

Elevvurdering på barnetrinnet

Samme intensjon - ulik praksis?

Rune Olsen og Cecilie Swift



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

Elevvurdering på barnetrinnet

Samme intensjon - ulik praksis?

© Rune Olsen og Cecilie Swift

2011

Elevvurdering på barnetrinnet. Samme intensjon - ulik praksis?

Rune Olsen og Cecilie Swift

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Gjennom de nasjonale styringsdokumentene formidler utdanningsmyndighetene en intensjon om å sikre alle elever en likeverdig og rettferdig vurdering, samtidig som vurderingen er tenkt å føre til økt læringsutbytte for elevene. I denne oppgaven har vi hatt som ambisjon å se på forholdet mellom elevvurdering i barneskolen og rektors rolle i arbeidet med å legge til rette for en elevvurderingspraksis på egen skole. Som følge av at skoleeier har et overordnet ansvar for kvalitetssikring og skoleutvikling, har vi i denne sammenheng også sett på rektorenes opplevelse av samspillet med skoleeier i arbeidet med å utvikle skolens vurderingspraksis. Elevvurdering, skoleledelse og samspill med skoleeier er hovedområdene i vår oppgave.

Datainnsamlingen er gjort innenfor FIRE-prosjektet, som er en omfattende evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomført i et samarbeid mellom Universitet i Oslo og NIFU. Som studenter deltok vi i denne datainnsamlingen i første del av 2010. Vi har, ut i fra vårt formål og våre problemstillinger, valgt å analysere intervjuene med de rektorene som har hele eller deler av sitt arbeid i barneskolen. Innenfor våre tre hovedområder har vi valgt å presentere utdrag fra styringsdokumenter og empiri tematisk, og analysert disse i lys av vår valgte teori. Intervjuene og styringsdokumentene er analysert i lys av relevant teori. Vi har utviklet modeller til bruk for analyse innenfor alle tre hovedområder, og har, ut i fra rektorfortellingene, plassert skolene og rektorene i disse modellene.

Innenfor elevvurderingsfeltet har vi valgt å ta for oss deler av forskningen til Paul Black og Dylan Wiliam. De legger stor vekt på vurderingens formative funksjon. Som en kontrast til det som kan fremstå som et vurderingsparadigme, har vi valgt å inkludere forskningen til blant annet Maddalena Taras og Erling Lars Dale, som fremstår som kritikere av en ensidig satsning på formativ vurdering. Kunnskapsløftet som reform tildeler skoleeiere og skoleledere ansvaret for gjennomføringen av reformen og utvikling av skolen. Innenfor dette landskapet har vi valgt å benytte teori om skoleledelse og skoleutvikling hovedsakelig fra Jorunn Møller, Knut Roald og Gunnar Berg.

Datamaterialet vårt viser at rektorene har tilnærmet seg utfordringene med å legge til rette for elevvurdering på egen skole på ulike måter. Den lokale handlingsfriheten som følger av reformen Kunnskapsløftet, kan på den ene siden gi økt handlingsrom for rektorer og skoleeiere. På den andre siden kan denne lokale handlingsfriheten være problematisk å håndtere. Samspillet mellom skoleeier og skoleleder kan også prege hvordan dette

handlingsrommet blir benyttet. Våre funn kan tyde på at selv om reformen har samme intensjon, så ser det ut til at det har utviklet seg tildels ulik praksis ved skolene vi har undersøkt. Vi finner også at rektorene har tatt i bruk ulike implementeringsstrategier i arbeidet. Rektorenes ledelsesvalg ser ut til å bære preg av ulik orientering i forhold til endring og stabilitet på den ene siden og i forhold til bruk av hierarkisk styring og selvstyring på den andre siden. Når det gjelder samspillet mellom skoleeier og skoleledere etterlyser samtlige rektorer et tydeligere skoleeiernivå, men i ulik grad.

Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på vårt masterstudium i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Det er liten tvil om at det er krevende å gjennomføre et slikt studium når man samtidig skal ivareta egne skolelederstillinger i Tønsbergskolen. Samtidig har studiene vært interessante og stimulerende, både med tanke på faglig arbeid og utvikling av et faglig fellesskap med forelesere og medstudenter.

Norsk skole er i stadig utvikling, og for tiden er det et sterkt fokus på spørsmålet om hvordan elevvurdering bør gjennomføres for å ha størst mulig positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Vi har i arbeidet med oppgaven fått god kunnskap om hva de nasjonale utdanningsmyndighetene ønsker at elevvurdering skal være, vi har sett eksempler på vurderingspraksis fra utvalgte skoler og vi har tilegnet oss økt kompetanse på det teoretiske området knyttet til vurdering og skoleledelse. I sum har derfor arbeidet med oppgaven gitt oss ny erkjennelse og bedre forutsetninger for å arbeide med elevvurdering ut i fra et lederperspektiv og for å kunne vurdere politiske og faglige syn på elevvurdering med en forskende holdning og tilnærming.

Vi takker Universitetet i Oslo for muligheten til å delta i FIRE-prosjektet, og dermed få en aktuell og relevant innramming av vårt eget forskningsarbeid. Det har gitt en ekstra dimensjon å bidra inn i et omfattende forskningsprosjekt samtidig som vi har arbeidet med vår egen oppgave.

Vi vil også få rette en stor takk til Tine Sophie Prøitz ved NIFU, som har vært vår veileder gjennom arbeidet med masteroppgaven. Hun har stilt de nødvendige spørsmålene, bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og pekt på mulige veier videre. Takk også for de gode samtalene og oppmuntringene underveis i arbeidet.

Tønsberg, 7. mai 2011

Cecilie Swift

Rune Olsen

Innholdsfortegnelse

1	Vurderingspraksis på barnetrinnet	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Avgrensninger	3
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Metode.....	5
2.1	Dokumentanalyse og litterære kilder.....	7
2.2	Intervju.....	8
2.3	Utvalget	8
2.4	Analyse av kvalitative data.....	9
2.5	Validitet og reliabilitet - gyldighetskrav.....	10
3	Teori	12
3.1	Læring.....	14
3.2	Elevvurdering	17
3.2.1	Undervisvurdering i barneskolen	17
3.2.2	Elevvurderingens funksjon.....	17
3.2.3	Black og Wiliam: vurdering for læring	19
3.2.4	Kritikk av Black og Wiliams forskning	21
3.2.5	Oppsummering	22
3.3	Ledelse i og av skoler som lærende organisasjoner	24
3.3.1	Skoleledere og skoleutvikling	25
3.3.2	Oppsummering	30
4	Dokumentanalyse og empiriske funn.....	33
4.1	Elevvurdering	34
4.2	Skoleledelse og skoleutvikling	45
4.3	Rektorenes oppfatninger av samspillet mellom skoleeier og skoleleder.....	56
4.4	Sammenfatning.....	63
5	Diskusjon.....	65
6	Konkluderende betraktninger og implikasjoner for videre forskning.....	72
	Litteraturliste	74
	Vedlegg	78

1 Vurderingspraksis på barnetrinnet

Som skoleledere og studenter på masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo, fant vi tidlig ut at elevvurdering knyttet opp mot skoleledelse ville være et spennende og aktuelt emne for vår masteroppgave. Gjennom å følge den pedagogiske debatten får man et inntrykk av at det i norske skoler er en del utfordringer knyttet til det å utvikle gode vurderingskulturer (Møller, Prøitz & Aasen 2009). Pålegg gjennom ny forskrift om vurdering og krav til lokal utforming av læreplaner og læringsmål i Kunnskapsløftet (LK06) kan se ut til å oppleves som svært omfattende og tidkrevende av både lærere og skoleledere. På samme måte er det også et gjennomgående inntrykk at mange kommuner har bygget ned sitt støtteapparat på den skolefaglige siden (ibid.).

Vi fikk tilbud om å delta som studenter i det nasjonale forskningsprosjektet ”FIRE - Forvaltningsnivåenes og Institusjonenes Rolle i gjennomføringen av Kunnskapsløftet”, og grep naturligvis denne muligheten som en interessant inngang til vår egen masteroppgave. Forskningsprosjektet, som gjennomføres i et samarbeid mellom NIFU og Universitetet i Oslo, ILS etter bestilling fra Utdanningsdirektoratet, er en del av evalueringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet som ble innført i 2006. Formålet med evalueringen er å *”belyse og dokumentere i hvilken grad utfordringene for grunnopplæringen og intensjonene med reformen følges opp i praksis”* (Sandberg & Aasen 2008, s. 19).

Funnene fra FIRE-prosjektets tredje delrapport ”Underveis, men i svært ulikt tempo” (Ottesen & Møller (Red.) 2010) viser at det nå er mulig å finne igjen flere elementer av innholdet i reformen i skolenes praksis. De finner også store forskjeller i utvalget når det gjelder hvordan intensjonene i Kunnskapsløftet som styringsreform er oppfylt i skolenes arbeid. Både lærere og skoleledere ønsker klarere styring fra lokale og sentrale myndigheter. Mange av funnene i FIRE er også interessante for vårt prosjekt. Vi har hatt som ambisjon å knytte skolelederrollen tettere opp mot utvikling av elevvurdering.

Slik vi ser det, har elevvurdering fått en svært sentral rolle i Kunnskapsløftet, og denne rollen har blitt enda sterkere tydeliggjort etter innføringen av ny vurderingsforskrift i august 2009. Vårt formål med oppgaven er å undersøke hvordan rektor ved fire barneskoler beskriver utvikling av vurderingskulturen ved sin egen skole. Slik kvalitetsutvikling skjer i et felt mellom skoleeiers og sentrale utdanningsmyndigheters krav på den ene siden og skolens oppfattede muligheter for å oppfylle disse kravene på den andre siden. Dette

handlingsrommet kan derfor også bli et spenningsfelt. Som rektor må man balansere krav og forventninger formulert fra overordnede nivåer med krav og forventninger fra undervisningspersonalet - og dermed navigere i et farvann hvor disse kravene ikke nødvendigvis harmonerer. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*, peker departementet på at blant annet læreres manglende kompetanse på vurdering representerer en utfordring i norsk skole. Ønsker man som skoleleder å øke denne kompetansen i personalet, vil det kreve at man investerer tid i dette. Dersom lærerpersonalet ikke deler synet på at dette er viktig, kan man som skoleleder møte innvendinger som går på at vurdering stjeler fokus fra andre, etter lærernes syn viktigere, sider ved undervisningen. Strategisk og kunnskapsbasert skoleledelse blir dermed viktig for å gjennomføre vurderingsreformen etter de sentrale utdanningsmyndigheters intensjoner.

1.1 Problemstilling

Ambisjonen i vårt prosjekt er å undersøke om intensjonene knyttet til elevvurdering i sentrale styringsdokumenter er oppfylt i skolenes vurderingspraksis. Hvilke strategier ser det ut til at rektorene har valgt når det gjelder å utvikle vurderingskulturen på egen skole? Hvilke faktorer bidrar, etter rektors syn, til å fremme mulighetene for å utvikle elevvurderingskulturen, og hvilke faktorer hemmer dem? Tatt i betraktning at Kunnskapsløftet også er en forvaltningsreform med intensjonen om at mer ansvar legges på kommunene - er det, etter vårt syn, svært relevant å undersøke om rektorene oppfatter skoleeignivået som en støtte i arbeidet med å utvikle egen skoles vurderingspraksis. For å finne svar på disse spørsmålene, har vi formulert følgende tre delproblemstillinger:

- Hvordan ser rektorene ut til å ha lagt et grunnlag for felles elevvurderingspraksis på egen skole?
- Hvilke ledelsesstrategier ser rektorene ut til å ha valgt for å utvikle elevvurderingspraksis på egen skole?
- Hvordan ser det ut til at rektorene oppfatter at samspillet mellom skoleleder og skoleeignivået for å oppfylle kravene knyttet til individvurdering av elever har vært?

1.2 Avgrensninger

Vår oppgave omfatter rektorene ved fire grunnskoler, som har deltatt i FIRE-prosjektet, sine oppfatninger, og vil omhandle undervisvurdering i fag på barnetrinnet. Siden vår problemstilling har undervisvurdering på grunnskolens barnetrinn som ramme, så behandler vi vurderingsteori som er relevant for dette. Det finnes omfattende internasjonal forskning på skoleledelse (Ottesen & Møller (Red.) 2011). Vi har i vår oppgave valgt å benytte primært norsk og skandinavisk teori, da denne kanskje i størst grad er relevant for vårt forskningsområde. Teorigrunnlaget er basert på ulike primærkilder. Innhenting av litteratur er basert på litteratur veileder har anbefalt oss å bruke, litteratur som er hyppig referert til i publikasjoner og gjennom forelesninger vi har deltatt på i masterstudiet i utdanningsledelse. Bibsys er benyttet som søkemotor for å finne relevant litteratur på Internett.

1.3 Oppgavens struktur

Vår oppgave tar for seg tre hovedområder innenfor norsk skole:

1. Elevvurdering
2. Skoleledelse knyttet til implementering av elevvurderingspraksis
3. Samspill mellom skoleleder og skoleeier

”En overordnet målsetning med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle. I denne forbindelsen er vurdering en viktig del av læringsprosessen” (Udir 2010a, s. 1). Dette rundskrivet henviser også til St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen, som identifiserer fire hovedutfordringer knyttet til elevvurdering i norsk skole;

- regelverket for individuell vurdering oppfattes ikke som klart nok
- lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering
- det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolene
- det er forsket lite på individuell vurdering i Norge

I vår oppgave tar vi utgangspunkt i det som omtales som mangel på vurderingskompetanse og svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolene. Samtidig som økt vekt legges på elevvurdering, har Kunnskapsløftet som intensjon å medføre et systemskifte i styringen av norsk skole. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kvalitet i skolen* omtaler dette systemskiftet slik:

På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om

- klare nasjonale mål
- kunnskap om resultater i vid forstand
- tydelig ansvars plassering
- stor lokal handlefrihet
- et godt støtte- og veiledningsapparat

(Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, s. 25)

Målstyringstenkningen som legges til grunn ser altså ut til å være udiskutabel. Regjeringen vedtar de nasjonale målene, mens ansvaret for gjennomføringen – med vekt på *stor lokal handlefrihet* – defineres klart å tilhøre det lokale skole- og skoleeiernivået.

Vår oppgave har altså tre hovedområder, men vi har valgt å dele den inn i to teoretiske hovedlinjer. På den ene side har det vært vesentlig å relatere oppgaven til relevant teori og forskning innenfor vurderingsfeltet. På den annen side har det vært viktig å knytte oppgaven opp mot teori om skoleledelse og skoleutvikling med vekt på reformimplementering, herunder støtte fra skoleeiernivået. Årsaken til at vi har valgt å behandle skoleledelse og skoleutvikling, samt samspill med skoleeiernivået under ett, er at det i vår oppgave er hensiktsmessig å se dette i en sammenheng.

2 Metode

Metode er et redskap for å komme fram til ny kunnskap, utvidet kunnskap eller å bekrefte kunnskap. Forskeren ønsker å samle inn informasjon om noe ukjent eller noe han eller hun vil vite mer om. Begrepet brukes også om de ulike måtene forskere går fram på for å belyse en problemstilling på en tilfredsstillende måte (Kleven 2009). Metoden kan være kvalitativ, kvantitativ eller en kombinasjon av disse. *”En kvantitativ forskningsstrategi er basert på talldata, mens en kvalitativ forskningsstrategi er basert på tekstdata”* (Ringdal 2007, s. 22).

Datainnsamlingen er gjort innenfor rammene av et større forskningsprosjekt i regi av NIFU og Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Prosjektet er bestilt av Utdanningsdirektoratet, og det stilles høye krav til metodiske og etiske kvaliteter.

Forskergruppen har i tråd med forskningsetiske prinsipper, innhentet nødvendige tillatelser og alle respondenter er forespurt og sikret anonymitet i bearbeidelse og publisering av resultatene.

Vår undersøkelse gir ikke grunnlag for statistisk generalisering, noe som også følger av at dette er en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg. Siden vår oppgave skrives innenfor rammene av FIRE-prosjektet, vil også vårt metodevalg være delvis styrt av dette. I arbeidet med delrapport 1 har forskergruppen benyttet seg av to hovedmetoder (Sandberg & Aasen 2008). De har for det første foretatt en innholdsanalyse av sentrale reformdokumenter knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet, og deretter gjennomført kvalitative intervjuundersøkelser med informanter fra det nasjonale nivået. Disse intervjuene er benyttet for å supplere og utdype funnene fra dokumentanalysen. Den fasen av datainnsamlingen som vi deltok i ble gjennomført med kvalitative intervjuer med informanter på skolenivå. *”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst”* (Postholm 2005, s. 17). Vi sammenholder funn fra dokumentanalyse av sentrale reformdokumenter med funn fra intervjuene for å belyse og besvare vår problemstilling.

Flere metodeteoretikere har det til felles at de deler forskningsprosessen inn i forskjellige faser. Selv om teoretikerne opererer med ulike fasemodeller, er essensen den samme; for å sikre en planmessig og systematisk forskningsprosess, er det viktig å være bevisst de ulike

fasene i planleggingen og gjennomføringen av forskningsarbeidet. Vi har lagt Ringdals (2007) faser til grunn i planleggingen og gjennomføringen av prosjektet. Ringdal opererer med seks forskningsfaser, idé, problemstilling, strategi og design, datainnsamling, dataanalyse og rapportering (ibid.). Vi har hele tiden, i alle fasene, søkt etter et holistisk perspektiv. Vi har tatt ut kursen, lagt planer og diskutert både deler og helheten underveis slik det er anbefalt at man gjør;

Selv om hoveddelen av analysen ofte må vente til feltarbeidet er unnagjort, ser forskeren sammenhenger mellom ulike typer av opplevelser og erfaringer under hele feltarbeidet. Disse sammenhengene fungerer som knagger for den videre analysen. Alle fenomener som observeres, og konteksten rundt fenomenene eksisterer i en helhet. Forskeren er i stand til å fatte en mengde kompleks informasjon og se den i et helhetsperspektiv (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006 s. 128).

Vi har forsket på utvalgte rektorers handlinger knyttet til arbeidet med å utvikle en vurderingskultur på sin skole. Vi har tolket tekst, både i dokumenter og intervjuer – i en kontekst hvor vår forforståelse og våre grunnleggende antakelser har spilt inn i varierende grad. I arbeidet med å lete etter rektors oppfatninger går dette på å *”forstå eller fortolke en handling ved å knytte den til en hensikt, en intensjon, en plan, et prosjekt hos den handlende”* (Elster 1989 i Ringdal 2007, s. 51). Vi har gått inn i prosjektet med en forforståelse som springer ut av vår bakgrunn som skoleledere. Gjennom arbeidet har vi utviklet ny forståelse i en hermeneutisk sirkel. Vi har beveget oss mellom helheten og delene, samtidig som vi har fortolket virkeligheten slik den ser ut gjennom datamaterialet. Utfordringen har derfor vært å fortolke den allerede fortolkede virkeligheten (Giddens 1976). Vi har valgt å legge et hermeneutisk perspektiv til grunn i oppgaven.

Som skoleledere vil vi kunne sitte med noen grunnleggende antakelser omkring hvordan de ulike rektorene har vært i stand til å utvikle en god vurderingspraksis ved sin skole, og hvilken rolle skoleeiernivået har spilt. Det er viktig at vi er oppmerksomme på disse antakelsene i arbeidet med oppgaven, slik at de ikke får opptre styrende. Det faktum at datainnsamlingen allerede er gjort, vil til en viss grad styre hvordan forskningsspørsmål formuleres og hvilke analysestrategier vi velger. På samme måte vil også teori velges ut slik at den bidrar til å belyse våre problemstillinger på en aktuell og relevant måte.

2.1 Dokumentanalyse og litterære kilder

Ved siden av kvalitative intervjuer har vi også gjennomført dokumentanalyse for å belyse problemstillingen vår. ”*Dokumentanalyse skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn forskeren skal bruke dem til*” (Thagaard 2002, s. 59). En kilde er et dokument som er forfattet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt kontekst. I analysen av de skriftlige dokumentene har vi lest hele dokumentet for så å analysere helheten, eventuelt trukket ut deler som er relevante for vår oppgave. Vi har valgt å analysere styringsdokumenter som omhandler Kunnskapsløftet i reformens ulike faser, nærmere bestemt fra planleggings- og gjennomføringsfasen. Dokumentene vi har analysert er:

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) *... og ingen sto igjen*
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*
- Vurderingsforskriften, som trådte i kraft 1.8.2009

I dette arbeidet har vi søkt spesielt etter innhold som omhandler våre tre hovedområder elevvurdering, skoleledelse og samspill med skoleeier.

I vår behandling av både styringsdokumenter og litterære kilder har vi vektlagt bruk av primærkilder. Tveit (2002) mener at bruk av primærkilder, og flere kilder, er med på å øke påliteligheten til en oppgave. Vi har, så langt det er mulig, benyttet oss av primærkilder innenfor forskningslitteraturen i vår oppgave. Det er ikke mulig å velge alle kildene innenfor temaet vurdering, skoleledelse og samspill med skoleeier, men vi har forsøkt å foreta det utvalget som er mest relevant. Gode teorikilder vi har brukt er bøker, tidsskrifter og forskningsartikler. Læreplaner, stortingsmeldinger, sentrale lover og forskrifter har dessuten en sentral plass som styringsdokumenter i tilknytning til Kunnskapsløftet. Disse policydokumentene har vi benyttet for å analysere myndighetenes intensjoner med Kunnskapsløftet. I enhver bruk av kilder, både forskningslitteratur og policydokumenter, er det viktig å ha en kritisk tilnærming til disse (Tveit 2002).

2.2 Intervju

Innsamlingen av datamaterialet til undersøkelsen ble foretatt i januar og februar 2010.

Forskere fra ILS var ansvarlig for gjennomføringen av intervjuene. Vi deltok i intervjuene på skolen vi besøkte og observerte i tillegg møter og undervisningssituasjoner. Vi, og andre studenter ved masterstudiet i utdanningsledelse, har i etterkant transkribert intervjuene.

Intervjuene var semi-strukturerte med en veiledende intervjuguide, men hvor svar fra respondentene kunne bli fulgt opp med tilleggsspørsmål og avklaringer underveis i intervjuet.

”Med denne intervjuformen ønsker man å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlige fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det er semi-strukturert – det er verken åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale” (Kvale 2009, s. 47).

2.3 Utvalget

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at vi ikke trekker noe utvalg i tradisjonell kvantitativ forstand. De som skal være med i undersøkelsen blir valgt ut (Grennes 2003). Det er stor geografisk spredning på skolene som er undersøkt i FIRE-prosjektet. De er av varierende størrelse (fra 77 til 580 elever) og er lokalisert i seks kommuner av ulik størrelse.

Kommunene ligger i fire forskjellige fylker i forskjellige deler av landet. Slik sett bør det være god spredning i utvalget, med ti skoler totalt, hvorav seks grunnskoler. Fylkene er valgt ut i samråd med oppdragsgiver og antallet skoler er begrenset til ti for at ikke datamaterialet skal bli for stort og u håndterlig. Når det gjelder utvelgelsen av rektorer i grunnskolen, har kriterier som skolestørrelse, skoletype og lokalisering blitt prioritert. Av det opprinnelige utvalget i FIRE-prosjektet, benytter vi data fra fire informanter i vår oppgave. Dette er rektorene som leder enten rene barneskoler eller 1-10-skoler – og som derfor er relevante for vår oppgave.

Vi har anonymisert informantene ved å kode dem ut i fra samme prinsipper som

”Kunnskapsløftet - tung bør å bære?” (Møller, Prøitz & Aasen 2009). Skolene har også fått de samme fiktive navnene i vår oppgave - både for å gjøre lesingen av oppgaven lettere og for å knytte vår oppgave opp mot informantene i FIRE-prosjektet.

Oppgavekoding	Kostra-inndeling	Urban/rural	Skole	Antall elever
R1	G 11. Mellomstor kommune med lave bundne kostnader pr innbygger, middels frie disponible midler.	Rural	Fjell, 1-7	90 elever
R2	G 6. Liten kommune med høye bundne kostnader pr innbygger, høye frie disponible kostnader.	Rural	Bygda, 1-10	175 elever
R3	G 8. Mellomstor kommune med lave bundne kostnader pr innbygger, lave frie disponible midler.	Rural	Eikemo, 1-10	585 elever
R4	G 13. Stor kommune utenom de fire største byene.	Urban	Enga, 1-7	475 elever

Figur 1: Koding av utvalget

På tross av at vi ikke kan gjøre noen statistiske generaliseringer, har vi tatt sikte på å gjennomføre teoretiske generaliseringer. Grønmo (2004) påpeker at et av formålene med teoretisk generalisering er at man ved hjelp av et utvalg kan utvikle en helhetlig forståelse av en større gruppe. «Denne helhetlige forståelsen begrenser seg ikke til den samlingen av enheter som inngår i selve utvalget. Ut fra teoretiske vurderinger antas helhetsforståelsen også å gjelde for den samlede konteksten som gjelder hele universet» (s. 88).

2.4 Analyse av kvalitative data

Vi transkriberte ordrett ned det informantene sa i intervjuene. Vi noterte ulike indikatorer som latter og pauser i dette arbeidet. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, struktureres samtalen slik at de er bedre egnet for analyse. Denne struktureringen er starten på analysen (Kvale 2001). Vi foretok en koding av materialet vårt, der rektorene fikk ulike fargekode og kvalifiserte de viktigste dataelementene med utgangspunkt i problemstillingene våre og de tre tidligere omtalte temaene for oppgaven. Temaene vi har fokusert på var elevvurdering, skoleledelse og samspill med skoleeier.

2.5 Validitet og reliabilitet - gyldighetskrav

Ringdal (2007, s. 86) har følgende definisjon: «*Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet, eller gyldighet, går på om man faktisk måler det en vil måle.*». I kvalitativ forskning er man ikke nødvendigvis opptatt av generaliseringsgraden, men av kunnskapsoverføring. Det kan derfor være vanskelig å si noe om FIRE-prosjektets reliabilitet og validitet ut fra Ringdals definisjon alene, da intervjuet er en tidsbestemt situasjon. Det er lite sannsynlig at en gjentatt måling gir nøyaktig det samme resultatet, da informanten ikke husker hva han har sagt eller kan ha fått en annen innsikt i temaet som det er snakket om – eller at skolen har utviklet seg som organisasjon. I dette prosjektet har det gått en stund mellom første og andre intervjurunde. Begrunnelsen ligger i FIRE-prosjektets ambisjon om å spore eventuelle endringer i implementeringen av reformen over tid. Det er mye som tyder på at informantene har en annen skolehverdag når lærerplanen har "satt seg" i skolen. I tillegg kan intervjuobjektene ønske å fremstille sin skole mer positivt enn den er. Et annet element er at informanter husker de positive tingene, men undertrykker de negative (Holme & Solvang 1996). På den annen side kan det bidra til å styrke reliabiliteten at informantene er sikret anonymitet, og dermed kan snakke fritt (Thagaard 2009).

Ringdal (2007) hevder at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Videre hevder han at reliabiliteten og validiteten styrkes dersom det er flere forskere som samarbeider om forskningsprosjektet (ibid.). Intervjuguiden er drøftet av forskere fra ulike forskningsmiljøer (ILS og NIFU), og dette samarbeidet har hatt som intensjon å styrke kvaliteten i intervjuguiden. Thagaard (2009) peker på at gode intervjuguiden, uten ledende spørsmål, styrker en undersøkelses reliabilitet. Vi har også valgt å gi noen beskrivelser av undersøkelsen med henvisning til FIRE-prosjektet i helhet, slik at leseren kan sette seg inn i den konteksten undersøkelsen er utført i. Dette er også med på å øke vår undersøkelses reliabilitet (Johannessen m. fl. 2007).

Grønmo (2004) fremhever tre validitetstyper i kvalitativ data; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

"Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet" (Grønmo 2004, s. 234). Dette innebærer at en forsker med

erfaring, kvalifikasjoner og gode forutsetninger styrker tilliten til at innsamlingen har skjedd på en kompetent måte, og danner grunnlaget for å anta at validiteten er tilfredsstillende (ibid). Det var, som tidligere nevnt, forskere fra ILS og NIFU som hadde ansvaret for intervjuene hvor vi deltok. Dette er kompetente forskere med lang erfaring fra og kunnskap om både kvalitative intervjuer og Kunnskapsløftet som reform. Når intervjuer har forskning som hovedarbeidsfelt, og dermed vet hva som er relevant informasjon rundt problemstillingene, kan dette også styrke validiteten.

”Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forsker og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen i studiet” (Grønmo 2004 s. 235).

Forskerne samlet også inn data i forrige runde av FIRE-prosjektet, noe som medførte at mange av respondentene kjente intervjuer i fra før. Vi mener at det da er lettere å bygge en god relasjon mellom respondent og intervjuer. Informantene fikk også et brev med emner som skulle diskuteres, samt en telefonsamtale i forkant av intervjuet. Forskere kan også ha en dialog med andre forskere/kolleger slik at validiteten blir høyere. FIRE-prosjektet er basert på et omfattende samarbeid mellom de involverte forskerne. I arbeidet med vår masteroppgave har vi diskutert problemstillingen og empirien i mange omganger både med forskere på ILS, medstudenter, hverandre og veilederne våre, slik at materialet har blitt vurdert og eventuelle svakheter har blitt rettet opp.

”Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlaget for bestemte handlinger” (Grønmo 2004, s. 236). Begrepet er i første rekke relevant i aksjonsforskning (ibid). Slik vi ser det, er det en viss mulighet for at forskningsarbeidet vårt kan føre til endret skolelederpraksis. Samtidig har vi tro på at våre funn og analyser kan danne grunnlag for endring i vurderingsarbeidet på vår egen skole. På samme måte kan vår oppgave bidra til endring og utvikling i vår kommune, dersom forholdene legges til rette for at funnene deles med skolene der.

3 Teori

Utvikling av skolers vurderingspraksis er et viktig satsningsområde innenfor Kunnskapsløftet som kvalitetsreform. Forskning har vist at norsk skole har en for dårlig utviklet tilbakemeldingskultur (Klette 2004, Elevundersøkelsen 2008, Vibe, Aamodt og Carlsten 2009), og at elevvurdering er lite konkret og dessuten usystematisk (Klette 2004, Dale & Wærness 2006, Dale 2008, 2010, Kunnskapsdepartementet 2006, Kunnskapsdepartementet 2007). I tillegg involverer den i for liten grad elevene i vurdering av eget arbeid (Dale & Wærness 2006). Et viktig poeng som vi vil komme nærmere inn på senere i kapittelet, er at ledere i sterkere grad enn tidligere har blitt ansvarliggjort for egne beslutninger ved innføringen av Kunnskapsløftet (Møller m.fl. 2009).

Som vi skrev i innledningskapittelet har oppgaven vår to teoretiske hovedlinjer. Når det gjelder elevvurdering drøfter vi ulike aspekter ved undervisvurdering, siden all elevvurdering i barneskole i følge vurderingsforskriftens definisjon er å anse som undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet 2010a). Hvordan kan skoleledere legge til rette for at lærere utvikler et helhetlig perspektiv på undervisvurderingens form og funksjoner - og, ikke minst, på denne vurderingsformens muligheter og begrensninger? To begreper som vil være sentrale når vi behandler vurdering, er *formativ vurdering* og *summativ vurdering*.

Formativ vurdering kan defineres som "en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier" (Slemmen 2010, s. 63). I vår oppgave brukes *formativ vurdering* synonymt med *vurdering for læring*.

Der hvor formativ vurdering har som funksjon å være læringsfremmende underveis i læringsprosessen, er den *summative vurderingens* funksjon å vise elevens oppnådde kompetanse på et gitt tidspunkt. Det som vurderes er et resultat eller et produkt, og summativ vurdering kan derfor defineres som "en prosess der lærere innhenter informasjon om elevenes kompetanse på en planlagt og systematisk måte med det formål å vurdere elevens kompetanse basert på deres profesjonelle skjønn og å rapportere elevenes resultater" (Assessment Reform Group 2006 i Slemmen 2010, s. 73).

Lauvås (2007) skiller mellom formativ vurdering og summativ vurdering i følgende eksempel:

En kokk som bestemmer seg for å delta i verdensmesterskapet, kan forberede seg på egen hånd eller rekruttere andre til å bistå med tilbakemeldinger, både om kvaliteten på de rettene som lages, om valg av råvarer, om det beste utstyret som kan brukes, om estetikken ved serveringen og også kanskje andre forhold. Denne bistanden er en formativ vurdering. Hensikten er kun å bedre læringsprosessen.”Når verdensmesterskapet starter, er det slutt på den formative vurderingen, og kokken går inn i den summative vurderingssonen. Da er det andre vurderere som kommer inn i bildet, kanskje med den samme kompetansen, men med et annet oppdrag. Mens kokken i den første fasen kunne eksperimentere og få tilbakemelding på forskjellige retter, råvarer og så videre. (...) skal dommerne i konkurransen kun vurdere resultatet av kokkens arbeid under de kontrollerte betingelsene som gjelder (ibid., s. 57).

Black og Wiliams (1998, 2009) forskning gjennom arbeidet i Assessment Reform Group (ARG) i Storbritannia ser ut til å ha hatt en sterk påvirkning på hvordan norske utdanningsmyndigheter tenker omkring vurdering for læring (jfr Utdanningsdirektoratets nettside ”Vurdering for læring” (Utdanningsdirektoratet 2010b). Siden deres teori ser ut til å ha hatt så sterkt gjennomslag i norske utdanningsmyndigheters politikkutforming knyttet til elevvurdering, har Black og Wiliam utgjort vår hovedteori når det gjelder vurdering – sammen med forskningsbidrag som er kritiske til Black og Wiliams tilnærming. Black og Wiliam har lagt et grunnlag for utvikling av vurdering for læring gjennom sitt bidrag ”Inside the black box: Raising standards through classroom assessment” (1998). De hevder at vurdering for læring kan være en nøkkelkomponent i elevenes læring og utvikling. Kritikere av Black og Wiliams forskning er blant annet Taras (2009), Engh (2010) og Dale og Wærness m.fl. (2006), og deres teoribidrag har vi benyttet for å nyansere Black og Wiliams bidrag når det gjelder vurdering for læring.

Skolelederrollen har endret seg. Der rektor tidligere var "fremst blant likemenn", har rollen nå i sterkere grad blitt løsrevet fra læreryrket. I tråd med utviklingen av mål- og resultatstyring, desentralisering og markedstenkning i skolen betraktes rektor som kommunal leder på linje med øvrige ledere i kommunesektoren (Aasen 2006). Den nye skolelederrollen, med ansvar for å iverksette utviklings- og endringsprosesser hvor organisasjonslæring står i sentrum, presiseres også i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som beskriver rektor i en lærende organisasjon slik:

Rektor ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende, blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (s. 29).

Det kan dermed herske liten tvil om at rektorrollen med dette må ses som omfattende, krevende og svært sammensatt. På samme tid som rektorrollen er gjenstand for klare forventninger om å ivareta den pedagogiske lederrollen, har vi i kommune-Norge sett en utvikling hvor det pedagogiske støtteapparatet på skoleeiernivå kan se ut til å variere med størrelsen på kommunen (Møller, Prøitz & Aasen 2009).

Når det gjelder skoleledelse og utvikling av vurderingspraksis som følge av LK06 og ny vurderingsforskrift, vil vi først og fremst benytte Møller (1996, 2006, 2007) som hovedteori på ledelse. Også langs denne linjen vil vi benytte supplerende forskning fra andre bidragsyttere innenfor feltet (Berg 1999, Roald 2004, 2010). Når det gjelder vurderingspraksis vil vi benytte Dale (2006, 2008, 2010), delrapportene fra FIRE-prosjektet (Sandberg & Aasen 2008, Møller, Prøitz & Aasen 2009) og rapporten "Bedre vurderingspraksis" (Utdanningsdirektoratet 2009) som teorigrunnlag.

3.1 Læring

Det er hensiktsmessig å definere *læring* kort før vi går inn på hvilken effekt vurdering kan ha på nettopp læring. En av de overordnede målsettingene med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle. Kunnskapsløftet omtaler læring blant annet i læreplanens generelle del (opprinnelig L93, videreført i LK06). I følge denne er god læring avhengig av vilje og evne til å utføre et arbeid. Man lærer i alle situasjoner, men best når man selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Læring skjer i og med eleven. «*Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk*» (Dysthe 2001, s. 25).

Det finnes ingen entydig definisjon på læring, men derimot mange ulike tilnærminger. Vi har det behavioristisk perspektiv, kognitivt konstruktivistisk perspektiv og sosiokulturelt perspektiv som de kanskje viktigste læringsteoretiske retningene (Dysthe 2001).

Innenfor behaviorismen la man vekt på å bryte læring ned i deloppgaver som kunne prøves hver for seg. Man knyttet læring til vaner, og mente at læringen foregikk ved prøving og feiling. Kunnskap ble tilegnet i et system av stimuli og respons. Teoretikere som var sentrale i denne læringsteorien var blant annet Skinner, Pavlov og Watson. Skinners oppfatning var at dersom man ga elever en belønning raskt etter ønsket atferd, var det stor sannsynlighet at

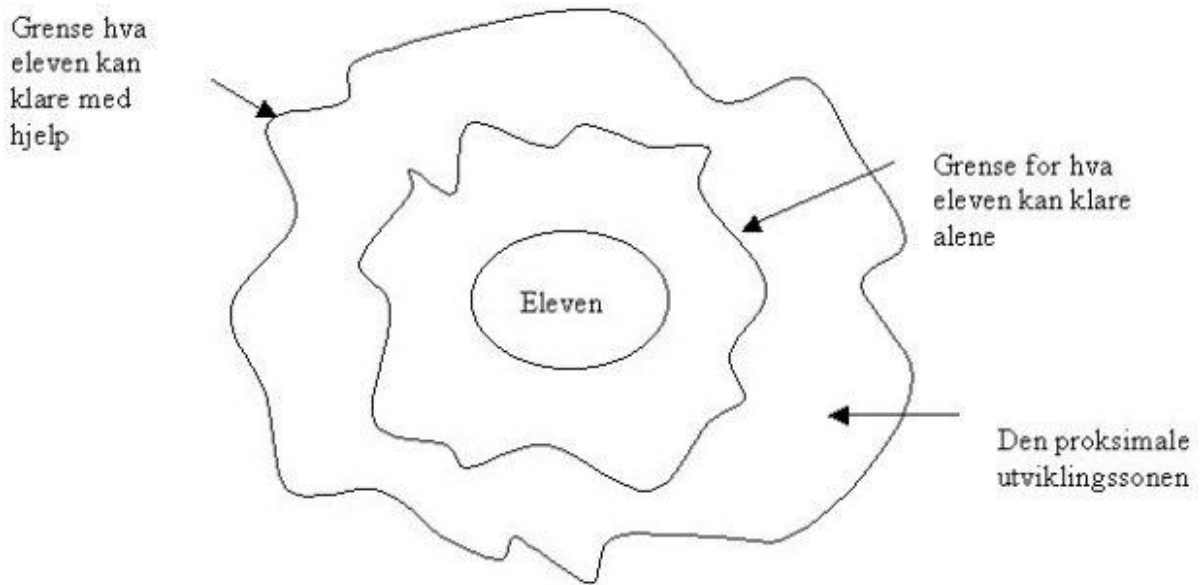
elevens atferd kom til å gjenta seg. Denne belønningen, eller forsterkeren, ble brukt som en motivator. I det behavioristiske perspektivet skjer læring ved at man gjør noe observerbart som man tidligere ikke kunne. Personens atferd har da endret seg. Denne læringsteorien sto sterkt fram til tiden rundt 1950.

Innenfor det kognitive konstruktivistiske perspektivet mener man at læring en indre prosess. Læring er tilegning av holdninger, prosesser, kunnskaper og prosesser som er vanskelig å observere. Blant den kognitive konstruktivismens store teoretikere var blant annet Piaget og Bruner, med stor oppslutning i årene etter 1950. « *I en konstruktivistisk oppfattelse sker denne konstruksjon i det enkelte individ gjennom dets møde og samspil med omverdenen*» (Illeris, 1999 s. 98.)

Et læringssyn som la vekt på det sosiokulturelle perspektiv vokste fram i tiden fra rundt 1970. Bråten (2002) mener at utgangspunktet for det sosiokulturelle perspektiv «*er interessen for hvordan de kunnskapene og ferdighetene som menneskene har, blir ført videre i samfunnet og gjort tilgjengelig for nye generasjoner*» (s. 32). I et sosiokulturelt perspektiv skjer læringen i eleven gjennom deltakelse og kommunikasjon i sosiale prosesser. (ibid.).

Som representant for det sosiokulturelle perspektivet vektlegger Vygotsky det han kaller *den proksimale utviklingszone*. Dette er det barnet kan klare med hjelp fra en annen kompetent hjelper utover det barnet klarer på egen hånd. Bråten (1996) påpeker at:

barn i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Og det barnet trenger hjelp med i dag, vil det seinere kunne klare alene. Dermed er det ikke bare samarbeidets betydning i den aktuelle problemløsnings situasjonen som er viktig, men hele det potensialet for videre læring (s. 125).



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen

I dette ligger det at lærer må stimulere eleven til å utvikle seg videre, til å delta i et praksisfellesskap, samt gi veiledning og støtte til hvordan eleven skal løse oppgavene. Intensjonen med elevvurdering er både å vise elevens oppnådde kompetanse og å hjelpe eleven til å øke sitt læringsutbytte. Vurdering kan dermed ses som et godt redskap til å hjelpe eleven i den proksimale utviklingssonen, blant annet gjennom vurdering for læring. Elevvurdering, i form av egenvurdering, elevers vurdering av hverandre og lærervurdering (Engh 2007) kan gi retning til en bedre læringsprosess.

Dette finner vi blant annet igjen i Sigmundson og Bolstad (2004) som henviser til Bakthin som uttrykker at:

mening og forståelse blir best utviklet i respons, både ved å gi og få tilbakemeldinger. Dette betyr at mening og forståelse er skapt i dialoger mellom mennesker, både skriftlige og muntlige, hvor ulike ytringer, spørsmål, svar, forslag og svar kan være med på å utvikle forståelsen til alle som deltar i dialogen. Slike dialoger kan finne sted mellom læreren og elever og mellom elever som samtaler og arbeider i gruppe (s. 200).

3.2 Elevvurdering

3.2.1 Underveisvurdering i barneskolen

Underveisvurdering er den vurderingen eleven mottar gjennom opplæringsløpet, og den skal gi informasjon både om oppnådd kompetanse og om hva eleven må gjøre for å øke sin kompetanse i forhold til kompetansemål i fag. I forskrift til opplæringslova omtales underveisvurdering slik:

Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg. (...) Underveisvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (Forskrift til Oppl.l. § 3-11).

Utdanningsdirektoratet sendte i august 2010 ut et rundskriv, Udir-1-2010, som har til hensikt å hjelpe skoler og skoleeiere med tolkning av vurderingsforskriften. I dette rundskrivet understrekes funksjonen underveisvurdering skal ha som et *"redskap for vurdering for læring. (...) Dette innebærer at underveisvurderingen skal være en kontinuerlig del av opplæringen og prege måten opplæringen gjennomføres på"* (Utdanningsdirektoratet 2010a, s. 24).

I oppgaven har vi derfor lagt til grunn at underveisvurdering er vurdering som skjer løpende og systematisk, som gis muntlig eller skriftlig, som gir begrunnet informasjon om elevens kompetanse, som involverer eleven i vurderingsprosessen og har som intensjon å fungere læringsfremmende for eleven undervis i opplæringen.

3.2.2 Elevvurderingens funksjon

Vurdering av elevenes prestasjoner har vært en del av skolens virksomhet så lenge vi har hatt skoler. Allerede i 1700-tallets allmueskole var det forventet at Pontoppidans katekisme skulle læres utenat av elevene før konfirmasjonen – hvor selve konfirmasjonshandlingen fungerte som den endelige vurderingen. Kun visse deler av stoffet *"skulle dog ikke kreves lært av barn med små evner eller i skoler med spesielt kort levetid"* (Dokka 1988, s. 23). Drøye hundre år senere, ved innføringen av *den høyere allmueskole* fra 1860 ble et sentralt spørsmål hva som skulle være kravene til opptak ved denne skolen - noe som derved medførte behov for vurdering av elevenes prestasjoner (ibid.). Gjennom årene har vurdering altså hatt

sorteringsfunksjonen som den mest iøynefallende. Elevenes prestasjoner ble målt med sikte på å avgjøre hvilke elever som skulle fortsette i høyere skoleslag, og hvilke som "skulle stå tilbake" (Dale 2008). Sagt på en annen måte: *"oppgaven var ikke å oppmuntre mange, men oppmuntre de få som var kvalifisert til å fortsette"* (Dale & Wærness 2006, s. 144). Gjennom denne funksjonen hadde elevvurderingen en rent summativ profil, det vil si at den var en *vurdering av læring*. Målet var å avdekke hvilke kunnskaper eleven hadde tilegnet seg på et gitt tidspunkt - sagt på en annen måte; hva har eleven lært?

I tråd med at vi i norsk skole gjennom 1900-tallet har hatt en formidlingsorientert, innholdsbasert kunnskaps- og undervisningstradisjon, har målformuleringene også i stor grad handlet om kunnskap og innhold. På den annen side førte den progressive pedagogikken, som vokste fram i siste halvdel av 1900-tallet, til tanker om at pensum burde *"vokse fram av barnets behov og interesser i stedet for som et krav fra læreren, (...) at de bør lære av erfaring, og ikke bli fortalt ting"* (ibid. s. 46). Når elevens interesser, behov og forutsetninger for å lære ble satt i sentrum, fikk dette konsekvenser for elevvurderingssystemet.

Vurderingene av elevenes arbeid kunne ikke lenger utelukkende basere seg på en vurdering av tilegnede kunnskaper og ferdigheter. Vi fikk dermed et system med uformell og individrelatert elevvurdering i tillegg til den formelle, målorienterte elevvurderingen. I dette landskapet vegret mange lærere seg for å stille tydelige, faglige krav - og elevvurderingen på barnetrinnet handlet i stor grad om å være støttende og positiv til barnets prestasjoner - nær sagt uansett nivå på prestasjonen. Også evalueringen av L97 viste at *"undervisningen ofte var preget av uklare og utydelige faglige krav"* (ibid., s. 57), noe som resulterte i at elevvurderingen også i mindre grad handlet om klare, faglige krav og i større grad om elevens fremgang i forhold til egne tidligere prestasjoner.

Sporene av dette finner vi også igjen i en undersøkelse utført av OECD (2004), som viser at manglende vurderingskultur har medført at elevene ikke har blitt fulgt opp i tilstrekkelig grad. Klette (2003) hevder at:

lærerens fravær av klare og eksplisitte tilbakemeldinger på elevarbeid har ført til uklarheter og noe fravær av krav til elevene og faglige standarder. Hyppig bruk av allmenn ros kombinert med fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes klasseromsarbeid, var (...) karakteristisk for våre klasserom, og man kan spørre seg om lærernes individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet har som en av flere konsekvenser en tilbaketrunket og passiv lærerrolle i arbeidet som elevenes faglige veileder. Bruk av ros er hyppig forekommende i barnetrinnets klasserom. I observasjonsnotegningene har vi registrert mye bruk av kollektiv ros (...) Men vi registrerte også hva vi kan karakterisere som ukritisk bruk av ros. (...) For

at ros skal få positive læringseffekter må det knyttes til situasjoner der det er berettiget. (...) Gjennomgående gir lærerne få eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer (Klette 2003 s. 49 – 50).

Forskning tyder altså på at vurderingen blir for tilfeldig og at mange lærere har vansker med å finne ut *hva* som skal vurderes og *hvordan* elevarbeid skal vurderes. De ønsker seg standarder og eksempler på vurdering (Stokke 2008 m. fl.). Dale og Wærness (2006) definerer standardbegrepet på denne måten:

En standard er (...) et sosialt beskrevet mål for hva som blir ansett som et adekvat og passende nivå på en utførelse. Å etablere en standard betyr at en setter et nivå for den utmerkelsen som kreves for en bestemt hensikt. (...) Standarder spesifiserer ofte definisjoner og beskrivelser av den dyktigheten som skal vurderes (s. 106-107).

3.2.3 Black og Wiliam: vurdering for læring

Som vi innledet kapittelet med, anser vi Paul Black og Dylan Wiliam for å ha hatt en klar påvirkning på regjeringens vektlegging av formativ vurdering i det nye elevvurderingsregimet. De har gjennom sin forskning funnet tegn på at formativ vurdering øker elevers læringsutbytte ved sammenligning med kontrollgrupper, som ikke har mottatt formativ vurdering. Black og Wiliams utgangspunkt for å argumentere for bruk av vurdering for læring er:

(...) the self-evident proposition that teaching and learning must be interactive. Teachers need to know about their pupil's progress and difficulties with learning so that they can adapt their own work to meet pupil's needs - needs that are often unpredictable and that vary from one pupil to another" (Black & Wiliam 1998, s. 14).

Her legges altså til grunn en forståelse av at lærere og elever opererer i et læringsfelleskap, hvor vurdering for læring på mange måter blir en av hjørnesteinene som læringsarbeidet hviler på. Denne forståelsen deles av Utdanningsdirektoratet, som i sin sluttrapport til Kunnskapsdepartementet i forbindelse med prosjektet "*Bedre vurderingspraksis*", argumenterer for at "*Internasjonale studier konkluderer med at elevene lærer langt mer effektivt dersom læreren har en formativ vurderingspraksis (vurdering for læring) som har fokus på elevenes læringsbehov*" (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 6). Det er ikke kun læreren som skal vurdere elevens prestasjoner, men også eleven skal ta aktivt del i vurderingsprosessen. Videre skal ikke den enkelte elev kun delta i vurdering av eget arbeid, men også bidra i vurderingen av sine jevnaldrende. Jo mer læreren vet om elevenes sterke og svake sider, jo bedre kan læreren tilrettelegge læringsarbeidet for elevene.

I sin artikkel "*Developing the theory of formative assessment*" fra 2009, utdyper og videreutvikler Black og Wiliam hva de legger i definisjonen av vurdering for læring:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (Black & Wiliam 2009, s 9).

Betingelsene for at man kan kalle praksisen i klasserommet vurdering for læring, er altså at kunnskapen om elevprestasjoner som frembringes brukes av lærere, den lærende og medelevene til å ta beslutninger om videre lærings- og undervisningsarbeid som enten er bedre, eller sannsynligvis er bedre, enn de beslutningene man ville tatt uten denne kunnskapen. Denne definisjonen fordrer, i likhet med påstanden fra 1998, en praksis hvor elevene i stor grad er aktive i sin egen læring - og i sine medelevers læring. Mange beslutninger vil fremdeles bli tatt av læreren, men det er et vesentlig poeng å trekke eleven sterkere inn i sin egen læringsprosess. Samtidig er det viktig at vi ikke forveksler dette synet med tanken om "ansvar for egen læring", som satte sitt preg på norsk skole fra 1970-tallet og frem til innføringen av LK06. Dette handler ikke om en praksis hvor læreren trekker seg tilbake og overlater ansvaret for læringen til eleven selv, men om en praksis hvor læreren aktivt søker informasjon om elevens faglige utvikling, slik at han løpende kan gi elevene tilbakemeldinger som fremmer deres læring og dessuten tilpasse sin undervisning på bakgrunn av informasjonen han trekker ut.

Black og Wiliam argumenterer videre for behovet for en "kultur for suksess" i klasserommet, støttet av en tro på at alle elever kan oppnå læring, og at tilbakemeldinger til hver enkelt elev derfor må fokusere på hva eleven faktisk mestrer og på samme tid tydelig angi hva eleven må gjøre for å oppnå enda bedre læringsutbytte, i engelsk språkdrakt kalt *feed forward* (Black & Wiliam 1998). Et viktig premiss for at elever skal være aktive i sitt eget læringsarbeid, er at de har et klart bilde av hva de skal lære *før* de starter arbeidet med stoffet. Det er når de har denne oversikten at de best kan engasjere seg i sitt eget læringsarbeid på en effektiv måte (ibid). Dette synet støttes av annen forskning, som også viser at en kombinasjon av at elevene kjenner til målene for hva de skal lære, samt at man hyppig oppsummerer hva som skal være lært, har en klar positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie 2009).

Et viktig aspekt ved bruk av vurdering for læring i følge Black og Wiliam (1998), er at elevene erkjenner egen kunnskapsmangel og at elevene selv forsøker å tette hullene i egen

kunnskap. Lærerens oppgave er dermed å hjelpe elevene til å nå målene ved hjelp av tilbakemeldinger og gode forklaringer på hva som skal gjøres. Dette ser - i tillegg til å være viktig generelt sett - i spesielt stor grad ut til å være nyttig for de svakere presterende elevene. Gjennom hyppige, målrettede, konkrete tilbakemeldinger - i en diskurs som legger vekt på elevens mestring - økes disse elevenes tro på egne ferdigheter (ibid.).

3.2.4 Kritikk av Black og Wiliams forskning

Selv om Black og Wiliams teori om vurdering for læring har fått sterkt gjennomslag - og dermed påvirkning - på utdanningsmyndighetenes kommuniserte intensjoner med elevvurdering i Norge, er det også mulig å finne forskere som er kritiske til konklusjonene de trekker. Blant annet beskyldes de for å være både ideologiske og normative, og det argumenteres også for at slutningene deres mangler fundament i pedagogisk teori. Ved å ta utgangspunkt i Black og Wiliams publiseringer fra 2003 og tidligere, kritiserer Taras (2009) disse for at de, etter hennes syn, opererer med to ulike definisjoner på vurdering for læring (assessment for learning). På den ene siden benytter de en definisjon av vurdering for læring som legger vekt på lærerens aktiviteter i klasserommet og læreren som initiativtaker og kontrollør, og på at disse aktivitetene må være en sterkt integrert del av lærernes undervisningsmetodologi. På den annen side fremholder de at vurdering for læring er *"all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities"* (Taras 2009, s. 61) - altså en mer elevaktiv tilnærming. Taras mener derfor at det er uklart om Black og Wiliam mener at vurdering for læring primært er en undervisningsmetode brukt av læreren eller om det primært handler om den lærendes egen aktivitet. Stobart (2008) fremmer noe av den samme kritikken når han hevder at *"Assessment for Learning has rich potential, but, in its own terms, it has to be clearer about what some of its key concepts involve"* (s. 170).

Videre peker Taras (ibid.) på at Black og Wiliam legger ensidig vekt på bruk av vurdering for læring framfor vurdering av læring (summativ vurdering). Imidlertid mener Taras - på bakgrunn av Sadlers (1989) opprinnelige definisjon av begrepet vurdering for læring - at eleven må kjenne til et startpunkt hvor både egen måloppnåelse og hva som er forventet må være utgangspunktet. Dette startpunktet, sier Taras, er et uttrykk for summativ vurdering. Ved ikke å erkjenne dette, mener hun at Black og Wiliam underslår en viktig sammenheng. Black og Wiliam har utviklet og tydeliggjort sin teori gjennom nye artikler, hvor de understreker fire

sentrale elementer ved formativ vurdering; (1) muntlige tilbakemeldinger, spørsmål og dialog i klasserommet, (2) tilbakemelding gjennom karakterer, (3) egenvurdering og vurdering fra andre elever og (4) formativ bruk av summative tester (Black og Wiliam 2006). I dette arbeidet presiserer de dermed at det summative aspektet har en rolle, men de understreker at det summative vurderingsuttrykk bør brukes formativt.

Når det gjelder å koble vurdering for læring opp mot relevant pedagogisk teori - eller selv utvikle en teori om vurdering for læring - hevder Taras (ibid.) at Black og Wiliam ikke gjør dette, blant annet med støtte fra Perrenaud (1998), som sier at de har fokusert det pedagogiske miljøet i større grad enn den teoretiske pedagogiske konteksten i sitt arbeid. Konsekvensen blir dermed at forholdet mellom praksis og teori ikke diskuteres. Også disse innvendingene er adressert av Black og Wiliam i en senere utgitt forskningsartikkel, hvor de blant annet har som ambisjon å knytte sin teori om vurdering for læring opp mot teori om selvregulert læring (Black & Wiliam 2009).

Dale (2010) kritiserer Black og Wiliam for at de ikke bringer inn kriterier for elevens kompetanseutvikling i sin teori om vurdering for læring. Generelt etterlyser han tenkning omkring en taksonomi for oppnådd kompetanse innenfor vurdering for læring-retningen, og mener dette er en klar svakhet ved denne formen for elevvurdering.

Tilbakemeldinger, brukt på riktig måte, kan virke understøttende på elevens læring, men Hattie og Temperley (2007) peker på at dette ikke nødvendigvis er tilfellet, når de sier at *"feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can either be positive or negative"* (s. 81). Dale og Wærnes (2006) definerer de negative tilbakemeldingene som killerfeedback. Det er de tilbakemeldinger som blokkerer for videre læring hos eleven.

3.2.5 Oppsummering

Vi har i delen som omhandler elevvurdering, vist at hovedhensikten med elevvurdering er å øke elevens læringsutbytte. Vygotsky, som representant for et sosiokulturelt læringssyn, benytter den proksimale utviklingssonen som et bilde på rommet som viser grensene mellom hva eleven klarer på egen hånd og hva han eller hun klarer med hjelp fra en kompetent annen. Vi anser at det er i dette rommet formativ vurdering, med andre ord vurdering for læring, kan ha effekt på elevens læringsutbytte. Paul Black og Dylan Wiliam er i kapittelet omtalt som de

kanskje viktigste representantene for et elevvurderingsparadigme som primært fokuserer formativ vurdering. I kapittelet har vi også vist til forskere som fremsetter innvendinger mot et ensidig fokus på formativ vurdering, blant annet Maddalena Taras og Erling Lars Dale. Disse forskerne etterlyser den summative vurderingens rolle i elevvurdering, som et startpunkt både for å synliggjøre elevens oppnådde kompetanse og for å synliggjøre faglige mål. Videre etterlyses klare standarder for måloppnåelse, slik at det er mulig å sikre mest mulig forutsigbarhet og likeverdig elevvurdering i lys av vedtatte kompetansemål.

Når man skal innføre en felles vurderingspraksis i barneskolen, kan dette ses i lys av ulike dimensjoner. Dimensjonene vi har valgt for vår analyse er individvurderingens form, dens intensjon og dens relasjon til læring slik Vygotsky fremstiller læring gjennom bruk av den proksimale utviklingssonen som begrep. Disse dimensjonene ser vi i sammenheng med elevvurdering i spenningsfeltet mellom Black og Wiliams forskning og noen av kritikerne mot deler av Black og Wiliams tilnærming til elevvurdering. Modellen har en analytisk verdi ved at den bidrar til å sortere rektorenes fortellinger om hvordan elevvurdering praktiseres på egen skole, og dermed om det ser ut til at de har lagt til rette for en felles vurderingspraksis på skolen.

	Black & Wiliam-paradigmet	Taras og Dales tilnærming
Form	<ul style="list-style-type: none"> - Lærervurdering - Egenvurdering - Kameratvurdering - Formativ vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Standarder - Summativ vurdering som utgangspunkt
Intensjon	<ul style="list-style-type: none"> - Endre lærerpraksis og elevens handlinger - Gi elevene meldinger for økt læring 	<ul style="list-style-type: none"> - Gi informasjon om oppnådd kompetanse - Økt læring for eleven - Fremme forutsigbarhet og likeverdighet i vurdering
Relasjon til læring	<ul style="list-style-type: none"> - Formativ vurdering, som skjer i den proksimale utviklingssonen 	<ul style="list-style-type: none"> - Summativ vurdering angir grensen for hva eleven kan klare uten hjelp - Formativ vurdering, som skjer i den proksimale utviklingssonen

Figur 3: Modell for analyse av elevvurdering

3.3 Ledelse i og av skoler som lærende organisasjoner

Ved innføringen av LK06 fikk skoleeier og skoleleder en ny type ansvar for at reformen skulle lykkes, sammenlignet med tidligere læreplanreformer. Reform 97 representerte også en form for målstyring, men dette ble gjort ved at innholdet i reformen ble rammet inn av forskrifter og regelverk på den ene siden og lokalt utviklingsarbeid på den andre (Sivesind m.fl. 2006). LK06 innebærer den samme filosofien, men i tillegg er det utformet en strategi med vekt på å benytte resultater for både å styre og ansvarliggjøre skolen (ibid.). *”Det nye ligger i at skoleeier og skoleledere framstilles som nøkkelen til suksess og at resultatstyring ikke bare skal være et instrument for kontroll, men en faktor for utvikling og læring gjennom ansvarliggjøring av lærere og elever”* (ibid, s. 212).

Møller (2006) hevder at forskere for lenge siden har gitt opp ambisjonene om å komme fram til en entydig definisjon av begrepet ledelse. *”Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta”* (Sørhaug 1996, s. 45). Videre sier han at *”Å lede er å gi retning eller å indikere en utvikling”* (ibid., s. 57).

Møller og Sundli (2007) legger vekt på at skolelederen må ta ansvaret for å utvikle skolen, blant annet ved å legge til rette for at lærerne kan gjøre en god jobb. Møller og Ottesen (2011) utdyper dette videre:

Som sjef og leder i det nye styringssystemet blir rektor på den ene siden stilt til ansvar for kvaliteten, slik den defineres av sentrale myndigheter i lov og læreplan. Stadig nye økonomiske og administrative oppgaver desentraliseres til skolenivå. På den andre siden forventes det at hun stimulerer til og legger til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere. Rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn (s. 21).

Ansvar for å skape god resultat kvalitet ligger altså både på rektor og lærere, men rektor vil – i kraft av sin formelle lederfunksjon og lederrolle – både ha et overordnet ansvar for å bidra til utvikling av en slik læringskultur og et overordnet ansvar for å skape gode rammebetingelser for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. Møller og Ottesen (2011) beskriver den nye kvalitetsdiskursen som skoleledere må forholde seg til slik:

Samtidig må lederne forholde seg til en ny kvalitetsdiskurs, basert på resultater fra nasjonale og internasjonale tester og undersøkelser. I en studie av skolens kvalitetsarbeid fant Roald (2010) at det ikke var sammenheng mellom denne kvalitetsdiskursen og det lokale læringsarbeidet. Uklarheter i forventningene om kvalitetsutvikling kan skape problemer lokalt, men samtidig gis det et handlingsrom for lokale initiativer (s. 20).

Som Møller og Ottesen (2011) påpeker, er skoleledelse som fenomen et rikholdig begrep, som det er vanskelig å ramme inn på en enkel måte. Uansett hvilket organisasjonsmessig perspektiv man anlegger for å drøfte begrepet, kan vi slå fast at skoleledere har fått en sentral plass når det gjelder å innføre og gjennomføre Kunnskapsløftet i norsk skole. Innenfor det gjeldende målstyringssystemet har skolen, og dermed den formelle skoleledelsen, blitt tillagt ansvaret for at skolen leverer resultater slik de er formulert i LK06 generell del, og i kompetansemålene i læreplanene for fag (Fevolden & Lillejord 2005). Disse resultatene måles først og fremst gjennom nasjonale prøver, avgangseksamener og ulike brukerundersøkelser, og skolene er forventet å utvikle sin praksis på en slik måte at resultatene blir best mulig. I dette arbeidet peker regjeringen på skolens ledelse. *"All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten"* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, s. 27).

3.3.1 Skoleledere og skoleutvikling

Når regjeringen fokuserer skolelederen som en kritisk suksessfaktor i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon, så legger de til grunn at:

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. (...) I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål (ibid., s. 26-27).

Innenfor organisasjonsteorien vil man finne flere tilnærminger som kan fungere som teoretiske innfallsvinkler for skoleledere i arbeidet med å utvikle egen skole. Roald (2004) innlemmer elementer fra ulike tilnærminger når han peker på vesentlige kjennetegn ved skoler som lærende organisasjoner. Han mener slike skoler lykkes i å skape balanse innenfor fire ulike begrepspar.

For det første må man være i stand til å "*kombinere forståing for skolens historie med klare forventningar om framtida*" (ibid., s. 158). Både det å "begrave seg i fortiden" eller bare å orientere seg mot framtiden kan føre til handlingslammelse. Dette handler altså om balansegangen mellom *erfaring* og *forventning*, og vil ofte representere en utfordring for lederen.

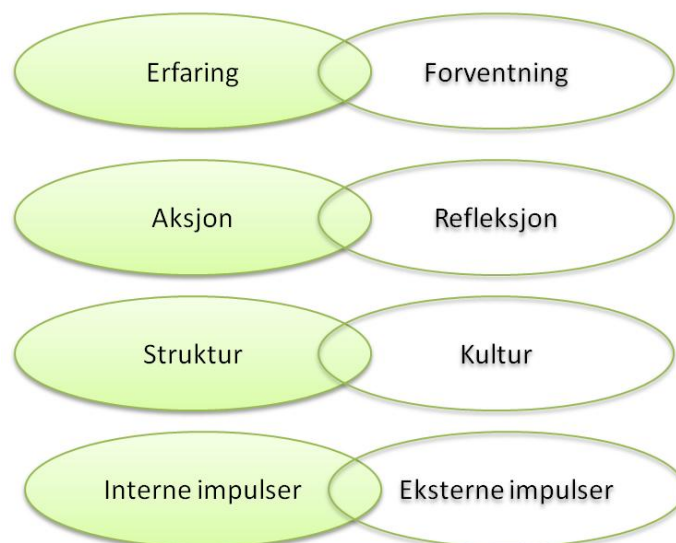
For det andre er det viktig å få til et fruktbart møte mellom *aksjon* og *refleksjon*. Det er like lite hensiktsmessig å bare prøve ut nye metoder uten å reflektere over i hvilken grad disse fører til forbedring (jfr Tiller 1990), som det er å drøfte alle ideer så grundig at man aldri kommer til implementeringsfasen.

Gjennom aksjon blir det utvikla erfaringar som organisasjonen må handtere ved å skape samsvar mellom uttrykt teori og reell praksis. Gjennom refleksjon kan vi utfordre mål, verdiar og normer for å etablere felles forstått bruksteori på arbeidsplassen vår (ibid., s. 159).

For det tredje er det vesentlig å kunne gjennomføre strukturelle strategier for utvikling av mål og prosesser, samtidig som man er var for organisasjonens kulturelle og rituelle forhold. Man må altså ivareta balansen mellom *struktur* og *kultur* (ibid.).

Det fjerde og siste begrepspar handler om *interne* og *eksterne* impulser, og dreier seg om hvordan man lykkes med å kombinere skolens indre liv med et samspill med omgivelsene utenfor, det være seg foreldre, nærmiljø eller forvaltningsnivåene over skolen (ibid.).

Forholdet mellom disse begrepsparene kan synliggjøres i følgende modell:



Figur 4: Forholdet mellom kjennetegn i lærende organisasjoner. Etter Roald (2004).

Roald setter på denne måten opp noen - ofte motsetningsfylte - hensyn som det er viktig at skolelederen reflekterer over i arbeidet med organisasjonslæring. I handling vil disse hensynene kunne kreve en gjennomført tilnærming til hvordan man planlegger og gjennomfører møter/utviklingsarbeid, hvordan man fordeler roller i gruppediskusjoner, hvem man setter sammen i gruppearbeid (homogene/heterogene grupper), et bevisst forhold til prioritering framfor avstemninger og så videre.

Senge (1991) vektlegger det faktum at selv om individene i organisasjonen lærer, så betyr ikke det nødvendigvis at organisasjonen lærer. Gruppelæring holdes fram som helt nødvendig for å utvikle en lærende organisasjon, og alle elementer må ses i forhold til hverandre. Det er dette siste poenget, *systemtenkning*, som Senge (ibid.) vektlegger som *den femte disiplin* - og dermed det grunnleggende premiss for å få organisasjonslæring til å virke i praksis. Dalin (1994) mener at det er gjennom samhandling læring skjer, og at kvaliteten på skolen dermed er avhengig av kvaliteten på de mellommenneskelige relasjonene.

Møller (1996) trekker fram analyseredskapene *styringsdilemmaer* og *lojalitetsdilemmaer* når hun gir en forskningsmessig fremstilling av rektors oppfattede arbeidssituasjon. I praksis virker disse dilemmatypene sammen i rektors utøvelse av ledelse, men analytisk har det en funksjon å skille mellom dem. Møller knytter styringsdilemmaene til mange av de utfordringene som oppstår i forholdet mellom kontroll og læring i skolen - og kan derfor også ses som en skala "*fra høy grad av styring til lav grad av styring*" (ibid., s. 46).

Et av de sentrale styringsdilemmaene man som skoleleder vil kunne møte i arbeidet med å utvikle skolens praksis, er forholdet mellom *hierarkisk styring* og *selvstyring*. Hierarkisk styring handler om rektors mulighet til å styre lærerne i kraft av sin formelle posisjon som leder. Selvstyring knytter Møller til lærerindividenes og lærerprofesjonens profesjonelle autonomi (ibid.). Fevolden og Lillejord (2005) sier at

skolens samfunnskontrakt baserer seg på at skoleledelsen, for å opprettholde offentlighetens tillit til systemet, tar seg av planlegging, organisering, budsjettering og samfunnskontrakten. Lærere, som arbeider i isolerte klasserom og under svært usikre forhold, leder det faglige arbeidet. Dette er en arbeidsdeling som har vært påfallende stabil de siste hundre årene (s. 157).

Tradisjonelt sett har det altså vært lite rom for at rektor griper direkte inn i lærernes praksis i norsk skole (jfr "den usynlige kontrakten" i Berg 1998, 2000), og dette kan innebære utfordringer når styringssystemet plasserer en stor del av ansvaret for skoleutviklingen hos

den formelle skolelederen. Som styringsdilemma er det kanskje dette dilemmaet som i sterkst grad viser hvilket spenningsfelt rektor befinner seg i i forhold til forvaltning, tradisjon og profesjon i skolen (ibid.).

Et annet styringsdilemma som vil kunne gjøre seg gjeldende når kravet til skolen er å utvikle seg i takt med skiftende krav i samfunnet, er forholdet mellom *forandring* og *stabilitet*. Skolen og dens aktører må løpende ta stilling til når den skal tilpasse seg skiftende krav i omgivelsene, og når den skal innta rollen som motkultur for på denne måten å ivareta sitt samfunnsoppdrag (ibid.). For eksempel kan det være utfordrende å forholde seg til stadig oppdukkende pedagogiske moteretninger; det være seg læringsstiler, forskjellige intelligenser, aldersblanding - eller vurdering for læring. Tom Tiller karakteriserer skoler "*som ikke makter å motstå det ytre presset, men hopper viljeløst omkring på samfunnets beitemarker*" (1990, s. 9) som "kenguruskoler". Noe av det som kjennetegner organisasjoner generelt, er at de etterstreber stabilitet - og skoler er intet unntak (Møller 1996, Roald 2006). Skolelederen må altså vurdere hvilke endringer som er nødvendige og deretter utvikle strategier for å få gjennomført disse sammen med lærerpersonalet.

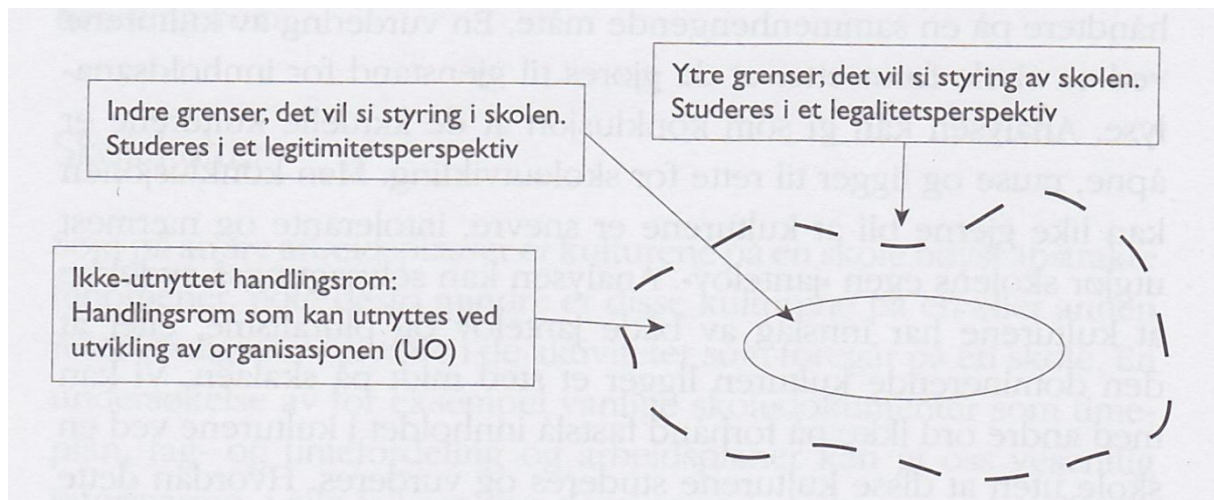
Også den svenske forskeren Gunnar Berg (2000) har levert viktige bidrag til skoleutviklingslitteraturen, og han opererer med begrepet *aktørberedskap* når han beskriver

kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet (...) Men begrepet omfatter også mottakeligheten ("jordsmonnet") i de organisatoriske strukturer som kjennetegner miljøet der endringsarbeidet skal iverksettes i skolens praksis (Berg 2000, s. 105).

Disse elementene, som altså utgjør skolens aktørberedskap, ser Berg også som skolens evne til å operere som en lærende organisasjon (ibid.) - og han legger dermed vekt både på egenskaper ved aktørene i organisasjonen og på egenskaper ved organisasjonen som sådan, dvs. *skolekulturen*. Berg ser på nettopp skolekulturen som nøkkelen til skoleutvikling.

Når det gjelder å beskrive skolens handlingsrom legger han til grunn at man må ta hensyn til både ytre grenser, som handler om styring *av* skolen og indre grenser, som relateres til styring *i* skolen. De ytre grensene gis av blant annet lovverk, læreplaner og økonomi og utgjør myndighetenes regulering av lovlig skoledrift. De indre grensene utgjøres av den til enhver tid rådende skolekulturen og rådende verdier i den aktuelle skolen. Området mellom de indre og de ytre grensene definerer han som det ikke-utnyttede handlingsrommet, også kalt frirommet.

Det er dette rommet som kan utnyttes for å utvikle og endre skolen. For å illustrere dette benytter han følgende modell:



Figur 5: Friromsmodellen (Berg 2000, s. 28)

I arbeidet med å planlegge og gjennomføre endrings- og utviklingsprosesser kan skolelederen manøvrere innenfor et gitt handlingsrom, men må ta hensyn til både eksterne og interne forhold. Hvordan skolelederen utnytter dette handlingsrommet avhenger av hvilken lederrolle han er i stand til å innta. Berg skiller mellom to hovedkategorier av lederroller i skolen:

Den "avgrenset profesjonelle skolelederen", det vil si den som også kan betegnes som "fremst blant likemenn" (primus inter pares) i den tradisjonelle regulerede/sentraliserte skoleorganisasjonen (Berg 2000, s. 187).

Den "utvidet profesjonelle skolelederen", det vil si den virksomhetsansvarlige sjefen/lederen i en regulert/desentralisert skoleorganisasjon (ibid.).

Berg vil hevde at den førstnevnte ledertypen vil ha mindre muligheter enn den sistnevnte til å utnytte skolens frirom. Den avgrenset profesjonelle lederen har kontroll over administrasjonen, mens undervisningen overlates til lærerne - innenfor det Berg kaller en *usynlig kontrakt*; "Administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form" (ibid., s. 193). Den utvidet profesjonelle lederen, derimot, oppfatter handlingsrommet, og er i stand til å inspirere og motivere lærerne til å utnytte dette rommet (ibid.).

Pedagogisk ledelse er å få til læring på skolen, og spiller en vesentlig rolle for endring og utvikling. Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogiske ledere, som kan ses i sammenheng med Bergs hovedkategorier av skolelederroller; de lederne som er produktive og

de som er reproduktive. En leder som er produktiv er undrende, og leter etter svar og utviklingsmuligheter sammen med personalet. En reproduktiv leder ser på hva andre har gjort før en, og kan bremse utviklingsmulighetene i en organisasjon.

3.3.2 Oppsummering

Vi har i denne delen vist at skolelederrollen, og da spesielt rektorrollen, har blitt svært omfattende og krevende i og med innføringen av klare målstyringssystemer i skolesektoren. Vi har vist til Knut Roalds arbeid, som vektlegger at skoleledere i ledelse av skolen må balansere ulike hensyn i sitt strategiske arbeid, hensyn som handler om forholdet mellom for eksempel aksjon og refleksjon eller mellom interne og eksterne impulser. Videre har vi vist til Jorunn Møller som peker på ulike styrings- og lojalitetsdilemmaer skoleledere møter i arbeidet. For eksempel vil en rektor måtte velge mellom å bruke hierarkisk styring eller å satse på bruk av selvstyring i utvikling av skolen, og dessuten hele tiden gjøre avveininger mellom grad av forandring og stabilitet. Vi har også trukket fram Gunnar Berg, og hans modell av det såkalte "frirommet", eller det ikke-utnyttede handlingsrommet som kan utnyttes ved utvikling av organisasjoner. Berg skiller i denne sammenheng mellom den "avgrenset profesjonelle skoleleder" og den "utvidet profesjonelle skoleleder", hvor sistnevnte er lederkategorien som har størst mulighet for å utnytte en skoles frirom. Wadel setter opp "produktive ledere" og "reproduktive ledere" som hovedkategorier, hvor førstnevnte er ledere som leter etter utviklingsmuligheter sammen med personalet, mens sistnevnte blir mer tilbakeskuende - og dermed heller kan bremse utviklingen i en organisasjon.

Skolelederens mulighet for å utvikle egen skole rammes inn blant annet av forholdene som Roald, Møller, Berg og Wadel legger vekt på. Samtidig har skoleeiernivået et viktig ansvar for å legge forholdene til rette for at skolelederne kan lykkes i å utvikle egne organisasjoner, både når det gjelder beslutninger knyttet til delegering av oppgaver og myndighet og utvikling av kompetanse i hele organisasjonen/kommunen. Altså stilles det krav om et fruktbart og avklart samspill mellom skolenivået og skoleeiernivået.

På bakgrunn av dette har vi innenfor temaet skoleledelse og skoleutvikling utviklet to modeller som utgangspunkt for analyse av datamaterialet. Under temaet skoleledelse og skoleutvikling har vi valgt å ta utgangspunkt i to av Jorunn Møllers (1996) dimensjoner; *stabilitet vs. forandring* og *selvstyring vs. hierarkisk styring*. Disse to dimensjonene gir

grunnlaget for fire ulike ledelsestilnæringer. I modellen har vi inkludert Roalds (2004) begrepspar for å tilføre ytterligere grunnlag for å analysere rektorenes handlinger.

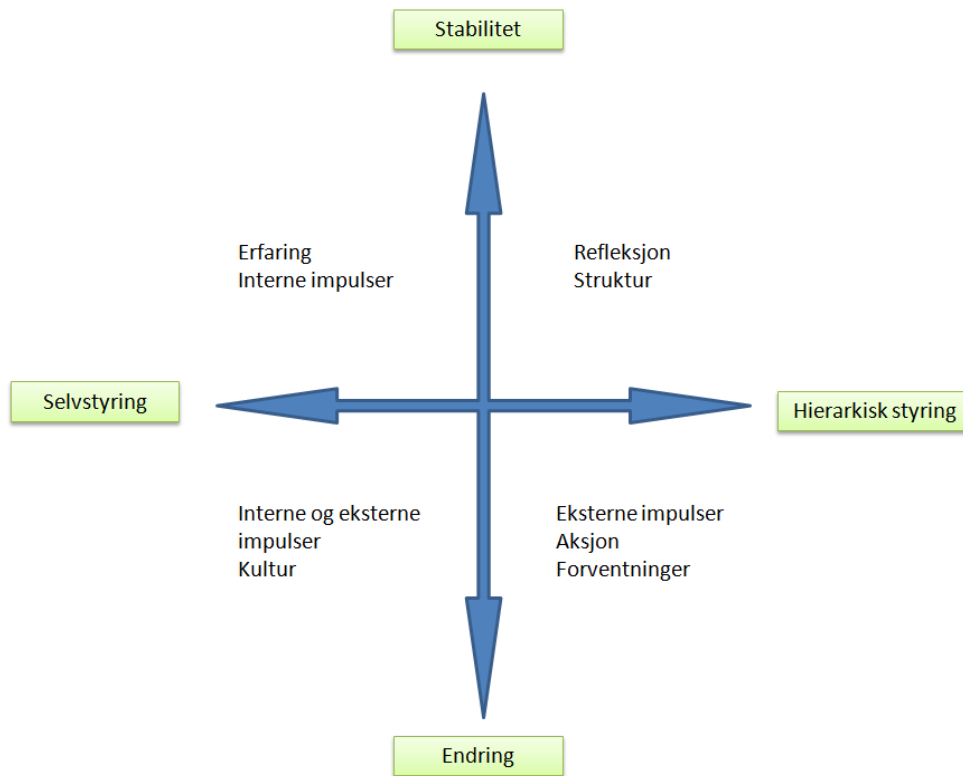
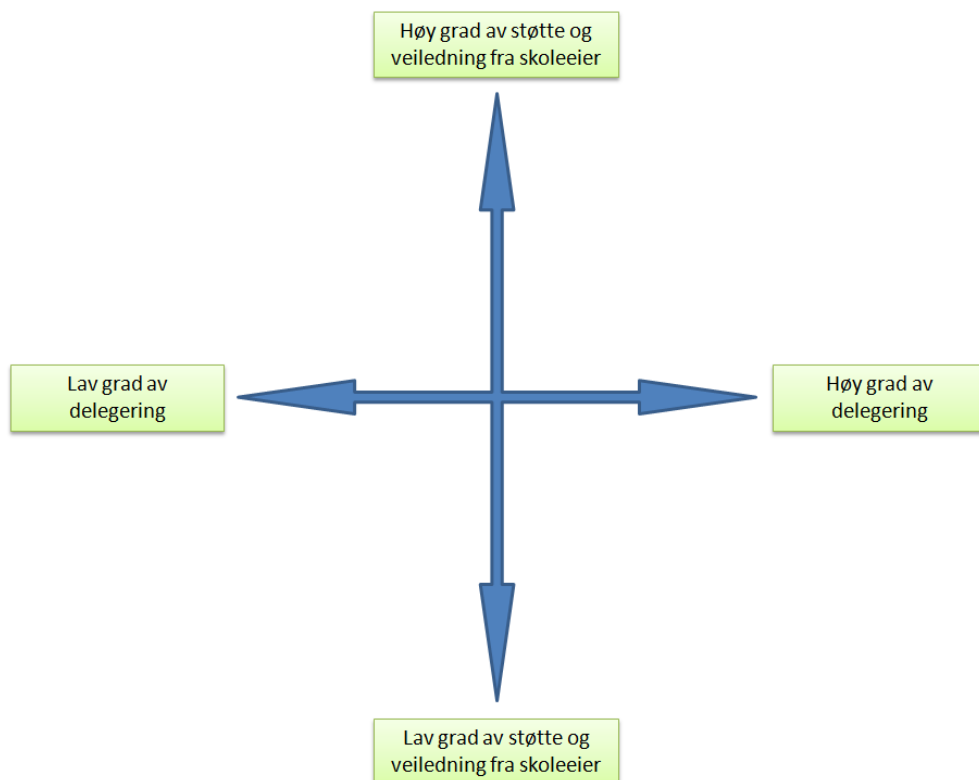


Fig. 6: Ulike ledelsestilnæringer

Under temaet skoleutvikling som samspill mellom skoleleder og skoleeier har vi valgt å ta utgangspunkt i to hoveddimensjoner. På den ene siden ønsker vi å se på om skolelederne gir uttrykk for at de har opplevd høy eller lav grad av støtte og veiledning fra skoleeier, og samtidig vil vi se på om skolelederne opplever at oppgaver er tydelig delegert i høy eller lav grad fra skoleeier. Det er sammenhengen mellom i hvilken grad oppgaver er delegert til skolen og graden av støtte og veiledning for å utføre disse, som er interessant å se nærmere på. Til bruk i analysen har vi utviklet følgende modell:



Figur 7: Samspillet mellom skoleeier og skoleleder

Disse modellene er skjematisk verktøy for teoretisk analyse av ledelses- og utviklingsstrategier, samt for analyse av samspillet mellom skoleeiere og skoleledere. Slike modeller vil gi et forenklet bilde av virkeligheten. I en praktisk skolehverdag er det vanskelig å identifisere rene ledelsestyper eller ledelsesstrategier eller på en presis måte definere samspillet mellom skoleledere og skoleeier. Imidlertid kan modellene angi hovedretninger eller tendenser. I analysen som følger dette teorikapittelet, har vi plassert rektorene i våre modeller ut i fra vår tolkning av deres fortellinger.

4 Dokumentanalyse og empiriske funn

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* kan vi lese:

For at elevene skal oppleve faglig fremgang og mestring, må de møtes med høye og realistiske forventninger til hva de kan få til, og lærerne må kunne formidle til elevene hva de trenger å jobbe mer med for å bli bedre (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 22).

Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. (...) Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksettning av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 44).

Disse to utdragene fra St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* viser at departementet både peker på behovet for at lærerne har klare og eksplisitte mål for opplæringen og at de formidler til elevene hva de må gjøre for å øke læringsutbyttet. Videre skal beslutningene skolelederen tar bidra til å gi elevene bedre opplæring, samtidig som lederen opererer i et landskap med økt grad av desentralisering. Disse sitatene kan hver for seg stå som eksempler på hovedtemaene i vår problemstilling; elevvurdering, skoleledelse og skoleeiers rolle. Slik sett fungerer utdragene som en inngangsport til den videre analysen.

I det følgende har vi valgt å presentere utdrag fra de nasjonale styringsdokumentene og en analyse av disse før vi presenterer materialet fra intervjuene innenfor hvert tema. Dette har vi gjort for å konsentrere presentasjonen av det empiriske materialet tematisk.

4.1 Elevvurdering

Utdrag fra styringsdokumentene

Vurderingsforskriften § 3-2 beskriver formålet med vurdering generelt:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven (...) undervegs og ved avslutningen av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...). Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven (...) aukar kompetansen sin i fag (FOR-2010-07-07-1081)

Vurderingsforskriften § 3-11 sier dette om underveisvurdering:

(...) Eleven (...) har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren (...) om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga (ibid.)

Vurderingsforskriften § 3-12 omtaler egenvurdering slik:

Eigenvurderinga til eleven (...) er ein del av undervegsvurderinga. Eleven (...) skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (...) (ibid.).

Vurderingsforskriften § 3-13 sier dette om halvårsvurdering:

Halvårsvurdering er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget (ibid.).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* framholder at:

Tilbakemeldinger underveis i opplæringa, dvs. tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring” (...) Tilbakemeldinger underveis kan spore til anstrengelser og gjøre læringa mer oversiktlig for elevene. (...) Skolene anerkjenner vurderingens betydning for læring, men for mange skoler er det en utfordring å gjøre vurdering til en integrert del av elevers læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 30).

Analyse av styringsdokumentene

Vurderingsforskriften fra 1. august 2009 tydeliggjør regjeringens intensjon med individvurdering og setter fram spesifikke krav til gjennomføring av elevvurdering i norsk skole. Det presiseres at elevvurderingen skal bidra til å øke elevens kompetanse i fag. Videre legger vurderingsforskriften til grunn at elevene har rett til halvårslige elevsamtaler med kontaktlæreren. Disse samtaler skal kommunisere elevens utvikling i forhold til de faglige kompetansemålene. I tillegg påpeker vurderingsforskriften at halvårsvurdering er en del av undervisningsvurderingen, og at det er viktig at eleven deltar aktivt i vurdering av egen utvikling. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen peker på at både skolens kompetanse på vurdering var utilfredsstillende, samtidig som regelverket ble oppfattet som uklart. Gjennom ny forskrift om elevvurdering ønsker regjeringen å tydeliggjøre grunnlaget for elevvurdering og på samme tid innføre et sett obligatoriske tiltak gjennom retten til halvårsvurdering og elevsamtale. Målet er at skoler og lærere dermed skal gjennomføre elevvurdering mer systematisk og likeverdig. I vår oppgave har det vært interessant å se på hvordan rektorene oppfatter at regelverket er fortolket og satt ut i praksis på egne skoler. Har forsøket på å tydeliggjøre regelverket bidratt i vesentlig grad til å endre elevvurderingen ved skolene vi har undersøkt?

Utdraget fra St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* viser videre at regjeringen understreker behovet for gode tilbakemeldingskulturer ved skolene. Tilbakemeldingene bør, etter regjeringens syn, spore til innsats og gi elevene mer oversikt over egen læring. Lærernes vurderingspraksis har, som vi har vist tidligere, blitt tillagt stor betydning for elevenes læring. Samtidig har elever svært forskjellige forutsetninger for læring, og på skolen er det viktig at hvert barn ivaretas ut fra sitt ståsted. Målet er at elevene skal ha best mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger. Vi har vist at gjennom myndighetenes styringsdokumenter (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, Kunnskapsdepartementet 2006, 2007) og LK06, er fokus i sterk grad satt på vurderingens *formative* funksjon, som vurdering som kan bidra til å forbedre elevens læringsresultater underveis i opplæringen – altså en *vurdering for læring*. LK06, og den nye vurderingsforskriften fra 2009, bringer med seg nye modeller og begreper for hvordan elevvurdering skal ivaretas i grunnskolen. Samtidig er det viktig å ta med i betraktningen at vurderingen er målorientert og knyttet direkte opp mot kompetansemålene i læreplaner for fag.

Analyse av empiri

Rektor på Fjell skole svarer på spørsmål om elevene noensinne blir bedt om å vurdere noe de selv har skrevet at ”... *Holdt på å si, jeg håper det*” (R1). Det kan se ut til at rektor ikke fullt ut har oversikt over hvorvidt lærernes vurderingspraksis er i tråd med gjeldende forskrift om vurdering når det gjelder egenvurdering. Vurderingsforskriften forfekter på dette området samme syn som Black og Wiliam når det gjelder verdien av at elever trekkes med i vurderingen av eget arbeid, og på denne måten får mulighet til å øke eget læringsutbytte.

På spørsmål om elevene trekkes med i vurderingen på noen måte, svarer rektor ved Fjell skole også at ”*Eleven får jo vite sine resultater*” (R1). Vi er usikre på hva rektor legger i betydningen av å få ”vite sine resultater”. Siden Fjell skole er en ren 1-7-skole, er ikke utsagnet rettet mot karakterer. Vi legger til grunn at elevenes resultater er knyttet opp mot kompetansemål i fag, og at det summative aspektet ved elevvurdering er ivaretatt ved at elevene får kjennskap til egen måloppnåelse i forhold til disse kompetansemålene. Slik sett kan vurderingspraksisen være i tråd med Taras syn om at elevene kjenner startpunktet for egen måloppnåelse og hva som er forventet. Formativ vurdering ser ut i fra dette enkeltutsagnet i liten grad ut til å være internalisert som vurderingspraksis ved denne skolen. Derimot ser summativ vurdering ut til å kjennetegne elevvurderingen ved skolen.

Når det gjelder utviklingen av lokale læreplaner sier rektor ved Fjell skole:

Så har vi ventet på at det skal komme mer konsise læreplaner. En del av jobben har vi gjort både interkommunalt, kommunalt og også lokalt her på skolen, men noe har vi utsatt. Det er en ganske formidabel jobb. Og så har en støttet seg litt på de læreverkene som er å få kjøpt. Skal vel ikke legge skjul på at lærerne bruker læreverkene som rettesnor (R1).

Rektor peker her på at det lokale ansvaret og den lokale handlefriheten når det gjelder fortolkning av læreplanene for fag i LK06 gjennom utforming av lokale læreplaner har medført en stor jobb for de ansatte ved skolen. Forlagenes læreverk har i dette arbeidet blitt brukt som ”rettesnor”.

Rektor ved Bygda skole understreker viktigheten av å ha klare faglige standarder i elevvurderingen. ”*Jeg mener også at når det gjelder hva den norske skole trenger, så må det*

være noen standarder som ligger bak" (R2). Samme rektor forteller også om en virkelighet som kan sammenlignes med rektoren ved Fjell skole sin oppfatning:

Skal jeg være veldig ærlig, fordi at lærebokforlagene kom tidlig ut med veiledning, direkte årsplaner i forhold til kompetansemålene. Og det ble en gudegave for lærerne, som så at "Ok, i stedet for at vi nå skal plote inn alt før lærebøkene kommer, så venter vi til lærebøkene kommer, og så putter vi det inn i de lokale malene de har". (...) Og lærerne applauderte og var veldig fornøyd fordi dem sier at å bruke, det går så mye tid inn i hvert enkelt kompetansemål (R2).

Bildet forsterkes videre av den samme rektoren i utsagnet: "*Jeg mener at i stor grad så har læremidlene styrt arbeidet med lokale læreplaner hos oss. (...) Når jeg tar en sånn sjekk, så henter jeg lærerveiledningen, og så ser jeg at det er veldig mye likt. Og da tenker jeg at her har det vært kopiering av... (ja)*" (R2).

Fortellingene fra både rektor ved Fjell skole og rektor ved Bygda skole viser at arbeidet med å definere læringsmål og kriterier for måloppnåelse oppfattes som et stort og krevende arbeid, og at konsekvensen kan bli at man henfaller til å la læreboka styre mål, aktiviteter og vurderingsgrunnlag. I disse tilfellene ser det altså ut til at lærebøkene i svært stor grad styrer utforming av læringsmål - og dermed grunnlaget for vurdering. Rektor ved Bygda skole gir i intervjuet uttrykk for at den lokale refleksjonen ble borte når lærebokforlagene kom så sterkt og raskt på banen. Altså kan det se ut til at den ønskede styrkingen av lokal lærerautonomi som var del av læreplanreformen faktisk har fått motsatt virkning; lærerne opptrer mer som "slaver av lærebøkene" enn som reflekterende og velgende i arbeidet med å operasjonalisere kompetansemålene i læringsmål og kriterier for måloppnåelse. Vi finner heller ikke spor i intervjuene som tyder på at elevene trekkes aktivt inn i arbeidet med å utforme kriterier. En slik aktiv involvering av elevene i arbeidet er ønskelig både ut i fra prinsippene som er omtalt i Black og Williams teori om vurdering for læring og ut i fra myndighetenes ønske om å trekke elevene sterkere inn i vurderingsarbeidet. Behovet for utvikling av kriterier er også i tråd med Dales syn på at vurderingen må bygge på kriterier som er kjente for både elever og lærere.

Rektor ved Eikemo skole gir på sin side uttrykk for at de på hans skole "*har funnet vurderingsspråket*". De begynte, etter hans mening, i riktig ende ved å diskutere hva vurdering egentlig er og hva som er hensikten med den. På skolen har de arbeidet med å finne gode mål og kriterier i et felles arbeid. Elevenes måloppnåelse klassifiseres i "I utvikling", "Oppnådd kompetanse" og "Utvidet kompetanse". De valgte kategoriene for måloppnåelse kan problematiseres. Dale vil hevde at de aller fleste elever har oppnådd kompetansemål i

større eller mindre grad, så kategorien ”Oppnådd kompetanse” kan oppfattes misvisende. Dersom ”I utvikling” er valgt som angivelse av laveste oppnådde kompetanse, er det mulig at dette er et resultat av stegarktenkning, slik at det kan forstås som ”Jeg må arbeide mer med”. Samtidig kan man hevde at alle elever er ”i utvikling” hele tiden – uansett hvilken måloppnåelse de har i forhold til kompetansemål for fag. Dermed kan denne benevnelsen også oppfattes som lite dekkende i forhold til hva man som lærer og skole ønsker å kommunisere. Også elever som oppnår høy grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemål for fag er i utvikling.

På tross av at skolen har lagt ned mye arbeid i fortolkninger av elevvurderingssystemet, forteller samme rektor at: *”Jeg har sagt at spriket på vurderingsarbeidet er for stort, det må vi tette. Vi må gjøre noe med førskolelærernes holdninger til det nye Kunnskapsløftet, ellers kan de ikke være her”* (R3). Rektor trekker en linje mellom allmennlærere og førskolelærere ved skolen, hvor de sistnevntes syn på elevvurdering oppleves av rektor som problematisk. Helt konkret mener han å ha observert at det går et slags skille mellom allmennlærere og førskolelærerne på begynnertrinnet, og at *”det handler om deres lærings- og elevsyn, tror jeg. Som vil krasje litt, tror jeg. Førsteklasselæreren sier fortsatt at det er lek som er det viktigste”* (R3). Dersom rektors oppfatning av elevvurderingspraksis stemmer, så kan dette tyde på at førskolelærerne ved skolen ikke har tatt innover seg kravene som stilles til elevvurdering. Det kan tenkes at denne delen av rektorfortellingen ikke er fullt ut konsistent med hva rektor sier innledningsvis, når han gir uttrykk for at de på hans skole ”har funnet vurderingsspråket”. På den annen side er det også mulig at skolen har funnet et vurderingsspråk, men at enkelte lærere ikke følger dette opp i sin vurderingspraksis.

Videre forteller rektor at de på Eikemo skole har beveget seg fra *”mye muntlig vurdering til omfattende vurdering skriftlig... på da læringsplattform, ITL”* (R3). Vurderingsforskriften krever i liten grad skriftlig vurdering av elevenes måloppnåelse. Skriftlig vurdering kan fungere både summativt og formativt, det avhenger av tilbakemeldingenes karakter og i hvilken grad de angir oppnådd kompetanse og hva eleven må arbeide med for å øke sin kompetanse. Samtidig kan faren for at tilbakemeldingen fungerer som det Dale og Wærness kaller killerfeedback øke med utstrakt bruk av skriftlig vurdering, fordi muligheten til å forklare eller oppklare misforståelser kan bli mindre når eleven leser tilbakemeldingen på egen hånd.

Rektor ved Fjell skole gir uttrykk for at han opplever at lærerne har ulik praksis når det gjelder gjennomføring av foreldresamtaler; *"Vi har fått mer eller mindre felles skjema for 1.-4. klasse og mer eller mindre for 5.-7. klasse"* (R1). Rektor forteller altså om interne forskjeller knyttet til hvordan praksis for elevvurdering gjennomføres på hans skole. En tilsvarende fortelling finner vi også på Bygda skole når det gjelder hvordan foreldresamtalene gjennomføres på denne skolen. Her kan rektor fortelle at *"Kulturen for de tilbakemeldingene er usystematiske"* (R2). Lærerne ser altså ut til å formidle informasjon om elevenes måloppnåelse til foreldrene på ulik måte og rektor har ikke oversikt over hva som blir kommunisert i de forskjellige klassene. Det er interessant å merke seg at begge rektorer i dette tilfellet gir uttrykk for at skolene ikke har en felles praksis, og at mye av arbeidet knyttet til fortolkning og gjennomføring dermed ser ut til å være overlatt til læreren.

Rektor ved Enga skole forteller også at de har et vurderingsskjema som brukes i forbindelse med elevvurdering; *"Foreldrene får det hjem før samtale, og så på elevsamtalen blir det gjennomgått og man gjør avtaler om hva barnet skal arbeide videre"* (R4). Ved denne skolen gjennomføres elevsamtalen med foreldrene tilstede, og er det samme som de også kaller vurderingssamtale.

De nasjonale utdanningsmyndighetene gir uttrykk for at de ønsker en tilbakemeldingskultur, hvor idealet er *"tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke tilbakemeldinger og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår"* (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 30). Det påpekes at tilbakemeldinger underveis kan være motiverende og gi elevene større grad av oversikt over sitt eget læringsarbeid. Vi viser også til at evalueringen av L97 fant at bruk av generell ros og et fravær av spesifikke, faglige standarder kjennetegnet praksis på barnetrinnet. En vurderingspraksis som ivaretar både formative og summative aspekter, kan føre til at flere elever blir i stand til å følge undervisningsløp og dermed få et mer positivt syn på undervisning og læring over lengre tid. Elevvurderingen må altså fungere *"slik at eleven kan bygge opp et selvilde og utvikle en identitet som lærende"* (Dale & Værness 2006, s. 153). Regjeringen sier at: *"Det må kort sagt være viktig å lære, og lærerne må ha tro på at elevene kan lære"* (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 28). Når vi vet at elever som tidlig "faller av toget" er overrepresentert blant elever som ikke gjennomfører videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006), kan systematisk elevvurdering bli et viktig verktøy for å motarbeide denne utviklingen.

På Eikemo skole mener altså rektor å se at deler av lærerkollegiet ikke ønsker å benytte det de mener er en byråkratisk vurderingsmetode på de minste elevene – og han erkjenner at det er en del motstand de må gjennom på dette punktet. Dersom innvendingene går på at store deler av tilbakemeldingene skal skje som skriftlig vurdering, er det mulig å tenke seg at lærerne har et poeng. De minste elevene vil muligens, i enda større grad enn de større elevene, ha størst nytte av tilbakemeldinger av den typen som ble beskrevet i St.meld. nr. 31 (2007-2008), dvs. konsise, ikke-evaluerende, støttende og kontekstuelle tilbakemeldinger. Ut i fra teorigrunnet til Black og Wiliam kan det være interessant å stille spørsmål ved om en omfattende skriftlig vurdering først og fremst er læringsstøttende for eleven, eller først og fremst skal imøtekomme krav til dokumentering av at vurdering har skjedd. Samtidig legger Taras og Dale vekt på verdien av vurderingens summative funksjon, og spesielt med tanke på det totale læringsutbyttet for de minste barna kan det være viktig at foreldrene får relevant informasjon om oppnådd kompetanse og innspill til hvordan eleven kan øke egen læring.

Ved Enga skole mener rektor at de har fått til et godt samarbeid på trinn og team for å kunne gjennomføre elevsamtaler, ved at de har åpne dører mellom klasserommene og hjelper hverandre. Elevsamtaler gjennomføres på ca ti minutter, og de rekker derfor to samtaler med hver elev i løpet av året. Rektor understreker viktigheten av at de skal gi elevene positive tilbakemeldinger under disse samtalene. En slik praksis er i tråd med deler av Black og Wiliams syn (jfr. kapittel 3.2.2), i synet på at det er viktig å gi elevene positive tilbakemeldinger – selv om elementet av feed forward i dette tilfellet ser ut til å være mindre fremtredende. Imidlertid peker Taras og Dale på at tilbakemeldingene også må fokusere på hva eleven faktisk mestrer. Dette ser altså ut til å være en skole hvor man har oppnådd en systematikk omkring fenomenet elevsamtaler, og skolen står slik sett i kontrast til fortellingene fra Bygda og Fjell skoler, hvor rektorene forteller om en mer usystematisk vurderingspraksis.

Black og Wiliam påpeker at lærere og elever opererer i et læringsfellesskap. Rektor ved Eikemo skole er opptatt av at lærerne har god relasjonskompetanse, og at de er gode på klasseledelse. Videre må de ha god faglig kompetanse og evne til å formidle faginnholdet på en god måte. Han forteller at han derfor legger stor vekt på å rekruttere de riktige lærerne. Dette er et poeng også for rektor ved Bygda skole, som gir uttrykk for at hun legger vekt på at lærerne skal få mulighet til å ta videreutdanning for å øke sin kompetanse. Det er grunn til å anta at lærere med denne helhetskompetansen har gode forutsetninger for å sette seg inn i og

ta i bruk nye undervisnings- og vurderingsmetoder – og dessuten delta i et praksisfellesskap med sine lærerkolleger og skoleledelsen.

Ved Fjell skole er elevvurdering identifisert som et område hvor personalet trenger kompetanseheving, men det kan se ut til at dette primært skal skje gjennom veiledning fra et veilederkorps - uten at det legges vekt på omfattende skolering i denne sammenheng. Samtidig kan det se ut til at rektor har et noe uavklart forhold til *hva* personalet egentlig skal øke sin kompetanse på, ved at det gis uttrykk for at de er *"flinke til å vurdere"*, men *"ikke flinke nok til å bruke vurderingen til noe fornuftig"*. Når vi legger til grunn intensjonene med vurdering, så kan vi hevde at det å være gode til å vurdere, nettopp er å bruke vurderingen til noe fornuftig - nærmere bestemt å uttrykke elevens oppnådde kompetanse og å øke elevens læringsutbytte. Med tanke på Vygotskys teori om at læring skjer i den proksimale utviklingssonen, og at en målrettet summativ og formativ vurdering dermed kan skje i denne sonen, kan vurderingens bidrag til elevens læring se ut til å være undervurdert. Det er vanskelig å vite hva rektor legger i oppfatningen av å være flinke til å vurdere i denne sammenheng, men utsagnet kan tyde på at verken vurderingens summative eller formative funksjon er fullt ut innfortolket i påstanden.

Med den nye, og forsterkede plassen i opplæringen som elevvurdering nå har fått – med spesiell vekt på den formative vurderingens betydning for å øke elevenes læring (kapittel 3.2.2) – økes også kravene til lærernes og skolens vurderingspraksis. Motiverte og tydelige lærere kan se ut til å ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte. En av rektorene i vårt materiale understreker viktigheten av å tilsette de riktige menneskene, og det er ikke vanskelig å stille seg bak utsagnet om at det er viktig å rekruttere dyktige lærere. Samtidig er det skolelederen som har det formelle og operative ansvaret for at lærerne utvikler en praksis i tråd med de ulike styringsdokumentene.

Rektor ved Enga skole forteller at de har slått sammen elevsamtalen og foreldresamtalen i én samtale, og denne benevnes både som elevsamtale og vurderingssamtale. Ved Eikemo gjennomføres både læringsamtale (elevsamtale) to til fire ganger i året, og utviklingssamtale (foreldresamtale) to ganger i året. Rektor ved Bygda skole gir uttrykk for at hun følger opp gjennomføringen av elevsamtaler nøye, siden disse er lovfestet. Det kan ses som et lite paradoks at to av de nye elementene i vurderingsforskriften stiller krav om henholdsvis to elevsamtaler i året og halvårsvurdering – to former for tilbakemelding til eleven som neppe kan sies å harmonere med hva St.meld. nr 31 (2007-2008) framholder som *"et av de mest*

effektive virkemidlene for å heve elevenes læring” (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 30).

Både elevsamtalen og halvårsvurderingen er tenkt å ha en formativ funksjon, ved at det settes opp en forventning om at læreren gir eleven grunngitte meldinger om hvordan han eller hun kan forbedre sitt læringsutbytte – slik vi beskriver formativ vurdering i kapittel 3. Uansett vil neppe verken elevsamtalen eller halvårsvurderingen kunne sies å være gitt i direkte sammenheng med de enkelte læringssituasjoner. Vi stiller oss derfor spørsmålet om regjeringen ved å innføre disse to kravene (elevsamtale og halvårsvurdering) først og fremst har satset på at alle skoler skal oppfylle en form for minimumskrav til systematisk tilbakemelding til elevene. Faren ved denne framgangsmåten kan være at kravene oppleves som byråkratisk merarbeid av lærerne, og at de på samme tid i mindre grad enn ønskelig fungerer læringsfremmende for elevene. En mulig gevinst kan dog være at alle elever sikres et minimum av vurdering.

Profilen under viser orienteringen Eikemo skole og Enga skole på den ene siden, og Fjell skole og Bygda skole på den andre siden, kan sies å ha når det gjelder elevvurdering. Vi har plassert skolene slik vi mener de fremstår ut i fra rektorenes fortellinger om elevvurderingspraksis, og i hvilken grad de primært er orientert mot formativ vurdering, i tråd med Black og Williams syn, eller om de virker å være primært orientert mot å inkludere en mer summativ tilnærming, slik vi finner blant annet i Taras og Dales syn på elevvurdering.

	Black & William-paradigmet	Taras og Dales tilnærming
Form	<ul style="list-style-type: none"> - Lærervurdering - Egenvurdering - Kameratvurdering - Formativ vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Standarder - Summativ vurdering som utgangspunkt
Intensjon	<ul style="list-style-type: none"> - Endre lærerpraksis og elevens handlinger - Gi elevene meldinger for økt læring 	<ul style="list-style-type: none"> - Gi informasjon om oppnådd kompetanse - Økt læring for eleven - Fremme forutsigbarhet og likeverdighet i vurdering
Relasjon til læring	<ul style="list-style-type: none"> - Formativ vurdering, som skjer i den proksimale utviklingssonen 	<ul style="list-style-type: none"> - Summativ vurdering angir grensen for hva eleven kan klare uten hjelp - Formativ vurdering, som skjer i den proksimale utviklingssonen
Skolenes hovedorientering	Eikemo skole	Fjell skole
	Enga skole	Bygda skole

Figur 8: Skolenes profil knyttet til elevvurdering

I vårt materiale kan det se ut til at Enga skole og Eikemo skole har kommet et stykke på vei når det gjelder å utvikle en felles elevvurderingspraksis. Som vi tidligere har vist, er formålet med underveisvurdering å fremme læring underveis og uttrykke elevens oppnådde kompetanse underveis. Vurderingsuttrykkene vi finner spor av i fortellingene fra disse skolene ser ut til å bære preg av Black & William-paradigmet slik dette kan finnes igjen i vurderingsforskriften. Det kan derfor være naturlig å plassere disse to skolene på venstre halvdel av vår modell, som to skoler som har lagt stor vekt på formativ vurdering i sin vurderingspraksis. Samtidig finner vi spor av summativ vurdering i disse rektorenes fortellinger, noe som både kan reflektere et metodisk valg eller som kan være et utslag av at tidligere vurderingspraksis er videreført.

Vårt inntrykk ut i fra rektorfortellingene når det gjelder Fjell skole og Bygda skole, er to skoler som hver for seg ser ut til å ha ulik og usystematisk intern vurderingspraksis. Begge rektorene har i intervjuene etterlyst klarere nasjonale standarder for elevvurdering. Vi finner færre spor av formativ vurdering, slik denne er formulert i vurderingsforskriften, ved disse skolene. Slik vi leser intervjuene, har disse rektorene i liten grad blandet seg inn i det faglig-pedagogiske arbeidet knyttet til utvikling av vurderingskultur så langt, slik "den usynlige

kontrakten" beskrives av Berg (1999). Det ser ikke ut til at skolene har tatt aktivt stilling til den eventuelle verdien av å innføre formativ vurdering. Fortellingene kan heller tyde på at rektorene så langt ikke har prioritert felles arbeid og refleksjon omkring dette i personalet. Konsekvensen er at de i vår modell plasserer seg i forståelsen til Taras og Dale. Samtidig kan dette i like stor grad være et utslag av manglende arbeid med problematikken, som et aktivt bortvalg av vurdering for læring-tilnærmingen. Det er også mulig at det handler om kombinasjoner av disse to ytterpunktene.

4.2 Skoleledelse og skoleutvikling

Utdrag fra styringsdokumenter

Opplæringslova beskriver kompetansekravene til skoleledere slik:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda (...). (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17, § 9-1).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det:

Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er en internasjonal trend. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 44).

Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeid med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel (ibid., s. 45).

Departementet viser til at skoleledelse kan ha stor betydning for kvaliteten i opplæringen, særlig gjennom at skoleledelse påvirker faktorer som skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis. En statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot og bedre rektorenes og andre skolelederes evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte av opplæringen (ibid., s. 66).

Rektor skal både motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i skolen. Rektor må kunne lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverk i skolen (...) Samtidig har rektorene i løpet av de siste årene fått utvidet ansvar og myndighet og en viktig rolle i å drive utviklingsarbeid i skolen. Dette bør også få betydning for hvilke tiltak en iversetter for en bedre skoleledelse (ibid., s. 66).

Analyse av styringsdokumentene

Opplæringslova understreker viktigheten av at enhver skole har en kompetent, pedagogisk ledelse som kan bidra til å videreutvikle virksomheten ved skolen. I hvilken grad man som skoleleder opplever at man har mulighet til å utvikle egen skole innenfor det pedagogiske området, henger nøye sammen med hvilke andre oppgaver man samtidig skal ta ansvar for. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* påpekes det at skolelederne innenfor det nye målstyrings- og desentraliseringsregimet har fått mer omfattende oppgaver og ansvar enn de har hatt tidligere. I tillegg til det faglige utviklingsarbeidet på skolen, herunder ny tilnærming til læring – og dermed elevvurdering, har de ansvar for elevresultater, implementering av reformer, rapportering, økonomi og personaloppfølging. Dette har vi også vist i kapittel 3. Møller m. fl. (2009) har vist at ledere gjennom innføringen av Kunnskapsløftet i større grad enn før blitt ansvarliggjort for egne beslutninger. I denne sammenheng pekes det også på at rektor må ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet og kunnskap om elevvurdering. Videre understrekes viktigheten av langsiktig, systematisk arbeid med å gjennomføre tiltak knyttet til utvikling av skolen. Rektors rolle som motivator og veileder tydeliggjøres, og dessuten oppgaven med å følge opp resultater og regelverk.

Budskapet i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* er at lærere – og skoleledere – må dele en forståelse av skolen som én organisasjon, og ta et samlet ansvar for de ulike oppgavene. Når dette knyttes til elevvurdering blir konsekvensen at man på en skole må ha funnet fram til de grunnleggende verdiene man ønsker å bygge på og bruke disse som en plattform til å utarbeide en felles vurderingspraksis i tråd med kravene i læreplan og vurderingsforskrift. Arbeidet kan ikke overlates til private fortolkninger hos den enkelte lærer.

Analyse av empiri

Rektor ved Bygda skole sier: *”Endringene må ikke være sånn at de er uoverkommelige, tenker jeg. Og den refleksjonen rundt de endringene som er sunt for et hvert kollegie”* (R2). I dette tilfellet ser rektor ut til å være villig til å gi lærerne tid til de omstillingene som er forbundet med kravene i LK06. Roald (2004) peker på at det bør være balanse mellom refleksjon og aksjon. Dersom personalet blir hengende i en refleksjonsfase, er faren tilstede for at man oppnår lite endring, dvs. aksjon, i praksis. Et spørsmål kan dermed være om rektor,

ved å stille lave krav til endringstakt, oppnår mindre utvikling enn hva som kunne vært mulig. Slik sett kan det se ut til at rektor prioriterer stabilitet framfor endring (jfr. Møller 1996).

Samme rektor forteller på spørsmål om skolens vurderingspraksis at *”vi har ikke hatt sånn fellesorientering i det materialet der”* (R2). Det kan dermed se ut til at oppgaven med å fortolke og operasjonalisere elevvurderingsarbeidet er lagt ut til teamene og lærerne uten en klar styring fra rektor. Rektor nevner at det er *”noen maler ute og går”* (R2), men at han ikke har oversikt over hvor de brukes. Samme rektor er klar på at han savner sentrale standarder, som lærerstanden kunne legge til grunn for sin undervisning og elevvurdering. Videre gir han uttrykk for at de er i en prosess hvor de reorienterer seg i forhold til de nye kravene i vurderingsforskriften, og at mye av tilbakemeldingen foregår muntlig mellom lærer og elev. Samme rektor er også opptatt av at elevsamtalene skal gjennomføres to ganger i året: *”Det er vi veldig nøye med at det skal gjennomføres. Så det følger jeg opp (...) sjekker at det er gjennomført. Ellers får de klar avtale om at de skal. Fordi det er minimum. Det er lovfestet og du har ikke noe valg”* (R2). Det er mulig å tolke dette utsagnet i retning av at elevsamtalen gjennomføres fordi den er lovfestet – ikke først og fremst fordi den har som intensjon å bedre elevens læringsutbytte. Rektor bruker ikke argumenter som peker på det siste. Så fremt lærerne ikke opplever at elevsamtalene er verdifulle for både elevene og lærerne selv i det daglige arbeidet, kan det bli utfordrende å få de samme lærerne til å følge opp systemet på lengre sikt.

Ved Bygda skole analyserer rektor videre sider ved gjennomføringen av læreplanreformen slik: *”Om refleksjonsnivået der har vært godt nok skal ikke jeg gi meg ut på å analysere, men jeg tenker at det ble litt annerledes enn jeg hadde tenkt fordi at den refleksjonen rundt det vi gjør, den lokale refleksjonen ble litt borte underveis...”* (R2). Rektor forteller videre at han var med på et teammøte, og han beskriver dette slik:

Men det som er interessant her også, er jo at man ser litt på de vurderingsforskriftene, og hva som skal legges til grunn i forbindelsen med fastsetting av orden og oppførsel. Da var det noen som våknet her fordi at ”oi”. Det her med den orden som, arbeidsinnsats og alt det her kom inn. Så begynte diskusjonen om hvordan man ville ha det. Generell orden i skrivning og fokus på det og. Men det går jo på det estetiske så... Jeg var med på et teammøte hvor det... hvor jeg bare hørte diskusjonen, det gikk mer over på det andre som skrivning som ferdighet (R2).

Dette eksempelet kan vise at rektor velger høy grad av selvstyring som strategi, og han griper heller ikke inn når diskusjonen slutter å handle om det som i utgangspunktet var tema for teammøtet. Det er vanskelig å fastslå om dette handler om at rektor har gjort en vurdering av et slikt styringsdilemma – eller om rektor i dette tilfellet har for lite oversikt over fagområdet til å finne de rette implementeringsstrategiene for å gjennomføre elevvurderingsreformen. Det kan se ut til at denne ledelsesstrategien er et eksempel på en rektor som har gjort en avveining mellom bruk av hierarkisk styring og selvstyring for å få gjennomført elevvurderingsendringer på egen skole – og har valgt en høy grad av selvstyring i denne sammenheng. På den annen side er det mulig at rektor ikke har sett det som sitt ansvar å gjøre noen strategiske ledelsesvalg i denne sammenheng, og derfor har unnlatt å ta noen slike valg - med den konsekvens at lærerne ser ut til å styre seg selv.

Rektor ved Fjell skole presiserer viktigheten av læring: *”Før var vi veldig opptatt av at elevene skulle trives på skolen, nå er vi kanskje mer opptatt av at de skal lære på skolen”* (R1). På denne skolen ser de altså ut til å sette læringsutbytte sterkere i sentrum for sin aktivitet enn tidligere, noe som må kunne sies å være i tråd med læreplanens intensjon, og dermed myndighetenes forventninger. Samme rektor forteller at han forsøker å samtale med kontaktlærerne om resultatene. *”Om ting er som forventet, eller om det eventuelt er ting som ikke er som forventet og hva vi skal gjøre med det. Men vi har ikke fullstendig systematikk i det”* (R1). Rektor forteller altså at han forsøker å følge opp resultater, men at dette ikke er fullt ut systematisert.

For tre år siden ga rektoren på Fjell uttrykk for at han ikke ville gi prøvene som følger av Kunnskapsløftets testregime mye oppmerksomhet. På spørsmålet om rektor har endret syn på dette siden forrige intervjurunde, svarer han at han har samme holdning i dag. *”Testene har kommet for å bli, og vi må prøve å forholde oss til dem som en annen prøve”* (R1). Slik sett kan det se ut til at han ikke mener at nasjonale prøver og kartlegginger har ført til behov for å gjøre vesentlige endringer i praksis ved skolen.

På spørsmål om de har noen form for felles erfaringsdeling på skolen, forteller rektor ved Fjell skole at *”Vi forsøker at de skal gi et sammendrag (...) på et fellesmøte”* (R1). Dette utsagnet tyder på at de ønsker å ha et system for erfaringsutveksling, men at det ikke nødvendigvis gjennomføres så systematisk som rektor kunne tenke seg.

Når det gjelder hvordan han som rektor har lagt til rette for kompetanseheving knyttet til elevvurdering i organisasjonen, kan han fortelle at:

Det er fordi ... vi skulle prøve om at de tankene noen gjør seg om at hyppig tilbakemelding og vurdering i små drypp kunne være med på å øke læring. Men vi får ikke noen ekstra ressurser til det og vi må gjøre en vurdering av om det er rett bruk av den lille ressursen vi har. Nå har vi holdt på med det i et halvt år og har ikke hatt noen vurdering av det ennå, men jeg har sagt vi skal ta det opp nå (R1).

Ut i fra dette kan det se ut til at rektor ennå ikke har tatt tydelige ledelsesgrep for å sikre en felles og styrt kompetanseutvikling i forbindelse med elevvurdering på egen skole, og han begrunner dette delvis med mangel på ekstra ressurser.

Rektor ved Fjell skole forteller også om et eksempel fra sin skole, hvor to av lærerne på eget initiativ startet med å skrive månedsbrev som gjorde rede for elevenes utvikling og resultater. Disse lærerne er nå i permisjon, og tiltaket er ikke videreført. Samme rektor gir også uttrykk for at de har fått *”mye mer struktur på dette med foreldresamtaler”* (R1), og at årsaken til dette er at de *”har fått mer eller mindre samme skjema for 1.-4. og mer eller mindre samme skjema for 5.-7.”* (R1). Han sier videre at det pedagogiske arbeidet i større grad blir tilsidesatt for ham på grunn av andre oppgaver som er pålagt fra skoleeier.

Fortellingene fra rektor ved Fjell skole ser samlet sett ut til å gi et inntrykk av at han anvender selvstyring som ledelsesstrategi i større grad enn hierarkisk styring. Han benytter ofte ”vi” for å fortelle om hvilke valg de har tatt ved skolen. Samtidig har vi, på bakgrunn av andre enkeltutsagn, inntrykk av en rektor som legger noe mer vekt på stabilitet enn på endring. Vi har også sett at utviklingsinitiativ som kom fra lærere, ikke ble videreført når lærerne gikk ut i permisjon.

Rektor ved Enga skole sier, på spørsmål om hva som er de store forandringene etter at Kunnskapsløftet ble innført: *”På barnetrinnet er det fokus på at ungene skal ha med seg noe faglig utbytte. Læringsutbytte er jo det ordet som har virkelig kommet. Ja, det var det vel nesten ingen som snakket om før”*. Under hans ledelse har skolen derfor satt inn mange ulike tiltak for å forbedre elevenes resultater, blant annet veiledet lesing, lesekurs, interne møter mellom kontaktlærere, faglærere, rektor, inspektør og sosiallærer, skolebesøk, samt veiledning av lærere. Når intervjuer bemerker at skolens resultater nå er i toppen i kommunen, svarer rektor: *”Ja, vi har det. Og det er ikke det at det var så fantastisk bra. Kanskje det var*

tilfeldig at det var oss i år, men også fordi vi har jobba aktivt med det hele tida” (R4). Ut i fra dette, og et generelt inntrykk av intervjuet i sin helhet, får vi inntrykk av en rektor som har iverksatt mange ulike prosjekter, og som er opptatt av å forsøke forskjellige tiltak for å øke elevenes læringsutbytte og utvikle skolens praksis.

Samme rektor kommer også inn på den endrede lærerrollen i intervjuet, og uttrykker at han har inntrykk av at lærerne har tilpasset sin undervisningspraksis til å passe med rapporteringssystemene. Det elevene blir testet i, er det lærerne fokuserer i undervisningen. Videre forteller han, når han får spørsmål om dreining av fokus inn mot mer rapportering at *”Jeg blir mer fokusert på resultatene og oppfølging av resultatene, og dermed også oppfølging av klasserommet (...)*” (R4). Dersom fokus på resultater fører til at rektor i sterkere grad følger opp aktivitetene i klasserommet, kan det være positivt. Men dersom rektors oppmerksomhet utelukkende er konsentrert om målbare resultater, kan denne oppfølgingen bli snever i forhold til skolens helhetlige oppdrag.

Videre gir rektor ved Enga skole uttrykk for en systematikk omkring erfaringsdeling i etterkant av at lærere har vært på kurs: *”Ja, forpliktelsen er at det skal gjennomgås i kollegiet etterpå (...) stort sett så har vi en erfaringsdeling på ett punkt*” (R4). Videre mener han at de ved hans skole er flinke til å samarbeide om vurdering på trinn og team – spesielt elevsamtalene – men han sier lite om hvordan samarbeidet skjer utenom undervisningssituasjonene.

Totalt sett får vi inntrykk av en rektor som har klare forventninger til i hvilken retning skolen og lærerne skal utvikle seg. Han iverksetter mange prosjekter og er i løpende dialog med lærerne om hva de skal endre dersom resultatene ikke er som forventet, og han ser ut til å være opptatt av å endre skolens praksis når dette oppleves som nødvendig. Rektor gir uttrykk for at han henter inn eksterne impulser som bidrag i egen skoles utvikling. Det virker som om rektor bruker sin lederposisjon til å lede organisasjonen, og at han forsøker å utnytte det Berg (kapittel 3.3.1) kaller skolens handlingsrom i denne sammenheng.

Rektor ved Eikemo skole påpeker at det var mye motstand rundt vurderingssystemet i LK06, også før forskriften var på plass – og sier at denne fremdeles ikke er helt overvunnet: *”... og der er vi, vi er ikke oppe av den dalen som vi vet kom*” (R3). Denne rektorens valg var å sette av rikelig tid til det lokale arbeidet med elevvurdering, som han sier: *”Ja, vi har for det første tenkte jeg, det første jeg må gjøre er å gi rikelig tid til å gjøre det... ikke sant, for den første*

motstanden du får, "dette har vi ikke tid til, dette kommer i tillegg. Hva skal vi ut med, når vi skal inn med..?"" (R3). Lærerne ved denne skolen fikk 1 time og 45 minutter hver uke til å arbeide med vurdering, og selv om rektor anser at de er på rett vei, så ser han også at de har et stykke å gå, blant annet når det gjelder elevers egenvurdering. Imidlertid ser dette ut til å være en skole – og skoleleder – som har arbeidet mye og systematisk med elevvurdering. Rektor forteller også at de har et kommunalt prosjekt gående på vurdering, og sier: *"Vi har hatt mange samlinger, fellessamlinger (...) ja, felles opplæring, (...) felles veiledning* (R3). Rektor har også leid inn en ekstern kompetansetilbyder for å holde en foredragsserie i denne sammenheng.

Ved Eikemo skole er elevvurdering også fokusert som et sentralt utviklingsområde, og kompetansehevingen har foregått i en kombinasjon av felles opplæring og samarbeid i arbeidsplanfestet tid. Rektor har, som sagt, også hentet inn kompetanse fra en ekstern tilbyder. Rektor forteller at: *"Jeg har spissa all tid... jeg har spissa all tida inn mot vurdering, fordi at jeg skulle unngå at jeg har ikke tid. (...) Og forplikter dem til å sitte hver tirsdag med dette"* (R3). Ved denne skolen ser det dermed ut som en del tid er brukt på kompetanseheving ved hjelp av eksterne krefter, noe vi ser kan være nyttig for å gi lærerne nye innfallsvinkler på elevvurderingens form og funksjon. Ved både å sette av tid i fellestid og annen arbeidsplanfestet tid, ser han ut til å ha tatt i bruk det Roald (2004) kaller strukturelle utviklingsstrategier.

Videre forteller han:

Vi hadde praksisdeling på fredag, på planleggingsdagen, da vi så hvordan vurderingsarbeidet står til på skolen her nå. Vi starta for et år siden med det vurderingsprosjektet, og la grunnsteinene. Hva er egentlig vurdering? Hva er hensikten med det? (R3).

Rektor påpeker dessuten at arbeid rundt vurdering og kriterieutvikling må være tema for samarbeid ved skolen, *"mer enn en individuell oppgave for den enkelte læreren"* (R3). Ved denne skolen kan det se ut til at rektor velger å bruke større grad av styring for å utvikle praksis gjennom samarbeid. Samtidig peker denne rektoren på at lærernes tid må rettes inn mot kjerneoppgavene:

Alle, både statlige og kommunale krav, til at alt skal være dokumentert.
Utviklingsamtalen, underveisvurderinga to ganger i året, IOP'er, foreløpig IOP,

endelig IOP, temarapport til meg. Altså det er, læreren blir for administrator i dette systemet. Og jeg synes dette tidsbrukutvalget pekte på hva grunn (...) hva heter det, kjerneoppgavene til lærerne er. Og jeg er så enig. Det er å forberede en god undervisning. Gjennomføre en variert, god undervisning, og så er det vurderingsarbeidet. Og da kan det være forstyrrende å ha for mye dokumentasjonskrav på seg (R3).

Han påpeker videre at han forsøker å skjerme lærerne fra dokumenteringskravet, men at *”det er vanskelig”* (R3). Rektor ved Eikemo skole beskriver vurderingspraksisen ved egen skole og de andre skolene i kommunen på denne måten slik: *”avstanden internt i en skole, kan være så stor, selv om man prøver å kjøre samme greia”* (R3) – og videre:

Og det er jo det som nå blir utfordringa vår. Vi så på erfaringsdelinga, praksisdelinga, nå på fredag at vi er på forskjellige kloder. (...) også avstanden mellom skolene er stor, men jamen meg er ikke avstanden mellom dem som på en måte ikke helt har tatt dette til seg (*også stor*. Vår anm.) (R3).

Det kan se ut til at rektor og lærere i fellesskap har gjort et arbeid for å avklare vurderingens hensikt og form tidlig i prosessen. Det vi imidlertid ser, er at de har flyttet fokus fra muntlig vurdering til *”omfattende skriftlig vurdering”* (R3). Det er ingen krav til at elever skal motta skriftlig underveivurdering på barnetrinnet, og det kan, med dette fokuset, være en fare for at skolens vurderingsspråk derfor medfører at mye av lærerarbeidet skjer utenfor klasserommet og borte fra elevene.

Rektor ved Eikemo skole sier videre: *”Så må vi få alle lærerne til å ha god relasjonskompetanse (...), og formidlingskompetanse”* (R3). Han gir også uttrykk for at han er opptatt av at lærerne må ha god kompetanse på klasseledelse og gode faglige kunnskaper (jfr. Hattie 2009). Han understreker at det er viktig å finne den rette læreren når han rekrutterer lærere til skolen.

Rektor kan dessuten fortelle at det mest utfordrende med LK06, etter hans syn:

(...) er vel at foreldrene har oppdaget Kunnskapsløftet, og setter kravene til kvalitet veldig høyt nå. (...) Det er, hele Kunnskapsløftet er en argumentasjon for (...) ... og fokusere på fag og komme deg videre. (...) Hva, hva er kvalitet? Hvordan jobber du for å få kvalitet? Så de er jo der, på høgget med en gang, med det minste, og de er veldig opptatt av alt, ikke sant. Nå fronter de meg fordi at dem vil gjerne være med på det innkjøpet på fem hundre tusen på IKT, for der sitter jo kompetansen hos foreldrene, ikke velg *det*, velg *det*. Og så går de nesten inn og administrerer meg (R3).

Rektor ser ut til å oppleve at hans rolle som leder ved skolen utfordres av bevisste og pågående foreldre. Han peker på at Kunnskapsløftet har ført til at *”det er en tid med resultatmåling”* (R3). Mye tid går dermed med til rapportering og oppfølging av elevresultater. Dette har også ført til at rektor, når resultatene er under hva som forventes på enkelte trinn, pålegger lærerne å gå inn og omfordele ressursene på team, slik at ressursene styres mot de klassene som har størst behov der og da.

Gjennom rektors fortelling aner vi konturene av en aktiv skoleleder som styrer tid og ressurser målrettet på bakgrunn av oppnådde resultater, slik at skolen samlet sett kan oppnå videre utvikling og enda bedre resultater. Han ser ut til å legge vekt på klar struktur i lærersamarbeidet og formalisering av møteplassene. Som rektor er han opptatt av resultater, og ser også ut til å spisse skolens satsningsområder for å konsentrere kraft om de valgte områdene.

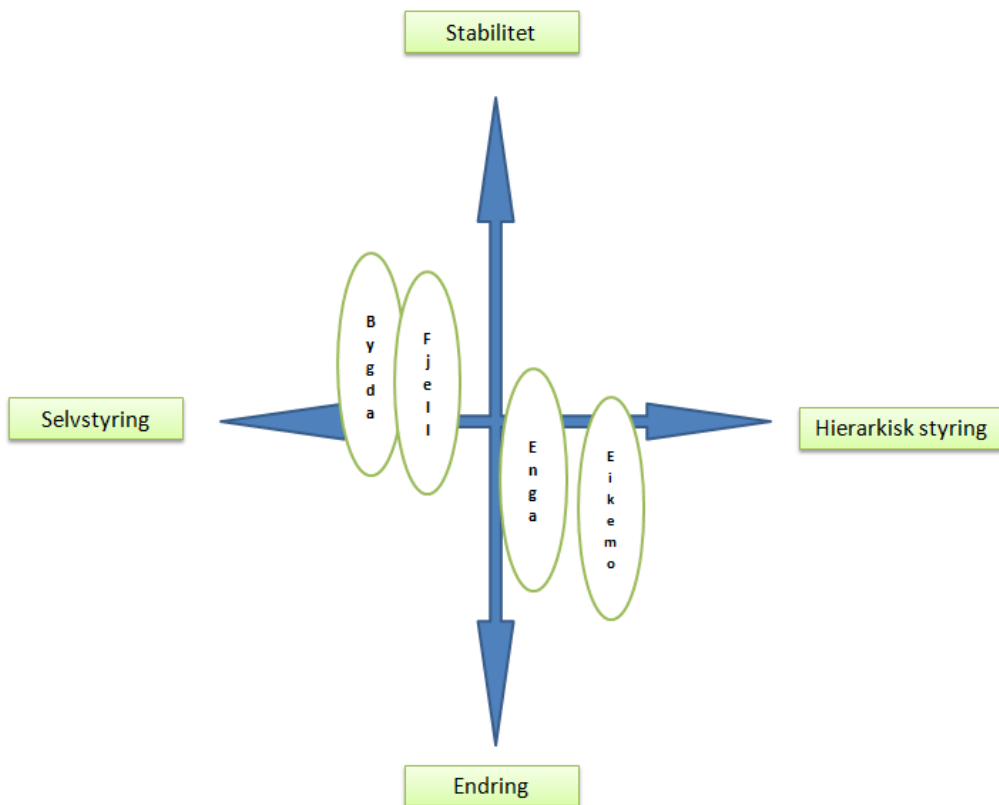
Rektor ved Fjell skole presiserer at fokuset ved skolen nå ser ut til å ha skiftet fra at elevene skal trives til at de skal lære. Denne oppfatningen deles av rektor ved Enga skole, som sier at det har blitt et nytt fokus på elevenes læringsutbytte. Disse oppfatningene korresponderer med regjeringens syn om at en av de overordnede målsetningene med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle (Kunnskapsdepartementet 2007). Det ser altså ut til at disse to rektorene har samme fortolkning som regjeringen av viktigheten av elevenes læringsutbytte. Imidlertid gir også rektor ved Enga skole uttrykk for at lærerne har tilpasset sin undervisningspraksis på en slik måte at den passer med rapporteringssystemet, og at elevene undervises i det lærerne vet at de blir testet i. En slik utvikling kan være uttrykk for en *”teach to test”*-mentalitet, hvor frykten for dårlige resultater medfører at lærerne retter sin undervisning inn mot kompetanse og ferdigheter man regner med skal bli testet, framfor å legge målformuleringene i læreplaner og generell del til grunn for undervisningspraksis. En annen mulig fare kan være at fag og fagområder som ikke testes i nasjonale kartlegginger, blir nedprioritert av lærerne.

Senge (kapittel 3.3.1) understreker at gruppelæring er helt nødvendig for å utvikle en organisasjon. Det er ingen automatikk i at organisasjonen lærer selv om enkeltindividene lærer, noe som medfører at skoleledere må legge til rette for samarbeidslæring knyttet til utvikling av elevvurderingspraksis. Denne samarbeidslæringen kan skje enten ved at skolelederen legger opp til faste møter og samarbeidstider eller gjennom mer uformelt

samarbeid mellom lærere på trinn eller team. Grepet som er tatt på Eikemo skole ved å avklare vurderingens hensikt og form på et tidlig tidspunkt, vil vi tro er et klokt grep, jfr. Senges syn på gruppelæring; kollegiet har sammen funnet fram til et vurderingsspråk. Det kan derfor være grunn til å anta at skolen praktiserer en rimelig felles praksis innenfor elevvurdering.

Rektor ved Bygda skole har valgt å innføre de nye styringssignalene som fulgte med læreplanreformen LK06 i mindre deler, fordi hun er redd for at arbeidet ellers skal bli uoverkommelig for lærerne. Hun ser dermed ut til å innta en lederrolle i forhold til nye krav til lærerprofesjonen som er preget av støtte til lærerne i større grad enn krav (jfr. Møller 1996), og hvor tyngdepunktet ligger nærmere stabilitet enn endring (jfr. Roald 2004). Rektor ved Eikemo skole ser ut til å ha valgt en noe annerledes tilnærming, da han påpeker at lærerne ved hans skole praktiserer vurdering for ulikt. Han mener å se at førskolelærernes holdninger til vurdering etter Kunnskapsløftet er for dårlige, og at de må endre praksis og holdninger dersom de skal arbeide ved hans skole. Black og Wiliam sier at vurdering for læring er en av hjørnesteinene som læringsarbeidet hviler på – en oppfatning som deles av Utdanningsdirektoratet. Slik sett er rektor ved Eikemos syn på vurdering i tråd med både deler av nyere vurderingsteori og utdanningsmyndighetenes holdning på området.

Når vi ser rektorenes fortellinger under ett, blir det mulig å plassere dem i vår analysemodell ut i fra hvordan vi oppfatter at de er orientert i forhold til dimensjonene hierarkisk styring vs. selvstyring og endring vs. stabilitet:



Figur 9: Rektorenes ledelsesprofil

Alt i alt ser vi fire rektorer som forteller om ulike tilnærminger til hvordan de utvikler egen skole som organisasjon. To rektorer legger vekt på hierarkisk styring for å utvikle skolens vurderingspraksis, mens de to andre legger større vekt på selvstyring som strategi. Det ser også ut til at de to rektorene som i størst grad benytter hierarkisk styring er mer opptatt av å oppnå endring i organisasjonen enn de to andre rektorene er.

4.3 Rektorenes oppfatninger av samspillet mellom skoleeier og skoleleder

Utdrag av styringsdokumentene

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen påpeker at:

Flere kommuner har redusert den sentrale skoleadministrasjonen og lagt flere oppgaver til ledelsen ved den enkelte skole. Dette innebærer større krav til lederkompetanse hos skoleledelsen og må følges opp gjennom et godt styringssystem mellom skoleeier og skoleledelse (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 72).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* understreker at:

Et større ansvar for skoleeier forutsetter evne og vilje til å ta ansvar for og forbedre kvaliteten på opplæringen. (...) Det har vært et sentralt premiss for utvidelsene av det lokale handlingsrommet at skoleeierne etablerer forsvarlige vurderings- og oppfølgingssystemer og er aktive skoleutviklere. (...) Skoleeierne bør også følge opp skolene med faglig støtte og organisasjonsutvikling, og har også en veilednings- og kontrollfunksjon overfor den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 49-50).

Skoleeier må (...) nøye vurdere om økt delegering av ansvar og overføring av oppgaver vil kreve at skolenes ressurser til ledelse og administrasjon, bør økes (ibid., s. 52).

Analyse av styringsdokumentene

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* understreker at skoleeier bør følge opp skolene med et godt støtte- og veiledningsapparat. Det lokale støttesystemet vil dermed være skoleeiers ansvar, og mye av suksessen kan derfor hvile på dennes evne og mulighet til å opptre som en god støtte i implementeringen av reformen. Paradoksalt nok viser delrapport 1 fra FIRE-prosjektet (Sandberg & Aasen 2008) at flere av de sentrale aktørene som ble spurt, hadde svært liten tillit til at kommunene var i stand til å fylle denne oppgaven, enn si lede arbeidet, på en god måte. Blant annet ble kommunene beskrevet som både likegyldige til sentralt utformet politikk og uten de nødvendige forutsetningene for å utvikle skolen. Ansvar for å gjennomføre den vedtatte læreplanreformen, i lys av et nytt styringsregime, ser altså ut til å ha blitt delegert til det lokale forvaltningsnivået, samtidig som sentrale aktører på

det nasjonale nivået faktisk manglet tillit til at lokalnivået skulle mestre oppgaven. Hva sier så rektorene i vår undersøkelse om hvordan de oppfatter samspillet med skoleeiernivået?

Analyse av empiri

Rektor ved Fjell skole fortalte at det hadde blitt delegert både ansvar, oppgaver og gjennomføring, og at det var opp til skolene selv å finne løsninger på det meste. Denne beskrivelsen tyder på at rektor oppfatter at han er overlatt til seg selv når det gjelder å drive utviklingsarbeid på egen skole. Han påpeker i intervjuet at han mener den utstrakte delegeringen til skolene kan føre til at de får større forskjeller fra skole til skole. Videre mener han at kommunenivået de siste ti årene har blitt markant redusert, selv om kommunen fortsatt er en trenivåkommune (R1). Dette tyder altså på at det i dette tilfellet ikke er nivåorganiseringen alene som kan si noe om skoleeiers satsning på god skolefaglig oppfølging, men at denne satsningen skjer - eller ikke skjer - uavhengig av hvorvidt kommunen er organisert i to eller tre nivåer.

Om det har truffet, og om det kanskje har overlatt vel mye til skolene å definere sin egen hverdag, som ikke alltid har fått den effekten det kanskje skulle. Hvis læring var intensjonen, og det er det vel? Hvis jeg var politiker ville jeg kanskje gjort det mer (...) definitivt og ikke så mye opp til hver skole. Vi ser vel nå at om ikke enhetsskolen er i ferd med å forsvinne, så får vi større forskjeller fra skole til skole (R1).

Rektoren ved Fjell skole sier at *"Vi har hatt kurs i enkelte emner. Både for lærerne og noe for oss (...). Vi har hatt dette med den nye vurderingsforskriften"* (R1). Samme rektor utdyper videre: *"Det var en konferanse i høst, jeg var ikke med på den, men har blitt fortalt innholdet i etterkant og lærerne har også fått en innføring i den nye forskriften"* (R1). Han forteller at selv om skoleeier la opp til både kurs og konferanse med tema vurdering, så valgte han å ikke delta på denne. Dette kan, etter vårt syn, være en strategi som kan gi noen utfordringer med tanke på det ledelses- og veiledningsansvaret rektor har overfor lærerkollegiet. Skal man som rektor være i stand til å lede elevvurderingsarbeidet på skolen, er det viktig å ha god og inngående kunnskap om dette feltet. Som vi viser i teorikapittelet, peker Senge på at gruppelæring er av avgjørende betydning for organisasjonslæring, men at slik læring ikke kan finne sted uten at den enkelte medarbeider også øker sin individuelle læring. Den øverste lederen i organisasjonen, i dette tilfelle rektor, har derfor også et ansvar for å øke sin kompetanse innenfor elevvurderingsområdet.

I denne kommunen har man, etter hva rektor forteller, lagt vekt på de grunnleggende ferdighetene som kommunale satsningsområder, og ikke vurdering. Denne skolen befinner seg i et fylke hvor man har en gruppe med eksterne veiledere som kommer inn og vurderer skolen på områder skolen selv velger. Rektor forteller at de i denne sammenheng valgte elevvurdering:

Vi velger da et tema vi vil vurderes i og vi valgte noe vi ikke var gode på. (...) Det var selvsagt med vilje, for vi visste vi hadde et utviklingspotensial og ønsket tilbakemelding på hvordan vi kunne utvikle oss på dette med elevvurdering. Da var det dette med at vi er flinke til å vurdere, men vi er ikke flinke nok til å bruke vurderingen til noe fornuftig (R1).

Ved skolen har altså personalet sammen identifisert elevvurdering som et område de trenger utvikling innenfor og rektor har iverksatt tiltak for å øke kompetansen. Rektoren ved Fjell skole forteller dessuten at kommunens skoleledere har vært på vurderingsseminar i Skottland og har temaet oppe på skoleledermøtene. De skal på ytterligere en konferanse i denne sammenheng.

Denne rektoren forteller at mange oppgaver er delegert fra skoleeier til skolen. Videre forteller han at skoleeier har lagt opp til kurs og konferanser med tema vurdering – selv om han selv har valgt ikke å delta på disse. Dessuten sier han at, selv om kommunen fortsatt er en trenivåkommune, er *”kommunenivået markant redusert”* og at han opplever at han er overlatt til seg selv.

Rektor ved Bygda skole etterspør mer styring fra regjeringen og sentrale utdanningsmyndigheter: *”Det er dere som sitter der med styringsretten og verktøyene. Og dere kan pålegge kommunene. For hvis ikke kommunene blir pålagt, skjer det dessverre for lite, og det skjer for sakte”* (R2). Slik vi forstår rektor her, ønsker han sterkere detaljstyring og konkretisering fra det sentrale nivået, slik at mindre overlates til tolkning på skoleiernivå – og at man dermed oppnår økt grad av lik praksis i skolene.

Samme rektor forteller at ved utarbeidelsen av en kommunal leseplan ble skolene i kommunen pålagt å være med i arbeidet. Dette pålegget førte til et bortfall av en diskusjon om hvorvidt man skulle være med på den enkelte skole, noe rektor opplever som befriende ettersom *”Vi har en skolekultur der alt skal være på det laveste nivå. Og det dill-dallet blir jeg sliten av”* (R2). Slik vi forstår det ønsker han flere tydelige krav og avgjørelser fra stat og

kommune av denne typen. Han påpeker videre at *"noen av oss rektorer i kommunen savner den pedagogiske oppfølgingen"* (R2). På den positive siden viser kommunen tidvis vilje til å styre, men samtidig er det en mangel på faglig hjelp og støtte. Gjennom disse ytringene, og samme rektors fortelling omkring innføringen av elevvurdering på egen skole, får vi inntrykk av en leder i en tilbaketrukket lederrolle - en rektor som i denne forbindelse skyver skoleeier foran seg slik at han selv kan unngå å ta beslutninger.

Samme rektor, når intervjuer bringer inn spørsmål om tilbakemeldingskultur på bakgrunn av Talis-undersøkelsen, kan fortelle at kommunen er raskere til å ta kontakt når resultatene er dårlige enn når de er gode: *"Man kan vel si det sånn at når det går dårlig får man i alle fall signaler fra de ovenifra. (...) Litt svakere når resultatet er bedre. Jeg fikk lite tilbakemeldinger i år der vi ser faktisk at vi holdes over gjennomsnittet"* (R2). En slik beskrivelse kan tyde på en opplevelse av at kommunen primært kontrollerer resultater i etterkant, og særlig når de er dårlige, framfor å bidra til å gjøre resultatene gode underveis.

Rektoren ved Bygda skole etterlyser i flere utsagn sterkere styring fra skoleeiernivået, så vel som fra det nasjonale nivået. Hun mener de får lite støtte og veiledning i det daglige arbeidet, bortsett fra når det gjelder ressurser til spesialundervisning. Hun forteller at skoleeiernivået er opptatt av å trekke inn rektorenes erfaringer, og at de til en viss grad er tydelige på skoleutvikling, men at det er for usystematisk. Hun etterlyser dessuten økt satsning på etter- og videreutdanning av lærere og skoleledere. I materialet finner vi få utsagn som viser at skolen er delegert oppgaver i forbindelse med elevvurdering, noe som kan tyde på at skolene selv har vært nødt til å finne ut av dette på egen hånd.

I kommunen som Eikemo skole ligger i, har elevvurdering vært et kommunalt satsningsområde gjennom de tre siste årene, og lærerne og skolelederne har derfor vært pålagt å delta på kurs i forhold til dette. Han ser på dette som et eksempel på god styring fra skoleeiernivået. *"Det er gledelig at vi har begynt å tikke i gang med kriterier"* (R3). Samtidig sier han at avstanden mellom skolene når det gjelder hvor langt de har kommet med elevvurdering, er stor.

Kommunen har, etter rektors syn, klare planer for hvordan de ønsker at skolene skal utvikle seg, og rådmannen har et tydelig resultatfokus. Dette gjenspeiles i måten rådmannen følger opp skolene på, med vekt på elevresultater og brukerundersøkelser. Kommunen har ansatt en pedagogisk konsulent som er tilgjengelig for skolelederne.

Rektor forteller at ledelsen er med i den kommunale skoleringstjenesten, der det blant annet foregår praksisdeling mellom skolene. På spørsmål om konkret skolering for skolelederne svarer rektor *”Vi hadde det ILS-greiene, vet du”* (R3). Videre presiserer han at rådmannen skal ha *”hele personalet sitt gjennom”* et privat lederutviklingsfirma.

Han forteller også at kommunen satser på videreutdanning. Han sier *”Rådmannen pøser ut millioner nå, på kompetanse tre år framover. Det var jeg som skrev den kompetanseplanen (ler). (...) Vi fikk ut enormt med penger”* (R3). Dette har medført at skolen har hatt sju lærere på kurs i inneværende skoleår, og at de regner med å sende enda flere neste år.

Videre beskriver rektor skoleeiernivået slik:

Ja, vi har jo tonivåmodellen, hvor vi har opprettholdt rektormøter, skoleledermøter, samarbeid med barnevernet, kultur, sitter fast i skoleledermøtene våre. Så vi, føler jo at vi ikke trenger noen skolesjef. Men hvis du spør personalet mitt, så vil de kanskje ønske seg en skolesjef. For jeg er så mye borte (R3).

Denne rektoren forteller også at rektorsamarbeidet fungerer godt og at dette er til hjelp i skolehverdagen. Samtidig ser han at personalet nok kunne ønske at han var mer til stede på skolen.

Gjennom rektors fortelling får vi inntrykk av en kommune som har sterkt resultatfokus, og bruker en utstrakt grad av delegering. Det siste kommer ikke eksplisitt til syne i utsagnene fra rektor, men ut i fra rektors beskrivelse av styringssystemet kan det se ut til at skoleeiernivået har delegert oppgaver knyttet til skoleutvikling til den enkelte skole. Samtidig ser kommunen ut til å legge til rette for både skolering og erfaringsdeling gjennom faste kurs- og møtestrukturer.

På den fjerde skolen i vårt materiale, Enga skole, har elevvurdering vært i fokus – spesielt fordi elevvurdering har vært et kommunalt satsningsområde hvor dokumentering er vektlagt. Dette har medført at lærerne må fylle ut omfattende skjemaer som sendes til hjemmene. Dette arbeidet oppleves som tidkrevende, samtidig som lærerne ser nytten av dette som forberedelse til elevsamtaler, hvor man avtaler hva elevene skal jobbe videre med. Rektor forteller videre at: *”Vi har hatt samlinger om vurdering. Det første året da vi jobbet med det, så tror jeg vi hadde fire samlinger, så var det to, og dette året er det én. For nå regnes det vel at det skal være implementert”* (R4).

Rektor ved Enga skole forteller at grunnskolesjefen i hans kommune ble byttet ut for et par år siden.

Det er mulig at styringen har blitt annerledes og at det kan ha noe med personer å gjøre, det er selvfølgelig, men det ble vektlagt mye mer den pedagogiske styringen før, nå er det nok mer den der resultatmessige og kvalitetssikringsmessige siden som blir fulgt opp mer liksom. (...) Og som sagt er det kanskje noen av oss rektorene som savner også den delen som går på den pedagogiske oppfølginga (R4).

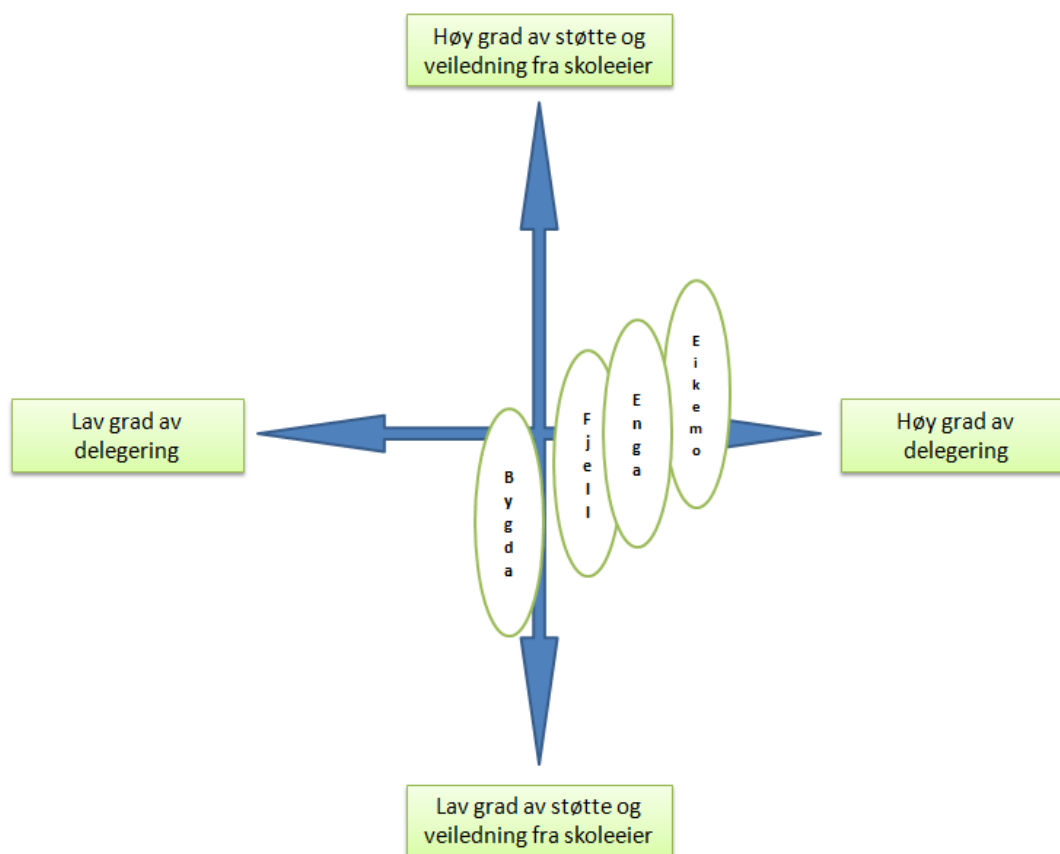
Dessuten sier han at:

Selv om vi ikke har det pedagogiske veiledningstjenestekorpset hos oss i vår kommune, så synes jeg vi har vært flinke til å følge opp de områdene vi har satset på i kommunen. Så jeg/vi kunne kanskje noen ganger ønsket oss veiledningstjeneste, men grunnskolesjefen er veldig nøye på å følge opp med pedagogisk. Det behøver ikke bli noe mindre enn det er nå (R4).

Når det gjelder bruk av eksterne impulser, forteller rektor at: *”Vi var i Skottland her på vurdering i høst. Og vi har temaer på skoleledermøtene. Ja, jeg skal på konferanse i mars, som skolesjefen har pålagt oss å gå på”* (R4).

I dette intervjuet forteller rektor at kommunen har systemer for å følge opp virksomheten i skolene, men at behovet for pedagogisk veiledning muligens er større enn tilbudet. Et eksempel på at skoleeier tar et medansvar for virksomheten i skolene, kan være at det i denne kommunen, etter rektors utsagn, er utarbeidet et felles, kommunalt skjema for foreldresamtalene. Rektor er generelt fornøyd med reformen og den støtten han som skoleleder har fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre reformen.

Rektorfortellingene er forskjellige, men de har det til felles at alle, i større eller mindre grad, etterlyser mer støtte fra skoleeier. På bakgrunn av rektorenes beskrivelser av samspillet mellom skoleeier og skoleleder, plasserer vi skolene slik i vår modell:



Modell 10: Samspillet mellom skoleeiere og skoleledere

Med tanke på at elevvurdering i Kunnskapsløftet representerer en klar omlegging fra tidligere praksis, vil det kanskje være naturlig å anta at både sentrale utdanningsmyndigheter og skoleeiere så et behov for å øke skoleledernes og lærernes kompetanse innenfor vurderingsfeltet. Utdanningsmyndighetene har bevilget store summer til kompetanseheving og utviklingsarbeid, men vi er usikre på om skoleeierne har grepet alle mulighetene. Det kan riktig nok ut i fra vårt materiale se ut som om alle kommunene har tilbudt kompetanseheving til lederne og lærerne i en viss grad etter at den nye forskriften kom, men vi er usikre på hvor målrettet denne har vært. En slik kompetanseheving vil også kunne lette skoleledernes jobb og dermed være en støtte til arbeidet med å utvikle elevvurdering på egen skole. Imidlertid ser det ut til å være store interne forskjeller i kommunene når det gjelder hva tilbudet består i, og i hvilken grad skolelederne har benyttet seg av tilbudet for seg selv og egne lærere.

Møller (2004, s. 208) hevder at *”Rektorkollegiet kan være et viktig felleskap, men er det ikke nødvendigvis. Akkurat dette syntes å være avhengig av om de har en sjef på kommunenivået som bidrar til å samle rektorene”*. I det ene rektorintervjuet fra en kommune med

tonivåorganisering, Eikemo skole, gis det uttrykk for at rektorsamarbeidet fungerer veldig bra. Det er mye som er delegert ned fra kommunenivå, så lærerne på skolen er misfornøyd med at rektor er mye borte fra skolen. Samtidig forteller rektoren om en rektorgruppe som er opptatt av likeverdighet og samarbeid. De har blant annet vedtatt å flytte penger mellom kommunens skoler. Dette er et rektorkollegium som, ut i fra rektors fortelling, ser ut til å samarbeide for kommunens beste (R3). Slik sett ser det ut til å være opprettet et strukturelt samarbeidssystem som bidrar til å utvikle skolen.

I vår analysemodell har vi plassert tre av skolene mot relativt høy grad av delegering. De samme tre skolene ser også ut til å ha fått en viss grad av støtte og veiledning fra skoleeier. Kun på én skole, Bygda skole, gir rektor uttrykk for at skoleeier i liten grad har delegert oppgaver – samtidig som han opplever lav grad av støtte og veiledning. Når rektorene forteller om støtte fra skoleeier, finner vi flest spor av støtte i form av kurs – samt noe støtte i form av felles kommunale skjemaer til bruk i elevvurdering. Kun Eikemo skole forteller at de har arbeidet med utarbeidelse av lokale læreplaner og utforming av kriterier på kommunenivå. Det kan tenkes at rektorene i utgangspunktet har lave forventninger til hva skoleeier skal bidra med i arbeidet med å utvikle en systematisk elevvurderingskultur på den enkelte skole, og at de derfor oppfatter støtten og veiledningen som rimelig god. Med tanke på at ansvaret for kvalitetssikring og skoleutvikling i reformen påligger skoleeier, er det vanskelig å oppfatte de kommunale støtte- og utviklingstiltakene rektorene forteller om som veldig imponerende.

4.4 Sammenfatning

Når vi ser på helheten i rektorenes fortellinger knyttet til elevvurdering ved egen skole, ledelsesstrategier og samspillet mellom skoleeier- og skoleledernivået, kan det helhetlige bildet fremstilles slik i en tabell som vist under. Igjen er det viktig å påpeke at modeller gir et forenklet bilde av virkeligheten, men fremstillingen kan bidra til å gi en samlet oversikt over hvordan skolene og rektorene kan plasseres i forhold til våre tre hovedtemaer.

Skole	Elevvurdering	Skoleledelse	Samspill med skoleeier
Fjell skole	<ul style="list-style-type: none"> - Usystematisk og ulik praksis - Få spor av formativ vurdering - Spor av summativ vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Vekt på selvstyring - Vekt på stabilitet - Erfaring før forventning - Interne framfor eksterne impulser - Avgrenset profesjonell 	<ul style="list-style-type: none"> - Middels grad av støtte og veiledning - Relativt høy grad av delegering - Opplevelse av å være overlatt til seg selv
Bygda skole	<ul style="list-style-type: none"> - Usystematisk og ulik praksis - Få spor av formativ vurdering - Spor av summativ vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Vekt på selvstyring - Vekt på stabilitet - Erfaring før forventning - Interne framfor eksterne impulser - Avgrenset profesjonell 	<ul style="list-style-type: none"> - Lav grad av støtte og veiledning - Middels grad av delegering - Usystematisk skoleeier
Eikemo skole	<ul style="list-style-type: none"> - Rimelig felles praksis - Vekt på formativ vurdering - Noe spor av summativ vurdering - Mye skriftlig vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Vekt på hierarkisk styring - Vekt på endring - Forventning framfor erfaring - Eksterne framfor interne impulser - Struktur framfor kultur - Utvidet profesjonell 	<ul style="list-style-type: none"> - Middels grad av støtte og veiledning - Høy grad av delegering - Sterkt resultatfokus hos skoleeier - Faste kurs- og møtestrukturer
Enga skole	<ul style="list-style-type: none"> - Rimelig felles praksis - Vekt på formativ vurdering - Noe spor av summativ vurdering 	<ul style="list-style-type: none"> - Vekt på hierarkisk styring - Vekt på endring - Forventning framfor erfaring - Eksterne framfor interne impulser - Utvidet profesjonell 	<ul style="list-style-type: none"> - Relativt høy grad av støtte og veiledning - Relativt høy grad av delegering - Vurdering kommunalt satsningsområde - Oppfølgingsystemer

Figur 11: Helhetlig fremstilling av rektorer og skoler knyttet til hovedtemaer

Det avtegner seg et bilde av at rektorene har tilnærmet seg intensjonene i styringsdokumentene på forskjellige måter. Samtidig som det er variasjoner mellom alle rektorene, kan vi også se to hovedtendenser; Fjell skole og Bygda skole på den ene siden og Eikemo skole og Enga skole på den andre siden. Det kan se ut til at disse hovedtendensene kommer fram både innenfor hvert hovedområde og helhetlig sett. Kan forskjellene på skolens utvikling innenfor elevvurdering finne deler av sin forklaring i en kombinasjon av hvilke ledelsesstrategier rektor har brukt og kvaliteten på skoleeiers involvering?

I det følgende diskuterer vi funnene fra analysen i lys av våre valgte problemstillinger.

5 Diskusjon

Idet myndighetene med LK06 gjeninnførte et målrelatert vurderingssystem, representerte dette et brudd på de siste 30-40 års vurderingspraksis i norsk skole (Utdanningsdirektoratet 2009). Dette medfører at lærere i norsk skole har blitt nødt til å endre sin elevvurderingspraksis for å oppfylle intensjonene i Kunnskapsløftet. Oppgaven er nå altså å vurdere elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene, slik de er formulert i læreplaner for fag. En slik vurderingspraksis er i sin natur summativ, og i tråd med Dale og Taras syn på at denne er nødvendig. Det er imidlertid svært interessant å merke seg det klare skiftet i fokus som LK06 representerer; samtidig som vurderingen skal være målorientert, legges betydelig vekt på den rollen elevvurdering skal ha når det gjelder å *bidra til* elevens utvikling og læring - altså en *vurdering for læring*. Det formative elementet som ligger i dette harmonerer med synet på elevvurdering som forfektes av Black og Wiliam. Vi finner i vårt materiale funn som tyder på innslag av både summativ og formativ vurdering på skolene, men i forskjellig grad og i ulikt omfang.

Dersom skoler, herunder skoleledere og lærere, ikke har et avklart forhold til hva som skal være de faglige standardene, er det en fare for at elevvurderingen under LK06 vil arte seg som elevvurderingen gjorde under L97. Dersom et ensidig fokus legges på formativ vurdering - *uten* klare faglige standarder synliggjort gjennom summativ vurdering av elevens måloppnåelse - vil elevvurderingen fortsatt stå i fare for å bli individorientert og vilkårlig i forhold til de nasjonale målene angitt i læreplaner for fag i LK06. Våre funn viser at det på de fire skolene vi har undersøkt, både er forskjeller på standardene som legges til grunn for vurdering mellom skolene, og i noen tilfeller internt på den enkelte skole. Vi ser også i materialet at flere rektorer etterlyser felles standarder.

Det er altså viktig at lærerne legger klare kriterier til grunn når de skal vurdere elevenes måloppnåelse. Når disse ikke kan leses ut fra læreplanen, og man ikke har vært fullt ut i stand til å utarbeide dem på en god måte lokalt, kan vi ende opp i en situasjon hvor læreverkene får en svært dominerende rolle i vurderingsarbeidet. To av rektorene i vårt materiale, ved Fjell skole og Bygda skole, uttrykte klart at lærebøkens mål hadde blitt det reelle grunnlaget for vurdering. Slik sett har vi stor forståelse for at skoleledere i vårt materiale etterlyser klare standarder for måloppnåelse. Så lenge man er enige om at det er målformuleringene i lærebøkene som gjelder, og disse formidles til elevene på en adekvat måte for å understøtte

deres læringsarbeid, så er ikke dette problematisk rent teknisk. Det er derimot mer tvilsomt om våre sentrale utdanningsmyndigheter hadde som intensjon at lærebøkene og forlagene skulle erstatte læreplanen som premissleverandør for hva elevene i norsk skole skal lære.

Klette (2003) hevder at lærernes fravær av eksplisitte og klare tilbakemeldinger på elevarbeid har ført til uklarheter og fravær av faglige standarder og krav til elevene. Rektorene har innført egenvurdering for elevene i ulik grad og på ulik måte, elevsamtaler gjennomføres forskjellig og halvårsvurdering gis på forskjellig måte. Disse forskjellene opptrer heller ikke bare fra skole til skole, men også internt på skolene. Også i vårt materiale har vi funn som viser dette. Skolene vi har undersøkt gjennomfører elevvurdering på ulike måter, og vi har også eksempler på at de har forskjellige systemer internt på skolen. Funnene vi har vist til i vår undersøkelse peker i retning av at skolene fremdeles har et ulikt forhold til tilbakemeldingens rolle i opplæringen. En av de store utfordringene for både lærere og skoleledere er å finne vurderingsformer som både virker understøttende på elevenes læring og på samme tid oppfyller kravene i læreplan og vurderingsforskrift. Skal man lykkes med å gjennomføre elevvurdering slik det er intendert i LK06, kreves det altså at både lærere og skoleledere har den helhetlige kompetanse som er nødvendig for å utføre sine respektive oppdrag. Lærerne skal drive elevvurdering som en integrert del av egen undervisningspraksis, mens rektor skal støtte oppunder og veilede lærerne i dette arbeidet. Slik sett kan det se ut til at skolene - og rektorene - har en vei å gå før det er mulig å snakke om at det er innført felles vurderingspraksis.

Når det gjelder skoleledelse og skoleutvikling har vi i vår analyse plassert rektorene i rommet mellom hierarkisk styring eller selvstyring ut i fra deres egne beskrivelser. Dersom en skoleleder velger hierarkisk styring og fast struktur, kan dette føre til at lærerne vil oppleve arbeidet som byråkratisk og lederstyrt. Samtidig vil denne strategien medføre at skolelederen vil kunne oppleve høyere grad av kontroll og oversikt over fremdriften i arbeidet. Velger derimot rektoren lavere grad av styring ved å gi lærerne økt innflytelse over tidsbruk, mener vi at det er viktig at mål og oppgaver er tydeliggjort fra arbeidets begynnelse, slik at muligheten for korrigering av kursen er tilstede. Denne strategien kan føre til at lærerne opplever sterkere autonomi ved at de selv får mulighet til å styre tidsbruk og samarbeidsmønstre selv – noe som kan føre til sterkere motivasjon for oppgaven. Rektors dilemma blir dermed tydelig for oss; hierarkisk styring kan gi bedre kontroll med arbeidet, men føre til at lærerne opplever arbeidet som byråkratisk og styrt. Selvstyring kan gi økt

motivasjon for arbeidet ved at lærerne opplever økt grad av autonomi, men rektor kan samtidig miste noe av oversikten over arbeidet – og for eksempel i mindre grad være sikker på at skolen utvikler en *felles* praksis. Vi har i vårt materiale funn som viser at både hierarkisk styring og selvstyring ser ut til å være valgt som ledelsesstrategi. Disse tilnærmingene er satt opp som ytterpunkter i vår analysemodell. Etter vårt syn, og i tråd med henholdsvis Møller (1996) og Roald (2004), kan det være hensiktsmessig at skoleledere har en tilnærming som balanserer mellom disse hoveddimensjonene. Dette vil i så fall medføre at rektor må utøve både strategisk og situasjonsbestemt ledelse på forskjellige stadier i utviklingsprosessen.

Vi har også analysert rektorene langs dimensjonen endring eller stabilitet. Skoleledere må i sine vurderinger til enhver tid balansere fremdriften i utviklingsprosesser. Hopmann (2003) viser til forskning som viser at lærere ikke tilpasser seg og sin undervisning til reformen, men heller tilpasser reformen til seg selv. Lærerne yter stor motstand til endringskrav som kommer ovenfra. Vi ser i vårt materiale at en av rektorene porsjonerer ut endringskravene på en slik måte at de – etter rektors syn – er overkommelige, mens en av de andre rektorene formulerer tydelige krav om at lærerne, og da i første rekke førskolelærerne, må etterleve kravene i Kunnskapsløftet dersom de skal være på hans skole. Dette eksempelet viser hvilke styringsdilemmaer skoleledere står ovenfor i sin hverdag, og det er vanskelig å ta stilling til hvilken ledelsesstrategi som vil gi best resultater i gjennomføringen av reformen. Imidlertid vil det sannsynligvis være nødvendig å velge *noen* grep ut i fra rektors kjennskap til egen skoles kultur og rom for forventninger til ny praksis. Ledelse handler blant annet om å ta ansvar for utviklingsprosessene på egen skole.

Regjeringen peker på at systematisk og felles arbeid i personalet med læreplaner, mål og vurdering er viktig for å oppnå økt læreplanforståelse – samt at samarbeid og fellestid må brukes til å utvikle lærernes profesjonskunnskap gjennom egen og felles refleksjon. Tidsbrukutvalget definerer *undervisning*, *vurdering* og *planlegging av undervisning* som skolens kjerneoppgaver (Kunnskapsdepartementet 2009). Rektors mulighet for å legge til rette for en felles elevvurderingspraksis avhenger av i hvilken grad det lykkes å utvikle denne praksisen gjennom et felles og systematisk arbeid - samtidig som elevvurdering forstås, også av lærerne, som en vesentlig del av lærernes kjerneoppgaver. Vi ser at rektorene i vårt materiale har løst denne utfordringen på ulike måter. Ytterpunktene er rektor på Eikemo skole, som sier at de har brukt "all tid" på vurdering på den ene siden, og rektor på Bygda skole, hvor de "ikke har hatt noe fellesskolering på det" på den andre siden. Etter vårt syn vil

det være svært vanskelig å skape en felles vurderingspraksis på en skole dersom skolelederen ikke legger til rette for felles refleksjon - som igjen kan danne grunnlag for felles aksjon, det vil si endring av hvordan elevvurdering skjer på egen skole.

Når skolelederen er gitt det lokale ansvaret for å iverksette og gjennomføre utviklingsarbeid på egen skole, vil han kunne støte på lojalitetsdilemmaer. Når skal lojaliteten ligge hos overordnet myndighet eller sentralt initierte tiltak og når skal den ligge hos lærerne? Hva skal man gjøre når eget pedagogisk grunnsyn brytes mot eksternt pålagte endringskrav eller mot etablert praksis i lærerpersonalet? Disse spørsmålene illustrerer problemstillinger skoleledere må ta stilling til i forbindelse med endrings- og utviklingsprosesser, og er vanskelig å se løsrevet fra styringsdilemmaer som *støtte vs. krav, endring vs. stabilitet og hierarkisk styring vs. selvstyring*. Det vil også være relevant for skolelederen å reflektere over hva slags støtte han kan forvente fra overordnet nivå dersom han for eksempel velger en strategi hovedsakelig basert på endring gjennom hierarkisk styring - eller grader av dette. Dersom skolelederen antar at støtten fra skoleeier vil være liten, kan det være aktuelt å heller satse på en mildere endringsstrategi basert på stor grad av selvstyring hos lærerne - og heller leve med mindre endring (Møller 1996). I dette landskapet ser rektorene i vår undersøkelse ut til å ha orientert seg litt ulikt

Lokal handlefrihet ble fremholdt som en av bærebjelkene i læreplanreformen

Kunnskapsløftet. På samme tid som mulighet til å vurdere tilstand og velge tiltak lokalt kan gi et unikt handlingsrom, kan det også gi nye utfordringer. Problemene oppstår når de sentrale styringsdokumentene ikke blir oversatt og fortolket inn i det lokale handlingsrommet. Når LK06 for eksempel angir kompetansemål for fag etter 2. (i noen fag), 4., og 7. årstrinn for barneskolen - uten å være supplert med felles kjennetegn på måloppnåelse, kan dette både føre til frustrasjon i lærerpersonalet og i skoleledelsen, samt ulik praksis. Mye tid og krefter går med til å utarbeide disse kriteriene for måloppnåelse - eller standardene - lokalt. Tid som mange lærere heller ville benyttet til å forberede undervisning i. Også rektorene i vårt materiale gir uttrykk for at det lokale arbeidet knyttet til gjennomføringen av LK06 har blitt stort og omfattende - både for lederne og for lærerne. I et slikt landskap har skolelederne fått en stor oppgave både med å sette av ressurser til arbeidet og motivere for det. Graden av suksess vil også her kunne avhenge av samarbeid mellom skoler og mellom skoler og skoleeiernivået.

Det kan se ut til at vi i norsk skole fremdeles har en utfordring knyttet til at regelverket for vurdering fremdeles oppleves uklart, selv med en ny og tydeliggjort vurderingsforskrift. Selv om grunnlaget for vurdering og gjennomføring av elevvurdering nå i mindre grad bør være gjenstand for lokal fortolkning, så har vi fremdeles det problemet at lærere og skoleledere oppfatter kompetansemålene og kriteriene som uklare. Det kan derfor være en fare for at en tydeligere vurderingsforskrift får begrenset verdi, fordi sammenhengen mellom sentralt gitte kompetansemål i læreplanene for fag og lokalt fortolkede kriterier for måloppnåelse ikke i tilstrekkelig grad er ivaretatt i dagens system. I vårt materiale ser disse fortolkningsoperasjonene ut til hovedsakelig å bli utført på den enkelte skole. Kun én av rektorene forteller at kriterier er utformet på kommunenivå. Vi ser ikke bort fra at skolene ville hatt stor nytte av en sterkere styring fra skoleeiernivået i denne sammenheng - enten ved at det skolefaglige støtteapparatet i kommunen hadde tatt arbeidet med å utforme kriterier for måloppnåelse, eller ved at de hadde sørget for å lede og samordne arbeidet med å utforme kriteriene i et felles samarbeid mellom skolene og skoleeier.

Det kan være vanskelig for en skoleleder å oppdatere personalet på ny forskning og følge med på endringer innenfor rammene av en travel lederhverdag. Som leder for undervisningspersonalet stilles det krav til å oversette styringsdokumentene, motivere lærerne ved skolen til å sette seg inn i de aktuelle styringsdokumentene og finne strategier for å sette reformen ut i livet på egen skole - forankret i inngående kunnskap om rådende skolekultur. Stortingsmelding 11 (2008-2009) påpeker at nettopp dette er en utfordring i små fagmiljøer. Vi viser tidligere i oppgaven til Møller, Prøitz og Aasen (2009), som har funnet at det pedagogiske støtteapparatet på skolenivå ser ut til å variere med størrelsen på kommunene. Jo større kommune, desto bedre utviklet støtteapparat. Dette bildet viser seg også i vår undersøkelse. For mange kommuners og skolers del kan dette bety at oppgaver og krav som intensjonsmessig er desentralisert til skoleeiernivået, i praksis er lagt til skolelederen. Dette skjer i kombinasjon med at rektor har fått økt ansvar for administrative oppgaver, som økonomiansvar, personalledelse og rapportering. Det vil være relevant å stille spørsmål ved om det er mulig for rektor å ivareta både den pedagogiske og den administrative lederrollen på en god måte. Sagt på en annen måte; sørger skoleeier for å gi skolelederen de rammebetingelsene som er nødvendige for å oppfylle forventningene som kommuniseres gjennom sentrale styringsdokumenter - eller blir i praksis skolelederen sittende med det operasjonaliserte ansvaret for å gjennomføre reformen?

En av de klare forutsetningene for gjennomføringen av Kunnskapsløftet som styringsreform, er at skoleeier må sørge for å ha gode støtte- og oppfølgingssystemer for skolene. Intensjonen med å innføre lokal handlefrihet var ikke, slik vi leser styringsdokumentene, at skolene skulle overlates til seg selv. I vårt materiale ser vi at skolelederne har ulike oppfatninger av hvordan de har opplevd støtten fra og samspillet med egen skoleeier i forbindelse med innføringen av LK06 og nytt individvurderingssystem i tråd med gjeldende vurderingsforskrift. Bildet av en noe utydelig skoleeier viser seg klart i de små kommunene, mens skolelederne ser ut til å være noe mer fornøyd med samspillet i de større kommunene. Vi mener totalt sett at vi i materialet ser konturene av at skolelederne opplever skoleeiernivået som en noe diffus og uklar størrelse i styringslinjen.

Vi ser at det nasjonale nivået står tydelig fram gjennom LK06, lov og vurderingsforskrift, samt ulike styringsdokumenter som både kommer forut for læreplanreformen og som kommuniserer intensjoner og tiltak underveis. Disse intensjonene og målene for utdanningen følger delegeringslinjen ned til skoleeiernivået, som på sin side fremstår mer uklart i vårt materiale. Ansvaret for å fortolke styringssignalene på kommunenivået og for å bidra til å operasjonalisere disse sammen med skolene i kommunen ser i varierende grad ut til å være ivaretatt. Konsekvensen ser ut til å være at skolen og skolelederen i noen tilfeller står igjen som det siste, tydelige nivået som ivaretar ansvaret for å gjennomføre intensjonene i LK06 generelt og for elevvurdering spesielt.

Under arbeidet med vårt prosjekt, ble delrapport 3 fra FIRE-prosjektet (Ottesen & Møller 2010) publisert. Når vi i den avsluttende fasen i vårt arbeid sammenlignet funnene fra FIRE med våre egne funn, så vi at vi har noen felles funn. Når det gjelder vurdering sammenfaller mange av våre resultater med FIRE-prosjektets resultater. Blant annet ser vi at alle skoler, i ulik grad, har igangsatt utviklingsarbeid på dette området. Det kan også se ut til at kulturen for tilbakemeldinger varierer både internt på skolene og mellom skolene. I tillegg etterlyser skolene både klarere styring og flere verktøy fra overordnet nivå.

Våre funn på området skoleutvikling ser også ut til å være delvis sammenfallende med funnene i FIRE-prosjektet (ibid.). Det ser ut til at alle skolene er i gang med utviklingsarbeid knyttet til reformen Kunnskapsløftet, men at utviklingen skjer i ulik fart. Der hvor FIRE-prosjektet konkluderer med at støttestrukturer på skoleeiernivå ikke er på plass, ser det i vårt utvalg ut til at noen støtte- og veiledningssystemer er på plass, men at skoleeiers tilbud på dette området varierer mye. Både våre funn og funn fra FIRE-prosjektet tyder på at rektors

ledelse har betydning for gjennomføringen av intensjonene i LK06. Når rektorenes betydning for implementeringen av reformen, herunder elevvurderingens rolle, ser ut til å være så stor, kan man undre seg over at de lokale støttestrukturene ikke ser ut til å være prioritert høyere. Rektors – og dermed skolenes – mulighet for å lykkes med gjennomføringen av LK06, kan slik sett se ut til å bli lavere enn ønskelig.

6 Konkluderende betraktninger og implikasjoner for videre forskning

Ambisjonen i vårt prosjekt har vært å undersøke om intensjonene knyttet til elevvurdering i sentrale styringsdokumenter er oppfylt i skolenes vurderingspraksis. Problemstillingene vi formulerte var:

- Hvordan ser rektorene ut til å ha lagt et grunnlag for felles elevvurderingspraksis på egen skole?
- Hvilke ledelsesstrategier ser rektorene ut til å ha valgt for å utvikle elevvurderingspraksis på egen skole?
- Hvordan ser det ut til at rektorene oppfatter at samspillet mellom skoleleder og skoleeiernivået for å oppfylle kravene knyttet til individvurdering av elever har vært?

Når det gjelder den første problemstillingen, viser vår oppgave at rektorenes fortellinger fra egne skoler gir ulike bilder av hvordan felles vurderingspraksis er utviklet på disse skolene. Det som er felles for alle rektorene, er at de peker på noen vesentlige utfordringer knyttet til arbeidet med å utvikle denne vurderingspraksisen. Utfordringene handler i stor grad om fravær av klare standarder fra nasjonalt nivå og et stort og krevende arbeid knyttet til det lokale fortolkningsarbeidet. Ved to av skolene, Eikemo skole og Enga skole, ser man ut til å ha utviklet en rimelig felles elevvurderingspraksis, mens de andre to skolene, Fjell skole og Bygda skole, ser ut til å være lengre unna dette målet.

Vår andre problemstilling retter seg mot rektorenes ledelsesstrategier. Rektorene ser ut til å ha valgt ulike implementeringsstrategier i arbeidet med elevvurdering. Rektorene ved Eikemo skole og Enga skole har lagt vekt på hierarkisk styring med endring av elevvurderingspraksis som et klart definert mål. Rektorene ved Bygda skole og Fjell skole ser ikke ut til å ha like klare oppfatninger av hvordan skolens elevvurderingspraksis i forhold til de sentrale intensjonene bør være. Konsekvensen ser derfor ut til å være at de har valgt selvstyring som implementeringsstrategi og lagt vekt på stabilitet framfor endring. Imidlertid kan dette også være uttrykk for at disse rektorene har inntatt en tilbaketrukket lederrolle.

I forhold til den tredje problemstillingen, etterlyser samtlige rektorer et tydeligere skoleeiernivå, først og fremst når det gjelder å angi retning for arbeidet på den enkelte skole.

Skoleeierne ser ut til hovedsakelig å ha tilbudt en del kurs og kompetanseheving knyttet til elevvurdering, men rektorene kunne ønsket pedagogisk veiledning i et større omfang enn de får i dag. Bare i én av kommunene vi har undersøkt, gir rektor uttrykk for at de i fellesskap har grepet fatt i elevvurdering og utviklet denne på kommunenivå. Det kan derfor synes som om Utdanningsmyndighetene i tilfellet LK06 har lansert en læreplanreform uten at skolelederne, fra nasjonalt nivå eller fra skoleeiernivå, er gitt de nødvendige verktøyene som burde fulgt med delegeringen av gjennomføringsansvaret. Alle rektorene peker på at det kommunale skolefaglige støtteapparatet er bygget ned, og at dette igjen gir et redusert tilbud når det gjelder støtte til den enkelte skoleleder og skole.

Gjennom de nasjonale styringsdokumentene kan det se ut til at Black og Williams syn på verdien av formativ vurdering har fått en svært sentral plass i det norske elevvurderingssystemet. Forskere som forfekter et noe mer nyansert syn på denne tilnærmingen til vurdering, og som påpeker den summative vurderingens betydning, ser ut til å være hørt i noe mindre grad. Vi mener derfor at spørsmålet om perspektivene på individvurdering i større grad bør ivareta både de formative og summative aspektene for å virke mest mulig læringsfremmende for elevene, vil være et relevant tema for videre forskning. I denne sammenheng kan det også være interessant å gå nærmere inn på mulige forbindelser mellom elevvurdering og elevens proksimale utviklingszone (jfr Vygotsky i kapittel 3.1).

Et annet interessant tema for videre forskning vil være hvordan samspeillet mellom skoleledere og skoleeier i samme kommune oppfattes av skolelederne i et prosjekt hvor man tar utgangspunkt i variabler knyttet til skolelederne – for eksempel skolestørrelse, skolelederens formelle utdanning eller skolelederens fartstid i yrket. Har ulike forutsetninger hos skolelederne betydning for hvilket støttenivå de opplever at de har behov for og hvor tilfredse de er med nivået på den støtten de mottar?

Litteraturliste

- Black, P. & Wiliam, D. (1998): *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College
- Black, P. & Wiliam, D. (2006): *Assesment and learning*. I Gardner, J. (2006): *Assessment and learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. I *"Educational assessment, evaluation and accountability, Volume 21, Number 1, 5-31.*
- Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Bråten, I. (Red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (Red.) (2002): *Læring. I sosialt, kognitivt, og sosialt- kognitivt perspektiv*. Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E.L. (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dale, E.L. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (Red). (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Dokka, H.-J. (1988): *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole - folkeskole - grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-Forlaget
- Dysthe, O. (2001): *"Dialog, samspel og læring"* . Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga og Engelsen, Knut S. (2003): *Mapper som lærings- og vurderingsform*. I: O. Dysthe og K.S.Engelsen: *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt
- Engh, K. R. (2010): *Vurdering for læring – hva og hvorfor?* I Dobson, S. & Engh, K. R. (Red.) (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grennes, T. (2003): *Hvordan kan du vite at noe er sant?* Oslo: Cappelen

- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. A. C & Timperley, H. (2007): The power of feedback. I *Review of Educational Research*, Vol. 77, No 1, pp 81-112
- Hanken, I. M. og Johansen, G (2000): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Hopmann, S. (2003). *Didaktikkens Didaktikk*. Oslo: Cappelen.
- Illeris, K. (1999): *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag
- Johannessen, A. og Tufte, P.A. (2009): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Klette, Kirsti (2003): “Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter reform 97”. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Klette, K. (Red.) (2004): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006): *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007): *St.meld. nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2008): *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Kvale, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lauvås, P (2007): Standpunktvurdering et problem eller selve problemet?. I Tveit, S. (Red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996): *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget

- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Sundli, L. (Red.) (2007): *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009): *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling NIFU STEP
- Møller, J. & Ottesen, E. (Red.) (2011): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ottesen, E. & Møller, J. (Red.) (2010): Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform
- Perrenoud, P. (1998): From formative evaluation to a controlled regulation of learning. I *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5, no. 1: 85-103
- Roald, K. (2004): *Organisasjonsleing i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærerutdanning og idrett
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling NIFU STEP
- Senge, P. (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag
- Sigmundson, H. & Bostad, F. (Red.) (2004): *Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (Red.) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Shepard, L.A. (2000): The Role of Assessment in a learning Culture. *Educational Researcher*, Vol 29, No 7. (4-14)
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Stokke K.H., Throndsen I., Lie S. & Dale E.L. (2008): *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Taras, M. (2009): Summative assessment: the missing link for formative assessment. I *Journal of Further and Higher Education*, 33: 1, 57-69
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen: Det store spranget: Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal
- Tveit, S. (red). (2007): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Sluttrapport: oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2010a): *Udir-1-2010 - Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2010b): *Vurdering for læring*. lastet ned 02. desember 2010, fra <http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo
- Vibe, N., Aamodt, S. O., & Carlsten, T. C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (Vol. 23/2009)*. Oslo: NIFU STEP.
- Wadel, C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (Red.) (1997): *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i hvilke endringer som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- *Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene*
- *Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater*
- *Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling*
- *Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet*

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende:

Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmateriell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- *Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?*

Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- *Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.*
- *Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.*
- *Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?*

- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?

- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler? Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)

Ev. oppfølgingsspørsmål:

- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?

- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte? Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung bær å bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsløftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpset gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?

- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?

- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?

- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?

- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding får skoleleder av sine overordnede?

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?

- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler

- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?

- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?

- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?

- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?

- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?

- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?

- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.

- Hvordan organiseres elevsamtalen?

- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?

- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?

- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?

- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?

- Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?