til om hun trodde det var noen forskjeller mellom de ulike avdelingene:

”Godt spørsmål. Jeg trur at det er mange som har kommet langt på å lage gode planer på avdeling H. Jeg kan altfor lite om dette. Helt sikkert noen på av deling S som har gode planer. Dette vet vi lite om. Dette ligger i handlingsrommet teamlederne har hatt.”

Med bakgrunn i dette spørsmålet ble rektor spurt om hvordan hun trodde skolen kunne utvikle seg på området:

”Skolere oss, bruke deg, assisterende rektor, alle andre. Få opp kompetansen i ledermøtet, slik at teamlederne blir så trygge at de tør gå ut, gå til sine med det. Det burde

kjøres som en obligatorisk greie på teamene. Kalle inn til teammøte og si at dette er en læringsøkt. I dag er temaet vurdering. Alle møter. (...) Dette er en stor kompleks organisasjon, store forskjeller. Eneste virkemidlet vi har, det er å bruke dere teamlederne. Det finnes ingen annen måte å lykkes på”.

Assisterende rektor er ikke så opptatt av hvem som har ansvar, men mente at dette er en prosess som må ta tid. Han peker også på at det er et stort spenn i forhold til avdelingene. Han fremhever også at det er brukt mye tid til å snakke om undervisvurdering:

”Høsten 2008 hadde vi alle lærere på kurs, og da tenker jeg at de ble kjent med begrepene. Og jeg synes det var litt allright da vi hadde planleggingsdag nå i høst at ingen rakk opp handa og spurte hva undervisvurdering var for noe. ... En diskusjon om at ting tar tid. Det er byråkratisk og mye papirer, og da tror jeg vi som ledere har en utfordring i forhold til å lage gode rutiner for undervisvurdering, så at lærerne ser at arbeidsflyten og tilbakemelding til eleven skjer i tråd med forventninger og undervisningssituasjonen”.

Assisterende rektor er tydelig på at det eksisterer forskjeller rundt avdelingene:

”Det er det klassiske mellom SSP og yrkesfag, og det ligger i SSP kulturen at man skal være kritisk og konservativ i henhold til å følge sine mål og sin overbevisning. Det tar lengre tid og implementere. Det er ikke bare å si det, så blir det gjort. De trenger en tydelig begrunnelse for hvorfor dette er viktig. (...) Vi kan argumentere med at departementet og direktoratet presser oss, men det holder ikke for SSP lærerne. De må erfare selv at dette er viktig. Da har vi de med. Gode rutiner gode verktøy. Da har vi de med. Da fungerer det. På yrkesfag har de mer tradisjon for å få tilbakemelding underveis, for man jobber praktisk. Det er lettere å se et produkt tidligere, man trenger tilbakemelding, man får justert noe underveis. (...) det er forskjell på det teoretiske og praktiske felt (...) og kultur”.

Assisterende rektor mener at Skogen videregående skole ikke har kommet langt nok på området, og gir følgende forklaring:

”I henhold til kunnskapsløftet kom Skogen vgs skeivt ut. Man manglet lederstruktur. Vi kom sent i gang, men da vi begynte i 2008, så fikk alle lærerne mulighet til å være med på fagdag i forskjellige utdanningsprogram (...) Høsten 2008 kjørte vi kurs for alle hvor tema var vurderingskriterier og undervisvurdering. Og så har det i de to siste årene vært snakk om hvordan man skal få det til. Det tar tid. Jeg ser forskjell nå og for to år siden. Det er lettere å diskutere undervisvurdering nå enn da”.

På spørsmål om hvordan man skal klare å fortsette denne utviklingen, er assisterende rektor er tydeligere i forhold til hvilket ansvar han mener ledelsen har:

”Vi må bestemme oss for at dette er viktig. Og da mener jeg vi som sitter i ledelsen. Da må vi virkelig legge til rette for dette, ha fokus på planer, oppdatere oss selv, folk må på

kurs. Vi må være åpne for at det er lov å slite. Må ikke tro at alle fikser dette uten videre. Vi må respektere at noen trenger tid for å få det til, men vi skal gjøre det allikevel. Vi må prioritere det. Vi kan ikke velge det bort”.

I forhold til teamleders ansvar sier han følgende:

”Som teamleder kan man sette det opp som et fast punkt på agendaen. At vi skal diskutere undervisvurdering. Er det noen som vil dele? Og at vi som ledere kan bidra med eksempler, for å synliggjøre at dette tar vi på alvor. Hvis vi mener at dette er så viktig, så må vi sette det på dagsplan på alle nivå. Ikke bare på ledermøtet. Det er kanskje største feilen man gjør”.

Planer nevnes også som viktig:

”Det å ha planer som inneholder metoder og kriterier for måloppnåelse tror jeg elevene har igjen for i undervisvurderingen, og bidrar til at man kan komme lenger enn ellers. Vi har stresset med planer, og forskning viser at det er gode forutsetninger for å komme langt med vurdering”.

Dette var også rektor inne på:

”Hvis du skal ha en god plan, så står det noe om vurdering på den planen. ... En god plan for meg er en forutsetning for å kunne drive en forsvarlig vurdering”.

Dette kan man også finne støtte for i teorien. Bergem og Dalland (2010) understreker planenes betydnings som et konkret og praktisk pedagogisk verktøy blant annet i forhold til tilpasset opplæring, og dermed også i forhold til undervisvurdering, jamfør det som er skrevet foran (kapittel 4).

Skoleeier

Skoleeier var veldig klar på hva skoleledelsen konkret bør gjøre i forhold til undervisvurdering:

”Ha fokus. Hvis ikke er det ikke liv laga. Jeg mener jo at den øverste lederen bør være en pedagog(...) Jeg tror du må være en pedagog for virkelig å forstå det. Det man må gjøre er å lage møtearenaer, kompetanseheving, rom for diskusjon, for pedagogikk og for undervisvurdering. Det må ikke drukne i en ressursdiskusjon. Det er ikke noe særphenomen på Skogen VGS. Nå er det undervisvurdering som er viktig for oss, og da må vi tørre å stå for det. Så tenker jeg at man må lage noen rutiner, som sier at på Skogen videregående skole så er det disse retningslinjene for undervisvurdering som gjelder. Vi har et behov for å vite hva som er et minste felles krav. Gjør ikke ledelsen det, så får du for store variasjoner, og så får du i hvert fall ikke hanket med deg de som ikke gjør det”.

Skoleeier mener at rektor spiller en avgjørende rolle for å få dette til:

”Rektor må være overtydelig. Mener han det ikke så går det ikke. Være ledestjerne, hvis ikke så går det ikke. Det er ikke mulig. Det må forankres. Det er jo det viktigste vi gjør. Hvorfor vi er her og hva er kjerneoppgaven vår. De henger sammen. Da må man som rektor være den som fronter det. Hvis ikke kan du ikke lede en skole”.

Dette er i tråd med det som kommer frem i prosjektet bedre vurderingspraksis. Med bakgrunn i prosjektet har man kommet frem til noen momenter som er viktige for at arbeidet med vurderingsarbeidet skal lykkes. Følgeevalueringen av prosjektet viser at de skolene som hadde mest utbytte av prosjektet, var de skolene hvor rektor og skoleledelsen tok det *faglige* ansvaret og *styringen* av prosjektet (Sluttrapport, oppdragsbrev nr. 6-2007). Hva sier så mellomlederne?

Mellomlederne

Når det gjelder diskusjonen i denne gruppen er det viktig på at de fleste lederne har undervisning i tillegg til sin lederjobb, dermed blir deres stemme er todelt. Det gjelder også i forhold til spørsmålet om utvikling og endring. Refleksjon rundt dette temaet utgjorde opptak nummer to på ledermøtet. I forkant av denne ble det kjørt en undervisningsøkt i forhold til underveisvurdering (se vedlegg3). Målet med økten var at vi etter en diskusjon rundt tema, skulle komme frem til noen retningslinjer som lærerne og ledere ved Skogen videregående skole skulle forholde seg til. På forhånd var det utarbeidet et forslag til strategi i tre punkter, en ramme for diskusjonen (vedlegg 3). Punkt en gikk på at alle lærerne skulle ha planer i samtlige fag, punkt to krevde at alle prøver, muntlige og skriftlige skulle inneholde læreplanmål og vurderingskriterer, punkt tre var et åpent punkt i forhold til om hvordan man skulle få gjennomført kravet til dokumentering av underveisvurdering. I første del gikk diskusjonen fritt i forhold til hvordan vi skulle få til underveisvurdering i praksis og hvilke krav man skal stille i forhold til det.

- Vi bør ha et krav for å tilfredsstill underveisvurdering. Det bør være læreplanmål og det bør være vurderingskriterier. Hvor mye eller hvor utfyllende må variere litt etter hvor langt man er kommet. Setter man opp masse ting tar man luven fra noen.
- Jeg er enig i det. Vi må starte litt forskjellig. Vi må ta det vi har og utfordre. Jeg tror et oppnåelig mål hos oss er at alle skal ha kriterier på de ulike målene.

- Hos oss har vi en diskusjon gående og har for så vidt hatt det i mange år. Om underveivurdering og kjennetegn skal refereres til skolebiten, eller til bransjens forventninger. (...) Vi har sagt det i alle år, at vi kan ikke la elevene stå der og ikke vite hva de blir vurdert etter. Det ligger i alle oppgavene våre.
- Jeg tenker sånn at vi må fortsette på det arbeidet fra der vi står, og det gjelder for alle avdelinger. Noen er helt sikkert lengre fremme enn oss der, men vi ser jo at ting tar tid. Det gjør det alltid. Vi begynner å få planverket på plass. Vi har satt oss klare mål, ganske klart. Alle skal i løpet av dette året ha planene klare (...) så kan vi sette mål lengre frem. Større planer enn et planverkt, da må vi tenke lengre frem enn dette skoleåret tenker jeg.
- Der er jeg veldig enig. Vi har en kultur på denne skolen for å mene altfor mye, og ikke gjøre så mye med det. Vi må legge ei list som skal være felles nivå for det alle skal ha på plass. Da må det være så lavt at man utvikler seg i sitt nære utviklingsområde. Alle må løfte seg litt, og det skal være felles mål. Dere som har drevet lenge må selvsagt få med alle. Jeg (rektor) ønsker et minstemål. Så når jeg kommer ut i fra møter hos dere så kan dere vise, at dette, det har vi på stell.
- Jeg tror at mange har kommet lengre enn det som diskusjonen dreier seg mot nå.
- Jeg sa at dere har kommet lenger enn oss. Det er lærere hos oss som jobber bra med det. Det er ikke helt svart hos oss. Absolutt ikke.
- Replikk. Jeg mener jo ikke at alle lærerne må finne opp kruttet på nytt. Nå har vi jo en modus når vi lager planer ... Vi må skape delingskultur på skolen som vil gjøre at man kommer raskere fremover. Så det er lettere å komme à jour.
- Jeg er veldig enig i det. Jeg synes dette er noe som har ligget her lenge. Loven gir oss ikke noe valg. Dette skal vi jobbe med. Vi må tillempe det i de medarbeiderne vi har. Det blir ingen vurdering hvis vi ikke skal ha kulturen her. Vi har sagt at alle skal ha planer, erfaringsmessig har ikke alle det. Alle har ikke planer for alle. Jeg bøyer meg for flertallet om det ikke er ønskelig at vi skal stille det som krav.

Denne diskusjonen viser forskjelligheten mellom avdelingene som topplederne var inne på. I forhold til hva Ottesen (2006) skriver om dannelse av *praksisidentiteter*, viser dette absolutt ulike *meningsunivers*, og ledermøtet er en sosial og kulturell arena hvor meninger utvikles. Ottesen fremhever også at deltagerens posisjon er viktig for å forstå hvilke stemmer som gis legitimitet. Ut fra hvordan diskusjonen forløp, ser det ikke ut som deltagerens ulike posisjoner

er et hinder i refleksjonen. Det gis rom for at alle får fremført sine meninger (alternative meningsunivers). Ottesen peker også på at det er i spenninger mellom den historiske formen og forventninger om endring at praksisidentitet kan utvikles. Som diskusjonen viser er spenningen absolutt til stede, og dermed også muligheten til å utvikle (eller *forfatte*) sin praksisidentitet. Det blir gitt rom for den diskusjonen som Ottesen ønsker. Diskusjonen dreier i retning av hva som kunne være ikke bare hva som er og hva som kan være.

Kari Søndena (2004) er også opptatt av spenninger. Refleksjonen må ligge i et spenningsnivå mellom nyskaping, nytenkning og tradisjon. Det viser diskusjonen over at den gjør ved Skogen videregående skole. Søndena er også opptatt at variasjonsbredde og ulikhet er viktig. Dette vises også tydelig i denne diskusjonen. Et annet moment som både Søndena (2004, 2002) og Ottesen (2006b,2007) er opptatt av er at refleksjonen må være åpen og gi rom for det ukjente. Det kan gi deltagerne flere handlingsalternativer i den virkelige verden. Samtidig peker også begge på at det er viktig at man ikke mister det individuelle aspektet (forfatte seg selv, Ottesen 2006). Søndena kaller dette for selvrealisering, og den må foregå i en reflekterende polis i åpne og prosessuelle dialoger.

Etter hvert forsøkte rektor å oppsummere diskusjonen. Det var ikke full enighet i denne oppsummeringen. Noen mener at konklusjonen var for defensiv, og at for mye blir overlatt til teamene, noe replikken nedenfor viser (replikken i midten):

”Det er jo dere som må kjenne på hva dere er i stand til å lykkes med på egne team. Vi har seks utdanningsprogram delt i to. Med store forskjeller. Det er lærere på skolen som ikke har mål. Dersom dere setter fokus på dette ... dere setter dem i klem ... hva er sjansen for å lykkes på eget team? Hvis jeg går ut med påstander her om at alle prøver elevene får skal inneholde læreplanmål og kriterier og det skal gis dokumentasjon på undervisvurdering. Jeg sier det til 700 foreldre. Så kommer dere i klemma hvis dere ikke har det på plass”.

- Hvis foreldrene kan loven. Så kommer vi i klemma uansett.

”Jeg mener at det er veldig bra at dere har ambisjoner. Vi må tenke praktisk. Det vi blir enige om her. Det kommuniserer jeg ut til lærerne på mandag, så er det dere som tar detaljstyringen nedover. Må gjerne si meg i mot. Jeg ser dette som minstemålet. Da må dere si at dette får vi til. Dette tar tid. Vi må være pragmatiske, men det er det som er målsettingen”.

Det som vi kom frem til i denne diskusjonen var at man på skogen videregående skole ble enige om å gjennomføre følgende punkter. For det første skulle alle teamledere kreve at alle lærene hadde planer i alle fag. For det andre ble man enige om å kreve at alle prøver, både

muntlige og skriftlige skulle inneholde kompetansemål og kriterier på måloppnåelse. Når det gjaldt hvordan man skulle få dokumentert dette, ble man enige om at teamleder hadde ansvaret for gjennomføringen av dette på sitt team.

Lærerne

Lærerne hadde også klare meninger i forhold til hvordan dette burde foregå. Hos lærerne lå fokus i forhold til arbeidsbelastning, tilrettelegging og at det var tidkrevende i forhold til gjennomføring:

- (...) hva er en og to, og hva er tre? Seksjonen må bli enig om hva som skal gjøres for å få en toer. Det må være en *standard*.
- Skal man gjennomføre noe sånt, så er det veldig viktig at det *ikke blir mer å gjøre*, og at man blir enige om et eller annet som er lurt. Skrekkeksempelet er, og det er ikke det at jeg er negativ, eg er positiv til dette jeg, at vi må sitte som på min gamle skole der man skrev stiler om elevene fire ganger i året. Det må finnes *enklere verktøy* for å dokumentere hva man gjør. En sånn kvittering hver uke vil også virke kunstig. Noen uker har man gjort kjempemasse, men noen ganger bare repetert.

På spørsmålet om hva man ønsket at ledelsen skulle bidra med, var svarene følgende:

- Hvis du hører rundt deg, så er det å ha *tid*.
- At det er *gjennomførbart*, også for en stakkar som har som har 200 elever.
- Vi må bruke en *planleggingsdag*, og reise ut en plass.
- Fra ledelsen kan det kanskje være greit med noen helt *presise punkter* som går på hva som skjer og hva som kreves.

Det lærerne etterlyser er altså tid og klare retningslinjer. Dette skiller seg heller ikke ut i forhold til de resultatene man kom frem til i forbindelse med prosjektet bedre vurderingspraksis. Skal man få arbeidet med undervisvurdering til å fungere, er det viktig at det settes av tid i fellesskap for personalet til å jobbe med dette. Skolene som hadde som målsetting å involvere hele personalet viste til større endringer i vurderingspraksis og større grad av tolkningsfellesskap rundt vurdering (Sluttrapport, oppdragsbrev nr.6- 2007).

På mitt team konkluderte vi med at vi hadde et forbedringspotensial. Vi ble enige om å opprette to nye mapper på fagsiden vår på it's learning. Mappene ble kalt henholdsvis undervisvurdering og elevmedvirkning. Før første desember skal alle lærerne ha lagt ut minst et eksempel på undervisvurdering i mappen for undervisvurdering, og på tilsvarende måte legge et eksempel på elevmedvirkning i mappen for elevmedvirkning. I tillegg ble det satt ned en gruppe av lærere som skal jobbe frem et forslag til hvordan undervisvurdering kan dokumenteres ved vår avdeling. Fire lærere meldte seg umiddelbart til å sitte i denne gruppen. Gruppen skal også ha sitt bidrag ferdig til første desember. Det har allerede begynt å komme eksempler inn i mappene på fagsiden vår.

7.5 Refleksjon i forhold til praksis?

I siste del av andre opptak (etter undervisningsøkten om undervisvurdering) ble hver enkelt av teamlederen stilt to spørsmål. For det første skulle de si noe om hvordan det ble arbeidet med undervisvurdering på sitt team, og for det andre hva de ønsket at ledelsen skulle bidra med. Selv om hver og en teamleder presenteres sitt syn, ble det allikevel en del av diskusjonen, for mange svarer i forhold til, eller reflekterer over, det som ble diskutert tidligere. Dette er som nevnt foran, en av fordelene med gruppeintervjuer. I denne delen har jeg valgt å presentere mellomledernes syn. De reflekterer både som lærere og ledere. I forhold til at det ble foretatt to gruppeintervjuer med mellomlederne kom vi litt lenger her. På denne måten fikk også undersøkelsen en større dimensjon, ved at det her faktisk var mulig i å få et visst innblikk i de ulike avdelingene. Det ble for omfattende å skulle kjøre slike gruppeintervjuer ved samtlige avdelinger.

- Vi har et *samarbeidsutvalg* med videregående skoler i distriktet. Der kom vi frem til hvordan vi jobber. Vi har hatt to møter og skal ha et til ganske snart. Det vi ble enige om var at vi skulle samarbeide. Ta med oss det vi gjorde til møtet. Dele med hverandre. Vi har satt av noe tid. Vi har valgt et fag for ikke å gape over for mye. Det er sånn vi jobber på avdelingen, bruker noe tid.

- Nede hos oss har vi *nettverksmøter*. Vi har jobbet med *måloppnåelse*. Noen har utarbeidet kompetansemål for hele VG2, men ikke for VG1. Noe har vi gjort noe med, og annet ikke.

- Vi har også *møter med andre*. Men ofte bare om *eksamen*. Vi har *brutt ned læreplanmålene* i de fleste fag, og fått styrket emner i disse fagene. Men det er bare et steg på veien. Mange har gjort det

bra her. Og det er kanskje også der vi er. Vi må fortsette videre der. Bruke det i *planer*. Må bli flinkere til å *diskutere* mer, men nå skal vi vel sette mer fokus.

- På min avdeling har det vært *veldig forskjellig*. Det som har skjedd av godt arbeid har skjedd i små grupper, *der folk har lyst* til å gjøre det. Det har ikke skjedd på grunn av en dobbeltøkt her og der, man kommer ingen vei med å bryte ned læreplanmål på så kort tid. Det virker så stort. Vi snakker mye om det på en planleggingsdag, på et teammøte, men kommer aldri tilbake. Hvis man setter av en dag og forteller at det er et prioritert mål så kanskje (...) *det blir så mange forskjellige ting*.

- På min avdeling må vi faktisk skryte litt og fortelle at vi er *kommet veldig langt*. Vi har et veldig *bevist forhold* til dette her. Vi har brukt mye tid på å *knekke ned læreplan* fra lav til middels og høy. Vi har laget *en modell* som sikrer at læreplanmål blir gjennomgått. Noen lærere elsker denne. Noen lærere hater denne. (...) I forhold til vår studieretning har det ikke vært noen delingskultur. Det har vært en konkurranse. En krig uten like. Men jeg har et *uformelt nettverk* med en annen skole. Hvor de har en delingskultur som er enestående. Der er jeg meldt inn i faget.

Etter denne diskusjonsrunden satt vi som ledergruppe igjen med et positivt inntrykk i forhold til de ulike avdelingene. Det ble deretter besluttet at de ulike teamene skulle gis noe tid til å jobbe med dette. Deretter skal teamlederne på omgang presentere sitt arbeid for ledermøtet. Teamet med lengst erfaring skulle starte presentasjonen. Diskusjonen viser forskjelligheten på avdelingene. Når det kom til hva man ønsker konkret at ledelsen skal bidra med var de relativt enige, og de kommer med mange av de samme som tilbakemeldingene som lærerne, i forhold til deres refleksjon rundt krav om dokumentering:

- Vi må ha *tid*. Det er en hektisk hverdag. Det er det vi sliter med. Skulle gjerne hatt en halv dag.

- Jeg tror vi som ledelse må *holde det varmt*, og *ha tro* på det. Hvis ikke er det noen som bare venter på at det skal gå over, så vi må på en måte *etterspørre* det.

- Vi må *lage noen føringer sammen*. Det å ha *tid*. Gi folk *frister*. Det må skje over lengre tid, men tiden er ofte knapp.

- Vi må si at dette er *fokusområde*. Sette av *tid* til det. Har man en spesifikk dag, ikke bare sende en mail. Det blir en god start.

- Ledelsen kan bidra med at man kan jobbe sammen i fred og ro. Sette av penger til en helt annerledes dag eller to, kanskje med overnatting.

Etter denne refleksjonen rundt praksis får man et visst inntrykk av hvordan undervisvurderingen foregår ved de ulike avdelingene ved Skogen videregående skole. Som det ble presentert eksisterer det store forskjeller mellom avdelingene, noen mente de hadde kommet langt, mens andre mente fortsatt trengte tid. I forhold til dette blir gjerne andre videregående skole i samme fylde de man naturlig sammenligner seg med. Det er også med på å sette tilstanden ved Skogen videregående skole inn i en større sammenheng. I følge skoleeier skiller Skogen videregående seg ikke vesentlig fra andre videregående skoler:

”Jeg tror at Skogen videregående skole er sånn som alle andre skoler. Jeg skulle selvsagt sagt at dere er kjempe mye bedre enn alle andre, men jeg tror det er noen glipper, hos noen lærere, som tror de kan det, mens noen lærere kan det så godt at de kan presentere det for statsråden vår. Dette tror jeg også gjelder for Skogen videregående skole”.

Jeg vil komme tilbake med dette senere, men spørsmålet er allikevel om vi skal være fornøyd med dette. Kvalitetsundersøkelsen viser som nevnt at vi har mange områder å jobbe med, og når alt kommer til alt er det elevenes stemme som er viktigst. Jeg tolker skoleeiers svar som et oppmuntrende innspill i forhold til at vi ikke er den eneste videregående skolen som har noe å jobbe med på dette området.

7.6 Hvordan utfordrer dette skolens ledelsespraksis? Oppsummering i forhold til refleksjoner rundt undervisvurdering

Hvis man skal prøve å oppsummere litt i forhold til det som er sagt foran, og samtidig prøve å svare på hvordan praksis stemmer overens med føringene i regelverket, så ser man ut fra diskusjonene over at vi har noen utfordringer i forhold til det som faktisk er føringene i regelverket. Vi har per dags dato ikke klart å gjennomføre disse. Da blir det nærliggende å spørre seg selv hvorfor det er slik. Jeg tror årsaken til dette er sammensatt. Det vil bli drøftet i dette kapitlet. Kapitlet er ment å fungere som en oppsummering i forhold til det som er sagt foran, og tar utgangspunkt i refleksjonsbegrepet.

7.6.1 Kraftfull refleksjon

Ut fra det som er sagt foran tror jeg mye av utfordringene ligger i å få til den kraftfulle refleksjonen. Analysen over viser at vi tilfredsstillt mange av kravene som stilles til

refleksjonen, men gjør vi det nok? I forbindelse med arbeidet med denne oppgaven, ble det satt i gang en prosess, og både lærere og ledere uttrykkes tilfredshet i forhold til dette. Denne oppgaven gir ikke rom for å si noe om fortsettelsen av denne prosessen, men det er mulig å stille følgende spørsmål: Hvilke utfordringer gir dette ledelsen? Og kan refleksjonen si noe om hvorfor man på skogen videregående skole så langt ikke har klart å oppfylle kravene forskriften stiller i forhold til underveisvurdering?

Stenhouse (1975) pekte på at det var viktig å legge til rette for systematisk og kritisk refleksjon. Av det som kom frem i intervjuene viser det seg at Skogen videregående har mye kompetanse på området, men det ser ut som det eksisterer få arenaer hvor man kan få det frem. Det å sette av tid til refleksjon ser ikke ut til å ha vært et prioritert område på skolen. Kompetansen, variasjonen i kompetanse og behovene som ble presentert i diskusjonen, og kravene i forskriften, peker mot en annen prioritering.

Som både Schön (1987), Ottesen (2006) og Søndena (2004) er inne på, er språket en viktig forutsetning for refleksjonen. Søndena (2004) skriver at det er viktig at man har et språk som kan gå bak og fange opp viktige pedagogiske prosesser. Ottesen (2006) skriver om at refleksjonen kan være et mål i seg selv, og slik situasjonen er på Skogen videregående skole, kan mye tyde på at den bør være det. Mange ønsker mer tid til dette, og av det som kom frem i refleksjonssamtalene her, viser hvor fruktbart det er. Samtidig skriver Ottesen at refleksjonen er et viktig verktøy for og nå et høyere teoretisk nivå. Skal man kan komme opp på et slikt nivå må man legge til rette for refleksjon, og der bør noen som ”kan språket” også være til stede. Derfor er det kanskje ikke riktig å overlate hele prosessen til teamleder. Kan ikke teamleder språket, vil man på det teamet aldri kunne nå den kraftfulle refleksjonen. Som teamleder må man kanskje også bli flinkere til å melde sine behov, ta ansvar for egen utvikling. Ut fra det som er beskrevet foran i teorikapitlet angående ledelse og refleksjon kan det å bidra til å utvikle en kraftfull refleksjon, se ut som en mulig løsning. Hvordan kan man så få til den kraftfulle refleksjonen? Og hvordan skal ledelsen tenke?

Didaktisk sensibilitet

Kari Søndena (2004) skriver om ulike forutsetninger for å få til en kraftfull refleksjon. Det blir naturlig å spørre seg om disse er til stede ved Skogen videregående skole (denne undersøkelsens polis). Fra Søndena sitt teoretiske utgangspunkt, blir da spørsmålet: Hva må være til stede i polis for at man skal kunne løfte diskusjonen fra immanens til transcendens?

Et samlegrep for svaret hun gir på dette spørsmålet er *didaktisk sensibilitet*. Vi må hindre at diskusjonen går over i en djuptenkning om det vi allerede vet fra før. Det er et eksempel på kraftløs refleksjon. Vi må *utvikle et fellesskap* (polis) hvor folk kan utvikle nye perspektiv og utvikle ny kunnskap sammen. Søndena (2004) sier at kvaliteten på refleksjonen er avhengig av at man må kunne godta andre, lytte aktivt og støtte deres tenkning. At vi *anerkjenner hverandre* er avgjørende for å kunne hevde sin egen stemme i pedagogikken, og dermed også for kraftfull refleksjon. Slik refleksjonen utviklet seg ved Skogen videregående skole, vil jeg si at det absolutt var rom for disse elementene. Det gir et signal om at det er viktig å legge til rette for flere slike situasjoner.

Hvordan skal man så definere didaktisk sensibilitet? Søndena definerer det som *omsorg* i vid forstand, eller de innstillinger, holdninger som kan styrke vår bevissthet om den andre (Søndena, 2004, s. 99). Begrepet knyttes opp mot undervisning. Hun mener at man kan lære fra barnehagen som ikke skiller mellom pedagogisk virksomhet og omsorg. Videre legges det vekt på at *all menneskelig virksomhet* kan tolkes som en form for *relasjonell praksis*. Noe av det mest karakteristiske ved læreryrket, sier hun, er at det dreier seg om å gjøre noe for noen. Kraftfull refleksjon koblet sammen didaktisk sensibilitet, dreier seg i tillegg om de spesifikke didaktiske spørsmålene. Det er ikke rom for å gå nærmere inn på dette her.

Som nevnt tidligere i oppgaven peker Søndena og Sundli (2004), på at det i en veiledningssituasjon ofte kun er studentene som er aktivt reflekterende. Søndena (2007) peker også på annen forskning som viser at refleksjon kan oppfattes som et fenomen med sterk vekt på individuell kompetanse. I denne undersøkelsen ble veiledning sett på som en metode for organisasjonsutvikling. Her ble det hevdet at et ensidig fokus på individuell atferd og tenkning verken fremmer eller individuell eller bidrar til organisatorisk utvikling, og at presset på individet snarere fører til prestasjonsangst og hindrer ny forståelse. Er det slik også på Skogen videregående skole. Kan det at man legger så stort press på teamlederne føre til at man hemmer snarere enn fremmer utvikling? Oppgaven gir ikke mulighet for å svare på dette siden spørsmålet ikke ble diskutert.

Søndena sin tolkning av den rådende refleksjonsdiskursen er at den ofte fremstår som begrenset til individuell aktivitet, hvor refleksjonens potensial utelukkende tolkes som et individuelt forsøk på og kontinuerlig for bedre gjennomføringen og for – og etterarbeidet av den didaktiske aktiviteten. Dette mener jeg er overførbart til Skogen videregående skole. Det kan se ut som om pedagogiske visjoner ikke blir fulgt opp på tilstrekkelige måte, ved at

gjennomføringen blir overlatt til den enkelte teamleder, og man ikke har oversikt over hva som skjer på de ulike timene, og dermed kan den kraftfulle refleksjonen utebli. Søndena skriver at når kritiske aspekter av refleksjonen er overlatt til individets selvstudium, risikerer man å redusere og forvrengte viktige sider av læregjernen. Jeg har valgt å kommentere lederteoriene konkret i neste kapittel (7.6).

Dialogen

Søndena (2007) ønsker å problematisere fraværet av kollektive og overindividuelle stemmer i refleksjonssammenheng. Hun ønsker å bidra til en debatt som legger vekt på refleksjonens potensial med hensyn til å styrke pedagogisk begrunnet sakkunnskap og utvidet yrkesmessig autoritet. Det har på mange måter også vært et underliggende ønske i arbeidet med denne oppgaven. Kunnskapens relevans må komme til syne. Refleksjonen bør bevege seg fra soloutspill til samspill, og behovet for en multirasjonell refleksjonsdiskurs oppstå (Søndena, 2007, s. 211). Dialogen fremheves som sentral. Det som er viktig med dialogen er at den har verken en begynnelse eller slutt, like lite som en dialogisk tenkning kan avgrenses gjennom begynnelse til slutt. Selve dialogen er det som foregår i midten, etter begynnelsen og før slutten. Dette mener jeg det er viktig å ha fokus på, også ved Skogen videregående skole.

Verdien av refleksjon

Et av Kari Søndena sine aller viktigste poeng er, slik jeg ser det, viktigheten av å forstå verdien av refleksjon, og at man tenker på hvilken kunnskap man til enhver tid å dra nytte av. Det at vi i ledergruppen i liten grad hadde diskutert dette temaet, før det nå ble satt på dagsorden, viser at vi har et stort potensial på dette området. Både refleksjonene på eget team og refleksjonen i ledergruppa, samt samtale med toppledelse og skoleeier viser at det finnes kompetanse i organisasjonen. Derfor er det viktig at ledelsen ut fra sitt arbeid bidrar til at en slik utvikling skjer. Ut fra teorien som er presentert foran vil det si å være bevisst på, og legget til refleksjonsprosesser. Presenterer man ferdige løsninger, vil dette bidra til en kraftløs refleksjon.

Utvikling?

Det er viktig at det legges til rette for refleksjon både i lærerkollegiet og på ledermøtene. Arbeidet med underveisvurdering har vist at vi besitter en potensial i forhold til å få til

refleksjon i forhold til undervisvurdering. Jeg mener at dette arbeidet også kan kalles refleksjon i forhold til kravet som fremmes om utvikling (se blant annet Ottesen, 2006b). Etter endt læringsøkt og diskusjon, var det mulig å se utvikling, både i lærergruppen og i ledergruppen. Dette begrunner jeg i at det fremheves i refleksjonsteori at bevissthet er viktig. Ut fra refleksjonene ovenfor vil jeg si at det er mulig å si at både lærere og ledere har blitt bevisst på begrepet undervisvurdering og de krav som stilles. Så langt har mye ansvar for utvikling vært lagt ut på teamene. I forhold til hvilke resultater dette så langt har gitt, er ikke dette nok.

Det var vanskelig både for lærere og ledere å komme med konkrete eksempler både i forhold til undervisvurdering generelt og til elevvurdering spesielt. Nå viser også diskusjonen ovenfor at det ble drevet en del nettverkssamarbeid i forhold til læreplanarbeidet, så det vil være uriktig å si at det ikke er tatt høyde for dette, men ut fra både lærere og mellomledernes ønsker, ser det ut som det er ytterligere behov for kompetanseheving. Hva sier lederteoriene i forhold til disse temaene? Neste kapittel er en konkretisering av en slik problemstilling.

7.7 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

Egenskaper ved ledelse og krav til ledelse i forhold til å legge til rette for refleksjons og læringsprosesser har gått igjen i hele oppgaven. Dette kapitlet blir en oppsummering i forhold til dette.

Oppgaven dreier seg om skoleledelse. Innledningsvis ble ledelse definert som en aktivitet som setter i gang tiltak og prosesser (Grøterud, Nilsen, 2001). Tiltaket i forbindelse med denne oppgaven har vært intervjuene og læringsøktene. Videre er det den formelle lederen som har ansvar for at ledelse blir gjennomført, men lederen trenger ikke utføre alle funksjonene. Denne type ledelse inneholder oppgaver og funksjoner som må gjennomføres for at organisasjonen skal kunne nå sine mål (ibid). Skolen har hatt vurdering som et av sine satsningsområder. Refleksjonen rundt temaet undervisvurdering vil kunne si noe om hvordan oppgavene er blitt løst, og funksjonene blitt fylt i forhold til Skogen videregående sitt mål om å satse på vurdering. Dette vil jeg svare på ved å bruke analyseverktøyene presentert i kapittel to, men først en kort repetisjon av hva pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv er.

Pedagogisk ledelse er rettet mot læring og utvikling (Lillejord, 2003). Skogen videregående sin satsing på vurdering er basert på et ønske om økt læringsutbytte for elevene. Pedagogisk

ledelse stiller krav utover det å forvalte og administrere en organisasjon, og det forutsetter relasjonelle ferdigheter. I forbindelse med arbeidet med oppgaven og de resultatene man har fått, er det mulig å si noe om hvordan de relasjonelle prosessene har fungert i dette prosjektet. Diskusjonene rundt undervisvurdering vurderes som en relasjonell prosess.

Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse – pedagogisk ledelse og administrativ ledelse

C.C. Wadel (1997) skiller som vi har sett mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse og mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Sammenligner man dette med de begrep Rognaldsen (1997) bruker om samme tema, kan man plassere undringsorientert og dybdeorientert kultur sammen med produktiv pedagogisk ledelse og fasitorientert og overflateorientert kultur sammen med pedagogisk ledelse. Videre er det nærliggende å tro at Rognaldsen vil beskrive en ledelse som er orientert mot produktiv pedagogisk ledelse som en skolekultur som er innenfra og nedenfraorientert, er samarbeidsorientert og har fokus på elevene. I motsatt fall kan en reproduktiv pedagogisk ledelse være utenfra og ovenfraorientert, og ha fokus på lærerne og deres kontroll av undervisningen.

Hvordan kan man så tolke dette ut fra de funn som er gjort i denne undersøkelsen? Når det gjelder forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse mener assisterende rektor at man lenge var opptatt av å skape strukturer, og oppgir dette som grunn til at man ikke har kommet dit man ønsker med vurderingsarbeidet. Prosessen på ledermøtet, hvor man ble enige om noen felles retningslinjer for Skogen videregående skole i forhold til undervisvurdering, vil jeg si er et eksempel på innovativ administrativ ledelse. Det var på forhånd utarbeidet et forslag til retningslinjer, men formålet var å utvikle disse videre sammen, til noe skolens ledelse kunne stå samlet om. Videre ble man enige om at de ulike teamlederne skulle finne egne retningslinjer i forhold til dokumentering av undervisvurdering. Resultatet skal presenteres på ledermøter gjennom året, hvor de videre skal danne utgangspunkt for nye refleksjonsprosesser. Hadde ledelsen fastlagt retningslinjene på forhånd, uten rom for diskusjon, hadde det vært et eksempel på byråkratisk administrativ ledelse. Dette var ikke tilfellet i denne prosessen. Samme vurdering gjelder for lærergruppen i forhold til at man der ble enige om i fellesskap og opprettet to nye fag på it's learning, samt å sette ned en gruppe av lærere som skulle jobbe med dokumentasjon av undervisvurdering.

Jeg vil heller ikke beskrive arbeidet med vurdering som en reproduktiv pedagogisk prosess. Her vurderer jeg det som kom frem i intervjuene, og ikke personlige vurderinger i egenskap

som ansatt ved Skogen videregående skole. Det fremkommer ikke av intervjuene i ledelsen at man er ute etter å presentere ferdige løsninger for personalet, selv om man har en del ideer om hvor ansvaret bør ligge. Spesielt rektor legger mye ansvar på teamlederne, mens skoleeier er mer opptatt av rektors ansvar på området. Assisterende rektor snakker om ledelsens ansvar. Produktiv pedagogisk ledelse vil bli nærmere diskutert nedenfor.

Videre skriver Wadel (1997) at pedagogiske ledelse er viktig for å få i gang prosesser hvor medlemmene i organisasjonen reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnvikte refleksjonen gir, noe som er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. Skal man få til dette kreves det et relasjonelt perspektiv på ledelse. Det relasjonelle perspektivet vil si at ledelse defineres som en samhandlings og forhandlingsprosess og dialogen står i sentrum. Et relasjonelt perspektiv på ledelse vil si at man ser på ledelse på noe som man gjør sammen (ibid). Denne type ledelsen er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons og læringsprosesser i organisasjonen (Fuglestad, Lillejord, 1997). Et relasjonelt perspektiv på ledelse bidrar til en nyskapende og endringsorientert læringskultur, samtidig som det skapes arenaer for refleksjon over egne organisasjonsformer.

Grøterud, Nilsen (2001) mener at et bilde av ledelse hvor relasjons og konsensusbygging står sentralt, gir et utilstrekkelig bilde av pedagogisk ledelse. Det er viktig at ledelsen begrunner sin forståelse og sine valg, slik at andre organisasjonsmedlemmer kan vurdere ideene som ligger bak valgene. De mener det må ligge et krav om kunnskap bak argumentasjonen, ikke bare et personlig verdivalg. Slik pedagogisk ledelse er definert i denne oppgaven, inneholder pedagogisk ledelse også denne dimensjonen. Pedagogisk ledelse defineres i forhold til profesjon, skolekultur og skolevurdering.

Slik jeg ser det kan man vurdere hvorvidt det er snakk om en produktiv pedagogisk ledelse ut fra to synsvinkler. For det første kan man se på arbeidet som er gjort i forbindelse med dette prosjektet, og for det andre kan man se på tidligere arbeid på området, ut fra det som kommer frem av intervjuene. Jeg velger å kommentere begge deler. Ellers vil vurderingen bygge på resultatene som kom frem i elevundersøkelsen og brukerundersøkelsen, og naturligvis egen førforståelse (kapittel 1).

Det vil være å trekke det for langt å si at arbeidet med denne oppgaven er et eksempel på produktiv pedagogisk ledelse, men ideen til å skrive oppgaven kom ut fra et ønske om å lære mer om undervisningsvurdering (undervisningskultur). Arbeidet med oppgaven innebar tilrettelegging

av refleksjonsprosesser i forbindelse med begrepet underveisvurdering. Videre var formålet med oppgaven å kunne bidra til utvikling på området, gjennom både gruppeintervjuer og intervjuer. Oppgaven gir ikke grunnlag for å si noe om det har foregått kunnskapsutvikling på området, men som nevnt ovenfor, kan det være mulig å si noe i forhold til at folks bevissthet på området har økt. Dette gir igjen grunnlag for utvikling av kunnskaps og læringsprosesser. Som nevnt innledningsvis bygger oppgavene også på internasjonal forskning, som argumenterer for vurdering for læring som viktig for elevens læringsutbytte, og det er for elevene vi driver skole. Med bakgrunn i dette er det mulig å tolke arbeidet med oppgaven som en begynnelse på produktiv pedagogisk ledelse. Hva kommer så frem om skolens arbeid på området?

Det som kommer frem angående satsing på området er blant annet at det ble kjørt kurs for lærerne høsten 2008. Videre er det pekt på at vurdering er et av skolens satsningsområder i forbindelse med underveisvurdering, men som nevnt innledningsvis sier ikke virksomhetsplanen noe om hvordan dette arbeidet skal foregå. Det refereres også til at man har hatt en planleggingsdag på høsten, hvor vurdering generelt og underveisvurdering spesielt var tema. Som det kommer frem av intervjuene med både lærerne og mellomlederne, vurderes ikke dette som nok. Både lærere og ledere ønsker bedre tilrettelegging, da spesielt i forhold til tid. Både kursene og planleggingdagen ble kjørt mer som informasjonsmøter, med lite rom for refleksjon. Det kommer også fra, spesielt fra intervjuet, at mye av ansvaret for utviklingsprosessen er lagt på den enkelte teamleder. Dette vil bli nærmere kommentert nedenfor. Ut fra det som kommer frem her, vil jeg si at arbeidet i forbindelse med underveisvurdering ved Skogen videregående skole, så langt, ikke kan defineres som produktiv pedagogisk ledelse. Ledelsen har ikke vært opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som har gått utover det å tilegne seg kunnskap om underveisvurdering. Prosessen kan derfor sies å bære mer preg av instrumentell rasjonalitet og en fasitkultur, fremfor en mer kommunikativ rasjonalitet, hvor undring og samhandling er viktig. Imidlertid viste prosessen i forbindelse med dette arbeidet at Skogen videregående skole har mye kompetanse på området. Dette vil bli nærmere kommentert nedenfor.

Friromsmodellen

Som analysemodell vil det her bli tatt utgangspunkt i Berg (1999) sin friromsmodell. Hvor skolens ytre grenser knyttes til legalitetsbegrepet og offentlige styringsdokumenter, og

defineres som styring *av* skolen. Skolens indre grenser knyttes til legitimitetsprinsippet og henviser til rådende kulturer og verdigrunnlag, og defineres som styring *i* skolen. Skolens handlingsrom befinner seg mellom de ytre og indre grensene. Møller (2004) skriver at all ledelse trenger et maktgrunnlag. Forholdet mellom makt og tillit er viktig. Maktbegrepet knyttes sammen med legalitet og legitimitetsbegrepet. Makt kan knytte seg til tradisjoner, lover (legalt) og personlighet (karisma) (ibid). Slik disse begrepene er tolket i denne oppgaven, knyttes tradisjoner og personlighet til skolens indre grenser, mens lover kobles opp mot skolens ytre grenser.

I viktig poeng hos Berg (1999), er at de indre og ytre grensene ikke nødvendigvis er statiske. Berg peker på tre viktige spørsmål som det er viktig å stille seg i forbindelse med skoleutvikling. Det er viktig at man stille spørsmål ved forutsetningen til både de indre og ytre grensene. Et hovedspørsmål vil bli hvorvidt skolens handlingsrom er utnyttet. Her ligger skolens mulighet for lokal skoleutvikling. Nedenfor vil dette bli drøftet i forhold til handlingsrommet ved Skogen videregående skole.

Først en kommentar til skolens indre og ytre grenser. I forbindelse med arbeidet i denne oppgaven defineres skolens ytre grenser som forskriften til opplæringsloven, som stiller krav i forhold til skolens arbeid med undervisvurdering. Som skolens indre grenser i forholdet til arbeidet med denne oppgaven kan nevnes skolens vurderingskultur. Om vurderingskultur skriver Eng m.fl.(2006) at en god vurderingskultur innebærer åpenhet og tro på vurdering. En slik kultur er ikke kontrollerende, men skaper en forståelse for sammenhengen mellom vurdering og læring. Hovedfokuset blir flyttet vekk fra sluttvurdering og måling av elevens læringsutbytte.

Som viktig redskap for å få til skoleutvikling beskrives lærere og lederes kompetansemessige aktørberedskap eller utvidede profesjonalitet. Sett ut fra Skogen videregående sitt arbeid med kravene knyttet til undervisvurdering, sier den utvidede profesjonalitet her noe om lærerne og ledernes kunnskaper og holdninger knyttet til endringsarbeidet på dette området. Ferdigheter knyttes også til dette begrepet, men dette har ikke vært gjenstand for diskusjon i denne oppgaven. Slik jeg har tolket det i oppgaven kan også profesjonaliteten ses som en del av skolens indre grenser.

Er det så mulig ut fra undersøkelsen å si noe om utnyttelsen av handlingsrommet ved Skogen videregående skole? Er de indre og ytre grensene utnyttet maksimalt, eller er det mulig å utvide disse?

Når det gjelder forskriften til opplæringsloven stiller denne tydelige krav i forhold til underveisvurdering. Dette er ikke noe skolen kan velge bort. Den sier imidlertid ikke noe om hvordan skolen skal jobbe med underveisvurdering. Videre stilles det krav til dokumentering, men ikke noe om hva dokumentasjonen skal inneholde. Her har altså skolen mulighet for lokale tilpasninger, noe de også har benyttet seg av ved å overlate dette i hovedsak på teamnivå.

Når det gjelder skolens indre grenser og utnyttelse av handlingsrommet her, virker det ut fra definisjonen av vurderingskultur brukt i denne oppgaven, som at skolen ikke fullt ut har utnyttet dette. På *lærerteamet* ser det ut som om at mye oppmerksomheten retter seg mot det å sette en karakter. Man er opptatt av at det bør lages standarder som sier noe om forskjellen mellom en stryk og en ståkarakter. Dette kan man også se i forhold til det å dokumentere underveisvurdering. Det ble fremhevet som viktig å dokumentere underveisvurdering for å slippe klager på karakterer. Man var også opptatt av den ekstra arbeidsbelastningen som slik dokumentasjon fører med seg. Det var også ulik tolkning av begrepet underveisvurdering. Det ble oppfattet som vanskelig å gi konkrete eksempler både når det gjaldt underveisvurdering generelt og elevmedvirkning spesielt. Dette tyder på at skolens handlingsrom ikke er fullt utnyttet, og det bør være en mulighet for å kunne gjøre noe for å utvide de indre grensene.

Når det gjaldt *skoleeier og toppledelsen* var det her stor forståelse for vurdering for læring. Det var bred enig om at dette var viktig å satse på. Ut fra resultatene i elevundersøkelsen og kvalitetsundersøkelsen, har skolen imidlertid fortsatt utviklingspotensial i forhold til underveisvurdering generelt, og spesielt i forhold til elevmedvirkning, som jo er en viktig del av underveisvurderingen. Når det gjelder intervjuene med mellomlederne tyder også dette på at man har en vei å gå i forhold til vurderingskultur. Det viste seg at det var stor forskjeller mellom teamene, noen mente å ha kommet langt på område, mens andre mente fremdeles hadde mye å jobbe med. Det samme gjaldt også i forhold til forståelsen av begrepet. Noen hadde begrepsapparatet inne i forhold til de kravene som stilles i forskriften, samtidig var man også i ledergruppen opptatt av arbeidsbyrden i forhold til dokumentasjon. Fokuset i ledergruppen var heller ikke rettet direkte til forholdet mellom vurdering og læring, også her dreide debatten over mot standardisering, karakterer og eksamen. Under runden med de ulike

teamene, kom det få konkrete eksempler på hvordan man jobbet, og de fleste var enige om at de hadde noe å lære. Tid og tilrettelegging var også viktige stikkord her.

Selv om det i lærergruppen ble uttrykt noe skepsis i forhold til om dette virkelig var noe nytt, var det heller ingen motstand mot satsningen, tvert om var man positive, men var samtidig opptatt av arbeidsbelastningen. Ledegruppen uttrykte mye av de samme holdningene. I toppledelsen var man altså udelt positive. Ut fra diskusjonen rundt skolens indre og ytre grenser vil det være riktig å si at det både er mulighet for å utnytte skolens handlingsrom, samtidig som det vil være mulig å flytte, spesielt de indre grensene.

Som nevnt ovenfor ser Berg (1999) lærere og lederes utvidede profesjonalitet som et viktig redskap for skoleutvikling. Ut fra resultatene i denne undersøkelsen vil det være riktig å si at dette gjelder også for Skogen videregående skole. Profesjonalitet handler som nevnt om kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Organisasjonen besitter veldig mye kunnskap, men det ser ut som man foreløpig ikke har klart å benytte seg av og spre denne kunnskapen i tilstrekkelig grad. Refleksjonen i forhold til forståelsen av begrepet sier også at organisasjonen har behov for kompetanseheving på området. Det som er veldig oppløftende for Skogen videregående skole, er at på grunn av kompetansen deler av personalet besitter, har de mulighet til å stå for denne kompetansehevingen selv. Det krever imidlertid, som denne oppgaven viser, behov for tilrettelegging av refleksjonsprosesser, noe som igjen er et spørsmål om tid.

Denne oppgaven argumenterer altså for en produktiv relasjonell ledelse hvor man ser muligheten for økt kunnskap og skoleutvikling gjennom sosial samhandling og tilrettelegging av refleksjonsprosesser. Denne fremgangsmåten finner man også støtte for i andre prosjekter hvor man er opptatt av skoleutvikling. For eksempel i det nevnte skolevurderingsprosjektet i Hordaland.

I Hordalandprosjektet, viste det seg at de skolekulturene som hadde best resultater, var de som hadde fått til *dialog og refleksjon*. Det gjaldt både dialog mellom elever og lærere og lærere i mellom. Noe som også er overførbart til ledelsen. Rognaldsen definerer refleksjonsarbeidets kjerne som: "Det dreier seg om vilje og evne til å forholde seg til det sentrale spørsmål, men kanskje primært om å rette oppmerksomheten mot seg selv, mot egne tanker og forestillinger, det som lærerne har i hodet og hjertet (Rognaldsen, 1997, s.135).

8 Konklusjon og oppsummering

Denne avsluttende delen har jeg valgt å besvare ut fra de ulike delene i problemstillingen. Første del knytter seg til intervjupersonenes forståelse av begrepet. Neste del er knyttet opp til selve refleksjonen rundt praksis og de krav som stilles i forskriften til opplæringsloven. Tredjedel del peker på mulige utfordringer ledelsen står ovenfor. Til slutt knytter jeg noen avsluttende kommentarer til oppgaven og sier noe om veien videre.

8.1 Konklusjon knyttet til forståelse av begrep

Som beskrevet i teorikapitlet bygger dagens system for vurdering på det overordnede formålet med vurdering, som er *læring og informasjon*. Vurderingen skal gi god *tilbakemelding* og *veiledning* til elevene. Videre heter det i forskriften at underveisvurderingen skal bidra til å *fremme læring, utvikle elevenes kompetanse, og gi grunnlag for tilpasset opplæring* i fag. Det stilles også krav i forhold til hvordan underveisvurderingen skal foregå:

Underveisvurderingen skal gis *løpende og systematisk, kan være både muntlig og skriftlig*, skal inneholde grunnlagt informasjon om elevenes kompetanse, og skal gis som melding med sikte på *faglig utvikling* (fremovermelding). Eleven har også minst en gang i halvåret krav på en *samtale* med kontaktlærer *angående utvikling* i forhold til *kompetansemålene i fag*.

Grunnlaget for vurdering er kompetansemål i fag (ny av 7.juli, i kraft fra 1.aug.2010). *Egenvurderingen* er en del av underveisvurderingen. Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Halvårsvurderingen i fag er også en del av underveisvurderingen og skal vise kompetansen til eleven i forholdt til kompetansemålene i læreplanverket, samt gi veiledning om hvordan man kan øke kompetansen til slutt stilles det krav i forhold til at underveisvurderingen skal *dokumenteres*.

Oppsummert kan man si at endringene i forhold til forskriften innebærer en *presisering og tydeliggjøring* av elevens, lærlingens og lærekandidatens rett til vurdering, og økt fokus på de *læringsfremmende elementene i underveisvurderingen* (Rundskriv Udir 1 - 2010, s. 3). Det var disse læringsfremmende elementene jeg var ute etter i analysen.

Når det gjelder forståelsen av begrepene var denne noe ulik. På skoleeier og toppledernivå uttrykte man stor forståelse for begrepet, og de fleste læringsfremmende elementene kom tydelig frem. Når det gjaldt mellomlederne ser det ut som om det er store forskjeller mellom

de ulike avdelingene. I denne gruppen kom ikke de læringsfremmende elementene så tydelig frem som de gjorde i intervjuene med skoleeier, og spesielt assisterende rektor. Naturlig var man i denne gruppen mer praktisk rettet. Det samme gjaldt også for lærergruppen. Også her ble det uttrykt noe ulik forståelse og engasjement i forhold til begrepet. Noen mente at dette hadde man hørt før. Det var her det ble stilt spørsmål om hvorvidt dette ikke var samme dame med ny kjole. Undervisvurdering ble sett på som et moteord. Det var ikke det at man ikke var positiv til begrepet, men man så ikke nyhetsverdien. Fokus var mer i forhold til hvilken ekstrabelastning dette nye førte med seg i form av dokumentasjon. Samtidig kom det frem noen av de læringsfremmende elementene som forskriften sier noe om som tilbakemelding, betydning for læring. Imidlertid var det vanskelig både i lærergruppen og ledergruppen å komme med konkrete eksempler på elevmedvirkning og undervisvurdering. Betydning av tilpasset opplæring hadde liten fokus generelt i gruppene.

Ut fra dette velger jeg å konkludere med at det kan se ut som det er behov for kompetanseheving på området. Imidlertid besitter de ulike grupperingene så mye kompetanse at dette kan foregå internt. Ved å utvide forståelsen vil man også utvide organisasjonens indre grenser, noe som igjen peker mot en produktiv pedagogisk ledelse. Dette vil bli nærmere kommentert nedenfor.

8.2 Konklusjon knyttet til refleksjon av begrepet og praksis

Interne resultater fra den nasjonale elevundersøkelsen og den lokale kvalitetsundersøkelsen, tyder på at det kan være en forskjell i deler av organisasjonen, mellom det som man sier at man gjør (uttalt teori), og det man faktisk gjør (bruksteori), jamfør Schön (1983). Resultatene herfra tyder på at skolen har utviklingspotensial i forhold til undervisvurdering, spesielt i forhold til elevmedvirkning og tilpasset opplæring.

Som nevnt ovenfor kom det i de ulike intervjuene frem at det eksisterer en forskjellighet mellom avdelingene. Ut fra hva Ottesen (2006) skriver om dannelse av *praksisidentiteter*, peker dette på ulike *meningsunivers* ved skolen. Ledermøtet og teammøtet er et eksempel på en sosial og kulturell arena hvor meninger utvikles. Deltagernes posisjon kan her være viktig for å forstå hvilke stemmer som gis legitimitet. Ut fra hvordan diskusjonen forløp, ser det ikke ut som deltagernes ulike posisjoner var et hinder i refleksjonen, verken i lærergruppen eller i

ledergruppen. Ottesen mener også det er viktig at det eksisterer spenninger i organisasjonen mellom eksisterende praksis og forventninger om endring, for at praksisidentitet kan utvikles. Ut fra funn i undersøkelsen tyder det på at ved Skogen videregående skole har man mulighet for å utvikle (eller *forfatte*) sin praksisidentitet. Slik jeg tolker det, vil det være en fordel at flest mulig utvikler sin praksisidentitet. Dette vil også være med å utvide organisasjonens indre grenser. Derfor vil det også være en fordel å legge til rette for slike refleksjonsprosesser. Samtidig vil jeg understreke at det på nåværende tidspunkt er mulig å konkludere med at informantene har utviklet sin praksisidentitet i dette prosjektet. Men, den viser at det er potensial i organisasjonen.

Kunnskap fremheves som viktig i forhold til refleksjon. Uten tilstrekkelig kunnskap, er det i følge Schön (1987), vanskelig å nå målet om metarefleksjon. Metarefleksjonen innebærer felles gjensidig *utfyllende* refleksjon over handlingskunnskap og handlingsrefleksjon. Ut fra egen førforståelse og intervjuene i undersøkelse er det riktig å si at samtlige medlemmer både i ledergruppen og lærergruppen besitter handlingskunnskap på området. Angående handlingsrefleksjon, kan det være ulik praksis på området. Når det gjelder undersøkelsen gir ikke den noen mulighet til å si noe om hva som faktisk skjer i klasserommet. Jeg har forholdt meg til data fra intervjuene. Ut fra spesielt gruppeintervjuene vil jeg si at det finnes klare eksempler på felles gjensidig utfyllende refleksjon over handlingskunnskap og handlingsrefleksjon, altså metarefleksjon. Muligheten til dette er også noe av det som fremheves som styrken ved gruppeintervjuene.

I oppgaven beskrives språket som en viktig forutsetning for refleksjon (Schön, 1987, Ottesen, 2006, Søndena, 2004). Søndena (2004) skriver at det er viktig at man har et språk som kan gå bak og fange opp viktige pedagogiske prosesser. Slik Ottesen definerer refleksjonen, er den et viktig verktøy for og nå et høyere teoretisk nivå. Et slikt refleksjonsnivå innebærer dermed utvikling og endring, som igjen krever at man legger til rette for refleksjon, og at de som gjennomfører tilretteleggingen sørger for noen som "kan språket" er tilstede.

I oppgaven argumenteres det for den kraftfulle refleksjonen (Søndena, 2004). Den kraftfulle refleksjonen har sin motsats i det som defineres som den kraftløse refleksjonen (djuptenkning). Til å beskrive disse refleksjonstypene bruker Søndena begrepene immanens om den kraftløse refleksjonen og transcendens om den kraftfulle (3.5.4). Transcendens beskriver det overskridende og aktive, mens immanens peker på allerede eksisterende verdier i organisasjonen. Som nevnt ovenfor er språket en viktig del i den kraftfulle refleksjonen.

Videre fremheves verdien reflekterende polis (fellesskap) hvor det blir tilrettelagt for åpne og prosessuelle dialoger. Man må tåle "uro" i organisasjonen. Det er spenninger mellom nyskaping og tradisjon som skaper utvikling. Dette kaller Søndena (2004) for didaktisk sensibilitet. Det og anerkjenne hverandre er avgjørende for å kunne hevde sin egen stemme i pedagogikken, og dermed også for kraftfull refleksjon.

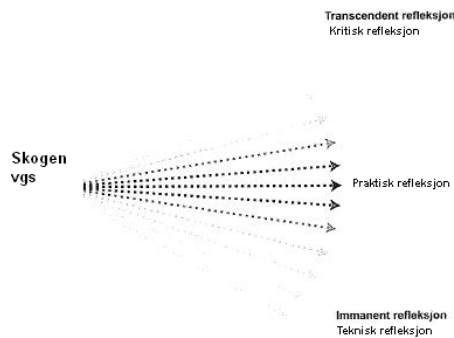
I oppgaven stilles det spørsmål om *hvordan* ledere og lærere reflekterer rundt kravet om og praksis knyttet til undervisvurdering. Med bakgrunn i den kraftfulle refleksjonen, og Møller (1995) sine refleksjonskategoriseringer vil det bli forsøkt konkludert i forhold til dette.

Teknisk refleksjon innebærer at man er opptatt av å identifisere et problem og finne en løsning på problemet. Dette kaller Møller (1985) en mål - middel orientering. En slik strategi for problemløsning innebærer at man ønsker å løse en utfordring på en mest mulig effektiv måte. Noe av refleksjonen ved Skogen videregående skole kan defineres på denne måten. Måten spesielt diskusjonen rundt dokumentasjon av undervisvurderingen forløp, må kunne sies å være i denne kategorien. Her var man opptatt av å finne den best mulige måten å løse problemet på, med tanke på hva som var mest arbeidsbesparende. Dette gjaldt både for lærer og ledergruppen. Teknisk refleksjon vil, slik det er vurdert her, kunne beskrives som kraftløs refleksjon.

Ved bruk av *praktisk refleksjon* stilles det spørsmål ved om dette er en klok og forsvarlig handling. Utgangspunktet for en slik type diskusjon er hva som er riktig og god handlingsmåte i ulike situasjoner. Organisasjonens mål kan problematiseres i en slik type refleksjon. Jeg vil si at store deler av diskusjonen både i lærer og ledergruppen er eksempler på dette. Det viste seg blant annet i diskusjonen i forhold til hvordan man skal satse på undervisvurdering og hva man trenger av hjelp videre. I forhold til de forslagene som ble diskutert etter læringsøktene, ble det stilt flere spørsmål i forhold til målsetting. Med bakgrunn i Søndena sin modell vil jeg plassere praktisk refleksjon et sted mellom transcendent og immanent vurderingskultur.

Kritisk refleksjon innebærer at man i større grad stiller spørsmål om hvorfor situasjonen er som den er. Her kan det også stilles spørsmål ved hvordan det som skjer lokalt, også kan ha sammenheng med nasjonale og lokalhistoriske forhold. Denne type refleksjon stiller spørsmål ved hvilke *verdier* som dominerer organisasjonens kultur. Det var kanskje spesielt de individuelle intervjuene som kom inn på denne type spørsmål. Det lå også litt i oppgavens

natur. Det ble ikke tilrettelagt så mye i forhold til dette ved gruppeintervjuene. Allikevel mener jeg den åpne refleksjonen kunne gi rom for dette, også i gruppeintervjuene. Diskusjonen rundt underveisvurdering og vurdering for læring er et viktig verdispørsmål i skolen slik det er vurdert i denne oppgaven(illustrert i figur 6).



Figur 6: Refleksjon ved Skogen videregående skole(etter Søndena, 2004, Møller, 1995)

Diskusjonen om hvorvidt dette er samme dame med ny kjole, mener jeg kan være et eksempel på dette. Det stilles her spørsmål både ved hvorvidt dette er noe nytt, og samtidig rettes det en viss kritikk i forhold til hvordan skolen satser på dette. Indirekte diskuteres da både den nasjonale og lokale satsningen. Dette mener jeg er et eksempel på at transcendent refleksjon er mulig å få til ved Skogen videregående skole. Diskusjonene må imidlertid følges opp å det må tilrettelegges for det. Det vil jeg beskrive nærmere under.

8.3 Konklusjon knyttet til utfordringer

Pedagogisk ledelse er rettet mot læring og utvikling og stiller krav utover det å forvalte og administrere en organisasjon. I tillegg peker Lillejord (2003) på at den jobben som kalles for administrativ bør betraktes i et pedagogisk perspektiv. Wadel (1997) skiller mellom reprodutiv og produktiv pedagogisk ledelse. Reprodutiv pedagogisk ledelse har læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter som mål, mens en produktiv pedagogisk ledelse har et spørrende utgangspunkt og ser det som viktig å få i gang læringsprosesser utover disse bestemte kunnskapene og ferdighetene. Wadel (1997) skiller videre mellom innovativ og byråkratisk administrativ ledelse. En innovativ administrativ ledelse medfører stadig vurdering og mulig endring av eksisterende regler, mens den byråkratiske er opptatt av prosedyrer og sanksjoner.

Når det gjelder Skogen videregående skole vil jeg ikke si at det er riktig å beskrive arbeidet med undervisvurdering som en reproduktiv pedagogisk prosess. Det er holdt kurs for å si noe om hva undervisvurdering er for noe, men det har ikke blitt presentert ferdige løsninger for lærerne. I stedet har mye blitt overlatt til teamene. Jeg vil allikevel ikke hevde at man foreløpig kan snakke om en produktiv pedagogisk ledelse, fordi det til nå ikke har vært prioritert å få i gang læringsprosesser på de ulike teamene. Jeg vil snarere hevde at det er mer snakk om en innovativ administrativ ledelse fordi det man har jobbet mest med er å få på plass for eksempel dokumentering av undervisvurdering, midtveis og halvårsendringer. Disse er imidlertid stadig oppe til vurdering.

Wadel (1997) skriver at det som kreves for å lykkes med pedagogisk ledelse er et relasjonelt perspektiv. I dette perspektivet defineres ledelse som en samhandlings og forhandlingsprosess. Dette utgangspunktet har også denne oppgaven hatt, og det er noe av bakgrunnen for at det også ble valgt å gjennomføre gruppeintervjuer. Videre ser Lillejord, Fuglestad (1997) denne type ledelse som nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons og læringsprosesser. Et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse kan bidra til å utvikle en nyskapende og endringsorientert læringskultur, som blant annet kan etableres ved å skape arenaer for refleksjon over eget utviklingsarbeid. Dette er i tråd med Søndena (2004) sin forskning. Et av Søndena sine aller viktigste poeng er, slik jeg ser det, viktigheten av å forstå verdien av refleksjon, og at man tenker på hvilken kunnskap man til enhver tid å dra nytte av.

Her har etter min mening, Skogen videregående mye å hente. Refleksjonsepisodene i oppgaven viser at organisasjonen besitter mye kunnskap som man foreløpig ikke har klart å utnytte fullt ut. Samtidig viser det seg også at ledelsen ikke har klart å formidle tydelig nok verdien av vurdering for læring. Endringene og presiseringene i forskrift til opplæringsloven viser at dette ikke er samme dame, med ny kjole, og denne debatten er det viktig at man tilrettelegger for.

Som viktige dimensjoner ved pedagogisk ledelse defineres, profesjon, skolevurdering og skolekultur. I oppgaven er dette satt i sammenheng med Berg (1999) sin friromsmodell (2.3.3). Skolens handlingsrom ligger mellom de indre og ytre grensene. Dette kan igjen tyde på at skolens handlingsrom ikke er fullt utnyttet. Berg (1999) peker på at skolens handlingsrom ligger mellom de indre (legitime) og ytre (legale) grensene. I oppgaven er det pekt på at skolen har mulighet for å utnytte både de indre og ytre grensene bedre i forholdet til arbeidet med undervisvurdering. Når det gjelder de ytre grensene gir forskriften rom for

tolkning blant annet i forhold til metoder for vurdering og dokumentering. Når det gjelder de indre grensene har intervjuene vist at det er mulighet å utvide disse blant annet i form å påvirke den eksisterende vurderingskulturen. Slik vurderingskulturen er tolket ut fra intervjuene kan det tyde på at man har hatt for stor fokus på sluttvurderingen fremfor underveisvurdering.

Eng m. fl.(2006) hevder at skolens vurderingskultur bør skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en årsak til, eller en plattform for læring (2006. s.71). Dette synet støttes i oppgaven. Dette bør også være hovedfokus også ved Skogen videregående skole etter mitt syn. I forbindelse med dette peker blant annet Berg (1999) og Møller (1995, 2009) på viktigheten av lærere og ledes kompetansemessige aktørberedskap, også definert som utvidet profesjonalitet. Ved å styrke aktørenes kompetanse kan man bidra til å øke forståelsen for vurdering for læring, og dermed også utvide skolens handlingsrom. Dette er det muligheter for ved Skogen videregående skole.

8.4 Oppgaven og veien videre

Oppgaven er ikke ment å ha et normativt perspektiv, selv om det argumenteres for en vurderingskultur som ser vurdering som en viktig årsak til eller utgangspunkt for læring. Målet var å tilnærme seg utviklingsområdet ut fra et analytisk ståsted. Dette fokuset mener jeg at oppgaven også bærer preg av. Jeg har forsøkt å presentere potensialet i organisasjonen, fremfor å fremheve feil og mangler.

Når det er sagt, viser jo også kvalitetsundersøkelsen at skolen ikke har kommet helt dit de ønsker å være med tanke på underveisvurdering, noe som også viser at man ikke helt har klart å følge opp intensjonene i regelverket. Videre tror jeg at det blir for upresist fore teamlederne å skulle lede en utviklingsprosess som kun er beskrevet i virksomhetsplan som vurdering. Det var i alle fall tilfelle for undertegnede. Som nevnt gir ikke denne oppgaven rom for å måle utvikling, økt kunnskap eller læringsutvikling, men det å kunne bidra til økt utvikling på området var et formål med oppgaven, og det håper jeg fortsatt å kunne gjøre ved å presentere undersøkelsens resultater, både til eget team og for ledergruppen. Det som kan konkluderes med foreløpig, er at dette arbeidet, på eget team og i ledergruppen, har bidratt til økt bevissthet på området underveisvurdering.

8.5 Mulige veier videre

Det hadde vært interessant og ledet en aksjonsforskningspross på området og fulgt det tett videre. Som ansatt ved Skogen videregående skole får jeg i alle fall muligheten til å følge prosessen videre på eget team, og jeg har i alle fall fått utvidet min profesjonalitet.

Det hadde også vært interessant å se nærmere på forholdet mellom de ulike avdelingene, for eksempel med teamteori som utgangspunkt.

En annen interessant innfallsvinkel hadde også vært å fulgt opp undersøkelsens resultater i forhold til å se hva som faktisk skjer i klasserommet, ut fra for eksempel klasseromsforskning og teorier om klasseledelse.

Litteraturliste

- Alvesson, M., Sköldbberg, K.(1994). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige: Studentlitteratur, Lund
- Bråten, I. (2002).: Ulike perspektiver på læring. I: *Læring – I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bjelke, V. (2009). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger og veien videre*. Sluttsamling i prosjekt Bedre vurderingspraksis 11.juni 2009. Utdanningsdirektoratet.
- Black, P., & William, D. (1998): *Inside the Black Box-raising standards through classroom assesemnt*. London: School of education, King's college.
- Brandth, B. (1996): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H. og Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bregem, O.K., Dalland, C. (2010): *Arbeidsplaner, Læringsmål og Vurdering – hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur – Et begrep bliver til*: Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (2009): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Dale, E.L.(1997): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L., Wærnes, J. I (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen – Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dale, E. L, Wærness, J. I. (2006): *VURDERING OG LÆRING i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Dobsen, S., Eggen, A. B., Smith, K. (2009): *VURDERING, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dysthe, O. (2008): *Klasseromsvurdering og læring*. I: *Bedre skole*, nr. 4, s. 16-23.
- Fuglestad, O.L.(2006): *Leiing som kulturutvikling*. I: Møller, J. Fuglestad, O. L.: *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Elstad, E., Sivesind, K. (2010): *OECD setter dagsorden*. I: *PISA- sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2010): *Internasjonale storskalaundersøkelser: en sammenligning av PISA, TIMMS og PIRLS*. I: *PISA- sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E.: *PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering*. I: *PISA- sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Engh, R., Dobsen, S., Høihilder, E.K. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Falkenberg, J., Haugen, A.C., Stensaker, I. Mayer, C.B. (2002). *Når endringer tar overhånd*. I *Beta*, Nr 02. NHH. Bergen: Scandinavian Journal of Business Research.
- Fuglestad, O.L.(1997): *Leiing ”nendenfrå” – handling, samhandling og forhandling*. I: Fuglestad, O. L., Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S. (red.) (1997): *I: Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Grøterud, M., Nilsen, B. S (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammer, M. (2001): *Trysil – skibakkeløpets skinnende land – En dybdestudie av skiens utbredelse og betydning i Trysil, hovedvekt på perioden 1900-1950*. Hovedfagsoppgave institutt for samfunnsfag. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Hammersley, M., Atkinson, P.(1983). *Ethnography. Principles in practice*. London: Tavistock Publications Ltd
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helle, L. (2007): *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H. og Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høines, J. H. (2009): *Elevvurdering i kunnskapsløftet*. Haugesund: Vormedal forlag.
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G (2006): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A. Tufte, P. A, Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004): *Kultur for læring. Stortingsmelding.nr.30*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Stortingsmelding nr. 16*. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet (2007): *Oppdragsbrev nr. 06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen. Stortingsmelding nr. 11*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S.(2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Sverige: Studentlitteratur, Lund
- Larsson, S.(2005). *Part 1. Om kvalitet i kvalitative studier*. I Nordisk Pedagogikk, Nr 01.
- Lauvås, P., Handal, L. (2000): *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, L. (2002): Har den skolebaserte utviklingen utspilt sin rolle? I: Haug, P. og Monsen, L.: *Skolebasert vurdering – erfaring og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Møller, J. (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: Møller, J. Fuglestad, O. L.: *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J.(2009): Skolens profesjonsforståelse. I: *Kunnskapsløftet – tung bør   bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: Universitetet i Oslo, ILS.
- Møller, J. (1996): *Lære og   lede – Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit.grad. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Ottesen, E. (2006a): *Lærerstudenters utvikling av praksisidentitet som lærere med IKT*. I. Norsk Pedagogisk Tidsskrift,  rgang 90, s. 289-302.
- Ottesen, E. (2007): *Reflection in teacher education*. I. Reflective Practice, 8. 1:31-46.
- Ottesen, E. (2006b): *Talk in practice. Analysing student teachers`and mentors`discourse in internship*. Thesis for Dr.Polit. Faculty of Education. Oslo: Universitetet.

- Ottesen, E., Møller, J. (2006): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Utdanningsledelse.* Oslo: Cappelens forlag.
- Postholm, M.B. (2007): *Interaktiv aksjonsforskning. Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I: Postholm, M.B. : Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid.* Oslo: Damm & Søn
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C.C.(1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method.* California: Pine Forge Press.
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar – En studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget.* Høgskulen i Sogn og Fjordane, R-NR 6/2000.
- Rognaldsen, S. (1997): *Skolevurdering, skoleledelse og endring.* Ragin, C.C.(1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method.* California: Pine Forge Press.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner.* San Fransisco: Jossey Bass.
- Skanskogprosjektet (red) (2005): *Folk i skogen.* Ransby – Särna – Trysil: Skanskog forlag.
- Slemmen, T. (2008): *Vurdering for læring i klasserommet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Spurkeland, J. (2009): *Relasjonsledelse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009): *Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: Dobsen, S., Eggen, A. B., Smith, K. (2009): VURDERING, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.
- Stobart, G. (2008): *Testing times. The uses and abuses of assessment.* New York: Routledge.

- Sundli, L. (2004): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. HiO- rapport nr. 15.
- Sundli, L. (2002): *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2002): *Tradisjon og Trancendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*. Gøteborg: Akta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K., Sundli, L. (2004): Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I: *Norsk Lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Brekke, M. (red): Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Søndenå, K. (2007): Refleksjonen, Dialogen og Demokratiet. I: *Veildning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørge.
- Tiller, T.(1986): *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T.(1990): *Kenguruskolen. Det store spranget*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., Dale, E. L. (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Utdanningsdirektoratet: *Underveisvurdering i fag*.
- Utdanningsdirektoratet: *Underveisvurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring*.
- Utdanningsdirektoratet: *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*.
- Wadel, C. C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad/Lillejord: *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*: Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Figurliste

Figur 1: Forskjellen mellom administrativ og pedagogisk ledelse(Lillejord, 2003)

Figur 2: Distinksjon mellom *produktiv* og *reproduktiv* pedagogisk ledelse(Lillejord, 2003)

Figur 3: Friromsmodellen(Berg, 1999)

Figur 4: Praksistrekanten fra Handal og Lauvås(Imsen, 2006)

Figur 5: Forholdet mellom transcendent(kraftfull) og immanent(kraftløs) refleksjon(Søndenå, 2004)

Figur 6: Refleksjon ved Skogen videregående skole(etter Søndenå, 2004, Møller, 1995)

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide ledelsen

- 1) Hva tenker du når du hører ordet vurdering? Hva ligger i vurdering for deg?

- 2) Hva legger du i begrepet underveisvurdering?
 - a. Hva?
 - b. Hvordan?
 - c. Hvorfor?

- 3) Hvordan arbeides det på teamene med vurdering?
 - Hvilke retningslinjer jobber man etter/ (skal man jobbe etter)?
 - Foreligger det gode vurderingskriterier i fagene?
 - Bruker lærerne det?
 - Hvorfor fungerer det? Hvorfor ikke?
 - Forskjeller på de ulike avdelingene?

- 4) Hvilke retningslinjer jobber man etter?

- 5) Hvilken plass bør vurdering ha i skolen?

- 6) Hva kan/bør skoleledelsen bidra med?
 - Hvordan bør det jobbes ved din skole?

- 7) Fremtidsutvikling?

Vedlegg 2

Intervjuguide fylke

1)Hva tenker du når du hører ordet vurdering? Hva ligger i vurdering for deg?

2)Hva legger du i begrepet undervisvurdering?

- a. Hva?
- b. Hvordan?
- c. Hvorfor?

3)Hvordan arbeides det på fylkeskommunalt nivå med vurdering?

- d. Føringer, retningslinjer osv.

4)Hvilket inntrykk har man i fylket av arbeidet som gjøres i den videregående skolen?

5)Hvilken plass bør vurdering ha i skolen?

6)Hva kan/bør skoleledelsen bidra med?

7)Hvilket inntrykk har du angående Nannestad videregående sitt arbeid på området?

8) Fremtidsutvikling? / Hvordan er veien videre i forhold til arbeidet med vurdering?

Vedlegg 3

Undervisvurdering

Nærneslad vgs 2010/11

LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet)

- Generell del av læreplanen
- Prinsipp for opplæringen (læringsplakaten)
- Fag – og timefordeling og tilbudsstruktur
- Læreplaner
- Prosjekt til fordypning

- NB! Veiledning for lokalt arbeid med læreplaner inneholder også informasjon om vurdering

Prinsipp for opplæringa

- Sammenfatter og utdyper bestemmelser i:
 - Opplæringsloven
 - Forskrift til loven
 - Herunder læreplanverket for opplæringen
- Og må sees i lys av det samlede regelverket

Undervisvurdering – formål (Forskriften §3-2)

- "Undervisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen i sitt fag"

Undervisvurdering – hvorfor?

- Forskning viser (eks. Black and William) at vurderingskultur og læreres vurderingspraksis har stor betydning for elevers læringsutbytte (**vurdering for læring**)
- Elever lærer best når de:
 - Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet
 - Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
 - Får råd om hvordan de kan forbedre seg
 - Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Undervisvurdering – hva?

- All vurdering i fag ... før standpunktkarakter fastsettes
- Eksempler
 - Skriftlig vurdering
 - Mappedvurdering
 - Flervalgsprøve
 - Vurderingssamtale
 - Muntlig vurdering
 - Ferdighetsprøver (Engh m.fl., 2007)
 - strategiske spørsmål
 - klasesamtalen
 - miniskrivning med muntlig
 - logg (Dysthe, 2008)

Undervisvurdering skal: (Forskriften § 3-11, 1.ledd)

- **Ha læring og utvikling som mål**
 - Gi informasjon som eleven kan bruke i eget læringsarbeid
- **Være løpende og systematisk**
 - Eleven har krav på jevnlig vurdering av faglig utvikling og orden/oppførelse
- **Være et grunnlag for å tilpasse opplæringen**
 - Eleven har krav på å vite hva de mestrer og hva de må få til bedre for å øke kompetansen

Egenvurdering (en del av undervisvurderingen)

- **Elever skal vurdere** (forskriften §3-12):
 - Eget arbeid
 - Egen faglig utvikling
 - Egen kompetanse
- Eleven skal gjennom utfordring/støtte av lærer – lære og lære
- Involvering og refleksjon rundt læringsarbeidet
- Elevene har rett til å delta i vurderinger som gjøres med karakter (nytt).

Elevundersøkelsen / brukerundersøkelsen

- **Vi oppnår for lave resultater på:**
 - Forståelse av vurderingskriterier (4)
 - Elevene og lærere vurderer i fellesskap (7)
 - Elevene får jevnlig og variert undervisning (9)
- **Dette henger sammen med/må ses i sammenheng med:**
 - Samarbeid lærer elev (1)
 - Elevene får opplæring ut fra egne forutsetninger

Dokumentering av undervisvurdering (Forskriften § 3-16)

- Ikke krav om skriftlighet, men det skal dokumenteres at vurdering er gitt (jf. § 3-11 til § 3-15)

Forslag til overordnede strategier (ledelsen)

- 1) Planer må være på plass
- 2) Alle prøver – muntlige og skriftlige skal inneholde:
 - Læreplanmål
 - Vurderingskriterier
- Undervisvurderingen skal dokumenteres
 - Jmfør forslag på www.udir.no, www.skolenettet.no
 - Denne prosessen skal styres av teamleder (med veiledning om ønskelig)

Undervisvurdering (eget team)

- Hvordan definerer du undervisvurdering?
- Hvilke erfaringer har jeg med undervisvurdering og hvordan kan vi på teamet dele de ulike erfaringene?
- Hvordan kan undervisvurdering dokumenteres?
- Hvilke erfaringer har du med vurderingskriterier?
- Hva ønsker jeg (vi) at ledelsen skal bidra med?

Vedlegg 4

Informasjon til utvalget /samtykkeerklæring

Aksjonsforskningsprosjekt som masteroppgave

I forbindelse med Masterstudie i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo, ønsker undertegnede å samle inn data til min masteroppgave ved Skogen videregående skole. Jeg viser også til muntlig orientering på leder-/teammøtet.

Formålet med oppgaven er å bidra til at skolen videreutvikler sin praksis knyttet til undervisvurdering, samt å forstå hvordan lærere og ledere reflekterer rundt sentrale utfordringer knyttet til dette tema.

Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt vil prosjektet formes under hele prosjektperioden. Viktige forskningsspørsmål vil være:

- 1) Hvordan endre og/eller videreutvikle skolens vurderingspraksis?
- 2) Hvordan reflekterer lærere og ledere i endringsarbeidet knyttet til videreutvikling av skolens undervisvurdering?

Metodene jeg har valgt til å bruke til å svare på problemstillingen er:

- Deltagende observasjon; i ledermøtet og på teammøtet på eget team
- Lyddata; av ledermøter og teammøter. Ikke av hele møtet, men kun der vurdering/undervisvurdering er tema.
- Intervju

Kort om bakgrunn for prosjektet

I forbindelse med Kunnskapsløftet, kom det nye læreplaner, og nye krav til vurdering. Det er også kommet krav og endringer i opplæringsloven med tanke på vurdering.

Vurdering har vært i fokus både lokalt (fylke), nasjonalt og internasjonalt. Vi har både nasjonale (brukerundersøkelsen) og lokale (kvalitetsundersøkelsen) som sier noe om skolens arbeid på området, og viser at det er rom for videreutvikling.

Dette er utgangspunkt i arbeidet med oppgaven ved Skogen videregående skole. Dataene vil innhentes vår og høst 2010.

Det vil ikke bli samlet inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven § 2.8. Innsamlet data, vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven. Dere (informantene) kan når som helst velge og tre ut av prosjektet. Data vil oppbevares forsvarlig og slettes innen to år etter levering. Oppgavens veileder er Ruth Jensen, stipendiat ved ILS, UIO.

Med vennlig hilsen

Margrethe Hammer Mobæk

Student UIO

Samtykkeerklæring:

Med bakgrunn i informasjonen ovenfor samtykker jeg i at det kan gjøres observasjoner / tas lydopptak på ledermøter/teammøter der temaet vurdering er sak.

Jeg er også villig til å stille opp på intervju dersom det skulle bli aktuelt (stryk om du ikke ønsker det).

Signatur:

Dato:

Sted:

Vedlegg 5

Stenhouse	Schön	Ottesen	Søndenå
Læreren som forsker	Den reflekterende praktiker	Refleksjon er sosialt og foregår i samhandling med andre	Skiller mellom djuptenkning (kraftløs) og kraftfull refleksjon
Ønske om å endre undervisningspraksis	Handlingsteori	Det må foreligge en utvikling for at tenkning skal bli refleksjon	Kraftfull refleksjon er avhengig av dialogen Trenger et språk som kan gå "bak" og fange opp viktige pedagogiske prosesser
Legget til rette for systematisk og kritisk refleksjon	Forholdet mellom uttalt teori og bruksteori	Refleksjon har fokus på en målrettet, meningsfull handling	Variasjonsbredde og ulikhet er viktig
Utvikling	Handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon	Mode of reflection (refleksjonshendelse eller episoder)	Forholdet mellom oikos (det nære) og polis (det offentlige)
Drivkraften i utviklingen er egne og kollektive erfaringer basert på refleksjon	Refleksjonsstige	Refleksjon som objekt (mål i seg selv) og refleksjon som et verktøy (for og nå et høyere teoretisk nivå)	Refleksjon viktig for utvikling av profesjon
Refleksjon i fokus	Dialogen et bindeledd i veiledning	Refleksjonens funksjon i praksis og hva man oppnår i fellesskap	Fokus på spenninger mellom refleksjon (nyskaping og nytenkning) og tradisjon
Tenkning viktig	Felles gjensidig og utfyllende refleksjon	Meningsunivers, posisjoner og forfatterskap?	Selvrealisering – i en reflekterende polis med utgangspunkt i åpne og prosessuelle dialoger
	Språket kan begrense refleksjon		Forstå verdien av refleksjon og hvilken kunnskap man drar nytte av Usikkerhet og uro
			Immanens og trancedent refleksjon
			Hvordan vi møtes i det kulturelle mangfoldet

Tabell: Oversikt over ulike elementer i refleksjonsbegrepet som viser fellestrekk og elementer i forståelse av refleksjonsbegrepet, ikke ment som noen utømmende liste, men hovedtrekk hos teoretikerne jeg har valgt