

# Vurdering:

*Lærernes profesjonsutvikling og skoleeiers ansvar*

*Marianne Lindheim*



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING -

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>1 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>4</b>
<b>2 TEORETISK INNRAMMING</b> .....	<b>9</b>
2.1 KONTEKST .....	9
2.1.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.....	9
2.1.1 Opplæringsloven om skoleeiers ansvar.....	14
2.1.2 Effektiviseringsnettverkene, KS.....	16
2.2 BEGREPSDRØFTING.....	18
2.2.1 Vurdering .....	18
2.2.2 Ansvarsstyring.....	22
2.2.3 Profesjonalitet .....	26
2.2.4 Språk og dialog .....	33
2.2.5 Vurdering som drivkraft i en lærende organisasjoner .....	37
2.2.6 Kvalitet .....	38
2.3 MIN TEORI .....	40
<b>3 METODEREFLEKSJONER</b> .....	<b>43</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	43
3.2 INTERVJU OG OBSERVASJON I NETTVERK, METODE - OG UTVALGSDRØFTING .....	45
3.3 KVALITATIV ANALYSE .....	49
3.4 VALIDITET .....	51
<b>4 EMPIRI</b> .....	<b>53</b>
4.1 FRAMDRIFT OG MÅLSETTINGER FOR NETTVERK FOR VURDERING .....	53

---

4.2	OBSERVASJON VED OPPSTART AV VURDERINGSNETTVERK.....	54
4.3	FREMSTILLING AV DATA FRA INTERVJU .....	56
4.3.1	<i>Byråkratisk perspektiv</i> .....	57
4.3.2	<i>Profesjonelt perspektiv</i> .....	60
4.3.3	<i>Politikerperspektiv</i> .....	63
4.3.4	<i>Borgerperspektiv</i> .....	66
<b>5</b>	<b>ANALYSE OG KONKLUSJON .....</b>	<b>69</b>
5.1	BYRÅKRATISK PERSPEKTIV .....	71
5.2	PROFESJONELT PERSPEKTIV.....	73
5.3	POLITIKERPERSPEKTIV.....	75
5.4	BORGERPERSPEKTIV.....	77
5.5	KONKLUSJON .....	78
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>88</b>

# 1 Innledning og problemstilling

*Hvis svart er svart, og kvitt er kvitt, da er du blind for alt...*

synger Kine Hellebust i *Det handler om å leva*.

Jeg ønsker å bidra til å få fram nyansene i vurderingsbildet. Dikotomiens svart/ hvitt-bilder har kan hende gjort mange av oss blinde for hvilket ansvar vi har som aktører i utdanningssystemet. Accountability, ansvarlighet og ansvarliggjøring, skal bevisstgjøre oss på eget ansvar, ikke skyve ansvaret over på andre.

Min begrunnelse for temavalg er at vi trenger større bevissthet om vurderingsfenomenets mange sider. I løpet av de siste 10 årene har vurdering i stadig større grad stått på den utdanningspolitiske dagsorden. Kvalitetsutvalget la sommeren 2002 fram NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Mye av det som ble foreslått her er videreført i Kunnskapsløftet, om enn med noen modifiseringer.

Mens vurderingssystemet er blitt utviklet, har debatten gått om dette er et markedsliberalistisk inntog i utdanningsverdenen basert på New Public Management eller om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem kan være et godt verktøy for utvikling. Samtidig som debatten har gått, har undersøkelser og statlig tilsyn år etter år pekt på at forskriften om skolebasert vurdering ikke lever og at kommunene ikke følger opp eventuelle resultater.

I 2008 gjennomfører OECD en stor internasjonal lærerundersøkelse, TALIS. Lærere og skoleledere i 23 land, deriblant Norge, er blitt bedt om å svare på spørreskjemaer som spesielt vil undersøke områdene 1) anerkjennelse, vurdering, tilbakemelding og belønning, 2) skoleledelse, 3) lærerholdninger og undervisningspraksis og 4) kompetanseutvikling (OECD 2007).

Forskningsspørsmålene knyttet til det første området i TALIS gir sterke signaler om hva vi kan vente oss innenfor vurderingsområdet fra OECD i de kommende årene: - I

---

hvilken grad er lærere utsatt for intern og ekstern vurdering? - Hvilken innvirkning har en eventuell lærervurdering på lærere og deres undervisning? - Hva slags vurderingsform brukes overfor lærere og skoler? - Hvordan brukes vurderingen i forhold til anerkjennelse, tilbakemelding og belønning som lærerne mottar? (materielt og ikke materielt)? - Mottar lærere belønning basert på kvaliteten av deres undervisning? - Hva er forholdet mellom effekten av ulike systemer for lærersamarbeid, jobbtilfredsstillelse og sikkerhet, sett i sammenheng med meninger om og holdninger til undervisningsmetoder?

Vi vil sannsynligvis få en ny mediedebatt når undersøkelsen publiseres i 2009, og da vil det være behov for høy bevissthet om temaene som tas opp i undersøkelsen. Foreldre leser om de internasjonale undersøkelsene i media og bringer diskusjonen med seg til skolen. Lærere og skoleledere må svare for sin praksis i stadig større grad, og de trenger støtte fra forskningen.

I min teoretiske innramming sier jeg litt om kontekst. I tillegg tar jeg for meg begrepene vurdering, ansvarstyring, profesjonalitet, språk og dialog, lærende organisasjoner og kvalitet. Jeg ender opp med et ønske om balanse, samhandling, dialog og følgende problemstilling:

*Vurdering og refleksjon utvikler lærerens profesjonalitet. Skoleeier har ansvar for at skolene vurderer virksomheten sin og at resultater følges opp. Er det mulig og ønskelig å oppnå balanse mellom vurderingens mange hensikter?*

Videre spør jeg: *Hvordan kan skolebasert vurdering/ virksomhetsbasert vurdering oppfylle både hensikten om å fremme elevenes læring og utvikling, utvikle lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, utvikle skolen som lærende organisasjon og gi skoleeier viktig styringsinformasjon?*

Elevenes læring og utvikling er selve oppdraget for alle aktører i utdanningssystemet. Elevmedvirkning og elevvurdering fortjener derfor oppmerksomhet i enhver studie som handler om utdanning. Samtidig vil da oppgaven min stå i fare for å vokse langt utover en masteroppgaves grenser. Jeg velger derfor å avgrense mitt fokus til andre

aktører i utdanningssystemet, men med en hovedinteresse for lærerne fordi deres betydning for elevenes læring er udiskutabel (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). I tillegg er jeg spesielt opptatt av andre aktører på kommunalt nivå på grunn av at skoleeier er gitt ansvaret for å påse at skolene vurderer virksomheten sin.

Et nettverk for skoleledere og skoleeiere som er initiert av KS, danner rammen for arbeidet mitt. Disse kommunene er kommet sammen for å dele erfaringer og ideer om hvordan skoleeiere og skoler bør arbeide med vurdering. Jeg gjennomfører gruppeintervjuer med skoleledere og skoleeierrepresentanter, og utvalget finner jeg i dette nettverket. I tillegg foretar jeg et dybdeintervju med et sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet.

Jeg gjennomfører kvalitative analyser og velger å være normativ når jeg foreslår skolebasert vurdering som et verktøy for samhandling mellom aktører i utdanningssystemet (Kalleberg 1996). Elster (1998) diskuterer vårt behov for å finne lover også i samfunnsforskningen, og han forsvarer behovet for å lete etter mekanismer som virker. Han mener at alternativet, kun beskrivelser i samfunnsforskningen, er utilstrekkelig. Samtidig peker han på farene:

*But consider the idea that when people would like a certain proposition to be true, they sometimes end up believing it to be true. In this case, we often cite the former fact to explain the latter, relying on the familiar mechanism of wishful thinking (Elster 1998).*

I utgangspunktet har en sterk tro på at skolebasert vurdering er et godt verktøy for profesjonell utvikling. Denne troen har blitt styrket i mitt møte med både teori og empiri. Samtidig viser mine data at det hersker en sterk usikkerhet om hva den virksomhetsbaserte vurderingen, som har vært hjemlet i forskrift til opplæringsloven § 2-1 siden 1995, egentlig skal være. I min analyse har jeg derfor forsøkt å vise at den skolebaserte vurderingen kan være et verktøy for samhandling mellom ulike aktører i lys av perspektivene byråkrati, profesjonell, politiker og borger. I det følgende bruker jeg både begrepet skolebasert vurdering og virksomhetsbasert vurdering. Begge begrepene vil da vise tilbake til forskrift til opplæringsloven § 2-1.

---

Mine funn viser kommuner som er i ferd med å ta sitt ansvar for å ha et kommunalt kvalitetsvurderingssystem, men det er ulik bevissthet om hvilken plass den skolebaserte vurderingen skal ha i det kommunale systemet. Hensynet til lærernes profesjonelle utvikling synes ikke å ha den forrang som jeg mener er nødvendig for at kommunens vurderingssystem skal få full uttelling.

Lærerrepresentanten peker på den skolebaserte vurderingen som hode og hale for alt vurderingsarbeid, herunder diverse metoder for elevvurdering. Jeg mener at lærerne trenger å bruke tid sammen til å vurdere sin praksis. Men dette må gjøres i lys av teori og med hjelp fra ekspertisen. Ekspertisen, de nye veilederne?, kan være så mangt, men den bør være både forankret i praksis og vel bevandret i utdanningsvitenskapen (Joram 2007, Jensen 2008).

Skoleeiers ansvar blir pekt på i mange sammenhenger, og da er KS sin modell av ledelse i det skapende kommunale spenningsfeltet illustrerende. Dette spenningsfeltet består av de folkevalgte, innbyggerne og administrasjon. Her er lærerne tenkt inn som ansatte i administrasjonen. Dette er også et bilde vi må ta med oss når vi diskuterer vurdering og skoleeiers ansvar. Hvordan kan lærerne bidra til at de folkevalgte kan ta sitt ansvar på en måte som fremmer profesjonens muligheter til å gjøre en god jobb, altså fremme elevenes læring og utvikling? Hvordan drar skolen nytte av innbyggerne som en ressurs for elevenes læring? Hvordan legger kommuneadministrasjonen til rette for at lærernes profesjonelle begrunnelser blir kjent for innbyggere og politikere? Det må legges til rette for samhandling mellom innbyggerne, de folkevalgte og administrasjon.

Jeg spør om vi bør ha balanse mellom vurderingens ulike hensyn. Materialet mitt viser at det er nødvendig med høy bevissthet om ulike aktørers behov for kunnskap slik at praksis kan forbedres på ulike nivå i utdanningssystemet. Betydningen av lærernes kompetanse må imidlertid ikke undervurderes. På dette området trengs et krafttak som går langt utover vurderingsområdet, men skolebasert vurdering kan være et nyttig verktøy for å fremme både elevenes læring og utvikling, lærernes profesjonsutøvelse, skolen som lærende organisasjon og gi politikerne bedre

styringsgrunnlag. Jeg mener at hensikten om å utvikle lærernes kompetanse må veie tyngst når vurderingssystemet utformes, men på en slik måte at de andre hensiktene ikke tapes av syne.



---

## 2 Teoretisk innramming

### 2.1 Kontekst

#### 2.1.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Signalene om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble stadig sterkere i løpet av 90-tallet. I 2001 satte daværende utdanningsminister Trond Giske ned et offentlig utvalg ledet av Astrid Søgne, omtalt som kvalitetsutvalget. Etter regjeringsskiftet senere samme år endret den nye utdanningsministeren, Kristin Clemet, kvalitetsutvalgets mandat, og utvalget ble bedt om å legge fram en NOU om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem før resten av mandatet var utredet. Dette førte til at Kvalitetsutvalget presenterte sin delinnstilling, NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* i juni 2002. Stortinget ga sin tilslutning til utvikling av et slikt system i forbindelse med behandlingen av statsbudsjettet for 2003. Dermed var nasjonale prøver og nettstedet Skoleporten.no vedtatt i Stortinget.

Kvalitetsutvalget avga sin innstilling NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* i juni 2003. Denne gangen ble det gjennomført en bred høring. Kvalitetsutvalgets innstillinger, evalueringen av reform 97 og 94 og rapport fra prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring 1999 – 2002* er viktige grunnlagsdokumenter for St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her omtales det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som del av reformen som har fått navnet *Kunnskapsløftet*.

I St.meld. nr 30 presenteres reformen som et systemskifte, og styringssystemet skal være basert på følgende grunnprinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og

veiledningsapparat. Det nasjonale kvalitetsvurderings- og utviklingssystemet er en viktig del av dette systemskiftet (St. meld. nr. 30 (2003-2004)).

Systemskiftet blir koblet til begrepene frihet, tillit og ansvar. Det er den lokale friheten som omtales. Deregulering er et sentralt virkemiddel i reformen. Den mest omtalte dereguleringen i Kunnskapsløftet er kan hende opphevingen av klassedelingsreglene i opplæringsloven kapittel 8. Samtidig forsterkes skoleeiers ansvar for en forsvarlig opplæringsvirksomhet, for å etablere helhetlige kvalitetssystem, gjennomføre kvalitetsvurdering, følge opp resultater av nasjonale kvalitetsvurderinger og sørge for tilstrekkelig kompetanse.

*Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (St.meld. 30 (2003-2004): 25).*

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel og skal først og fremst være et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling. Samtidig har både staten, skoleeier og skolene selv behov for å ha god oversikt over hva som skjer i skolen. Dette medfører rapporteringspress. St.meld. nr. 30 viser til tre formål med rapporteringen: - regelsverksoppfølging og grunnlag for tilsyn, - grunnlag for utviklingsarbeid gjennom å avdekke områder for forbedring, behov for tilsyn og kontroll med økonomiske støtteordninger (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

St.meld. nr. 30 innførte også *Skoleplakaten*, senere omdøpt til *Læringsplakaten*. Denne inneholder 11 prinsipper som skal utgjøre lærestedenes rammeverk for kvalitet. Disse prinsippene skal være grunnlaget for å utvikle skolen som lærende organisasjon og skal tydeliggjøre skolens forpliktelser. Prinsippene er forskriftsfestet og dermed gjenstand for statlig tilsyn. Prinsippene skal sees i sammenheng med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

---

I boka *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt* (Møller og Sundli 2007) presenteres denne delen av Kunnskapsløftet gjennom en artikkelserie som tar for seg både de 11 prinsippene hver for seg, men også Læringsplakaten som del av reformen og ulike utdanningspolitiske påvirkninger. Her vises det til Kunnskapsløftets brede læringsmål når man ser generell del, prinsipper for opplæringen og fagplanene under ett. Samtidig har nasjonalt kvalitetsvurderingssystem hittil vektlagt nasjonale prøver sterkt, og man ser en tendens til at man i stadig sterkere grad ser elevresultatene som mål på hvordan skolesystemet fungerer (Møller og Sundli 2007). Det er grunn til spørre seg hvordan man skal vurdere om læringsplakatens prinsipper fungerer som skolens samfunnskontrakt.

Utdanningsforbundet advarte i sin høringsuttalelse til Kvalitetsutvalgets innstilling NOU 2003:16 om for tett kobling mellom individ- og systemvurdering:

*Utdanningsforbundet mener en slik kobling kan være uheldig fordi det er mange andre variabler enn elevenes resultat som spiller inn når skolen skal vurderes. For Utdanningsforbundet har det vært viktig å framheve skolenes egne vurderingsprosesser, den skolebaserte vurderingen. Vi mener det er vesentlig at både lokale og sentrale myndigheter får tilgang til rapporter fra skolenes vurderinger, ikke bare data fra tester og spørreundersøkelser (Utdanningsforbundet 2003:11).*

I mai 2008 publiserte Utdanningsdirektoratet et hefte om skolevurderingsmetodikken som blir brukt i det nasjonale programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Hftet beskriver en skolevurderingsprosess som både har i seg det interne og eksterne elementet. Her gis mange tips til hvordan vurderingsarbeidet inngår i den lærende organisasjonens arbeid for å fremme elevenes læring. Skolevurderingsprosessen består av følgende fem trinn: 1) Velge område for vurdering, 2) Lage glansbilde, 3) Innhente og strukturere informasjon, 4) Analysere og gjøre vurdering og 5) Speile tilbake til skolen.

De aktive partene i vurderingsarbeidet er et eksternt vurdererpar, et kompetansemiljø som er tilknyttet skolen, skolelederen, en prosjektleder og en representant fra skoleeier. Forankringen i personalet løftes fram som en utfordring, og det vektlegges at det må skapes rom for kunnskapsutviklende fellesskap i det videre arbeidet når ny praksis skal diskuteres som følge av vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet munner

ut i en rapport som offentliggjøres, og som anbefales sendes videre til skole- og oppvekstutvalg. Skolene får en vedleggsrapport som de eier, og som ikke skal offentliggjøres på grunn av personvernshensyn.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* presenterer regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen. Her framhever regjeringen at kvalitet i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres:

*Skolens samfunnsmandat er bredt og mangfoldig. Formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen har høye ambisjoner for grunnopplæringens ansvar for at elevene skal mestre sitt eget liv. Å beherske de grunnleggende ferdighetene, slik de kommer til uttrykke i kompetansemålene for fagene, er vesentlig for å lykkes med dette. Det å kunne lese og å kunne uttrykke seg muntlig er viktig for å kunne delta i arbeid og fellesskap. Bruk av digitale verktøy kan stimulere elevenes utforskertrang. Denne meldingen har som utgangspunkt at elevene skal ha et godt faglig utbytte av opplæringen og mestre grunnleggende ferdigheter. Dette er på mange måter fundamentet for å nå de høye ambisjonene som uttrykkes i opplæringens samfunnsmandat, og har derfor betydning for andre målsettinger enn elevenes faglige prestasjoner. Meldingen behandler også elevenes mestring og trivsel og betydningen av et godt læringsmiljø (St.meld. nr. 31 (2007-2008):8).*

Tiltak som foreslås i denne stortingsmeldingen er blant annet et varig system for kompetanseutvikling for lærer og skoleledere, veiledende læreplaner i fag, veiledning om arbeid med læringsmiljø, videreutvikling av systemet for kvalitetsvurdering, - herunder at veiledning til skoler og skoleeiere som har spesielle utfordringer, skal prioriteres. Regjeringen varsler en sterkere nasjonal styring, men uten at det skal føre til innsnevring av den lokale handlefriheten. Som tiltakene over viser, vil de også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse.

Det er interessant å se at regjeringen nå tar i bruk en åpen koordineringsmåte som kan ligne mye på EUs åpne koordineringsmetode (Open Method of coordination). I EU har medlemslandene selvråderett innenfor utdanningsområdet, så når EU likevel har vedtatt ambisiøse mål som krever at landene følger opp utdanningspolitisk, hadde de behov for å utvikle en metode som ikke består av vedtak og regler (Birkeland 2008).

---

Det synes som om metoden har fungert godt. Mange land har innarbeidet mål i sin nasjonale utdanningspolitikk som gjør at de skal kunne hevde seg på de områdene hvor EU har utviklet indikatorer og benchmarks.

Kanskje regjeringen håper på samme suksess i forhold til Norges selvstendige kommuner; at de i større grad vil framstå som aktive skolepolitiske aktører ved å sette utviklingsmål for skolen. Samtidig kan man spørre seg hvor mye frihet som blir igjen for kommunene når staten prioriterer læreplanens brede samfunnsmandat til å gjelde disse tre målene:

- 1) *Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.*
- 2) *Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.*
- 3) *Alle elever skal inkluderes og oppleve mestring.*

For hvert mål presenteres indikatorer som skal gi grunnlag for å vurdere hvor langt kommunene og landet som helhet er kommet i å nå målene. Indikatorene skal suppleres med kvalitative vurderinger. Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette opp konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp. Regjeringen varsler videre at de vil videreutvikle kvalitetsvurderingssystemet slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre. Det skal også legges fram et forslag til lovendring av opplæringsloven § 13.10 som presiserer at skoleeier årlig skal utarbeide en rapport som dokumenterer tilstanden i skolen. Det presiseres at rapporteringsplikten må være enkel å etterleve slik at den ikke øker arbeidsbyrden for lærere, skoleledere og skoleeiere. Regjeringen viser også at de er opptatt av tidsbruk i skolen ved et forslag om å nedsette et utvalg for å avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot undervisning og læring.

### 2.1.1 Opplæringsloven om skoleeiers ansvar

Allerede på 90-tallet ble skolebasert vurdering forskriftsfestet, men vi har diverse forskning og etter hvert tilsyn som viser at denne forskriften ikke er gjennomført på en systematisk måte ute i kommunene (St.meld. nr.31 (2007-2008)). Selv om St. meld. nr. 30 gjennom sitt systemskifte skjerpet skoleeiers ansvar for kvalitet i skolen jf. Opplæringsloven § 13.10, ble ikke den skolebaserte vurderingen, som nå omtales som virksomhetsbasert vurdering i forskriften (forskrift til opplæringsloven § 2-1), gitt en sentral plass i nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Dette kan ha bidratt til de nedslående signalene fra tilsynsrapportene om at virksomhetsvurderinger ikke blir gjennomført.

KS har sett behovet for å tydeliggjøre for sine medlemmer skoleeiers ansvar i henhold til Opplæringsloven. Kommunene har hatt anledning til å benytte seg av tilbud gjennomført av de såkalte Effektiviseringsnettverkene ( nærmere presentasjon i kap. 2.1.3 .)

Utgangspunktet for tilbudet har vært § 13.10 i opplæringsloven:

*§ 13-10. Ansvarsomfang*

*Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 har ansvaret for at krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte, under dette å stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd (Opplæringsloven)*

Kommunene som har deltatt i KS utviklingsnettverk for å utvikle forsvarlige kvalitetssystem, har jobbet systematisk med opplæringsloven for å få full oversikt over hva som er skoleeiers ansvar. Kommunene har delt erfaringer og systemer. Noen har utviklet elektroniske løsninger for å samle dokumentasjon og systemer i et årshjul. De nasjonale kartleggingsverktøyene har fått sin plass i årshjulene, og det kan synes som bevisstheten om den forskriftsfestede skolebaserte vurderingen er økende.

---

Forskriften til opplæringsloven som omtaler virksomhetsbasert vurdering, lyder som følgende:

*Kapittel 2. Rapportering og evaluering av opplæringsverksemda*

*§ 2-1. Verksemdsbasert vurdering*

*Skolen og lærebedrifta skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.*

*§ 2-2. Rapportering frå kommunen og fylkeskommunen*

*Skoleeigaren skal medverke til å etablere administrative system og å innhente statistiske og andre opplysningar som trengst for å vurdere tilstanden og utviklinga innanfor opplæringa. (Forskrift til opplæringsloven)*

Regjeringen sier i St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* at de vil sende på høring et forslag til lovendring av opplæringsloven § 13.10 som presiserer at skoleeier årlig skal utarbeide en rapport som dokumenterer tilstanden i skolen.

Kommunene som deltok i nettverket om Opplæringsloven §13.10 i 2007 – 2008 ytrer ønsker om mer inngående kunnskap og erfaringsdeling om vurderingsarbeid. KS har derfor tilbudt alle kommuner i to fylker på Østlandet mulighet til å delta i skolenettverk med vekt på vurdering og vil utvide dette tilbudet i løpet av 2009.

Dette tilbudet er i regi av KS effektiviseringsnettverk, som er utviklet for å analysere ulike kvalitetsdata. I vurderingsnettverket blir kommunene tilbudt mer fokus på vurderingsprosesser, relasjoner og refleksjon over praksis. En utfordring som er blitt løftet opp blant de 13 kommunene som deltok i 13.10 - nettverket, er hvordan man på skolenivå skal få til gode vurderingsprosesser som kan være utviklende i forhold til en profesjonell yrkesrolle uten å virke byråkratiserende.

## 2.1.2 Effektiviseringsnettverkene, KS

Effektiviseringsnettverkene, eller retttere sagt kommunenettverk for effektivisering og fornying, startet opp i 2002 som et fellesprosjekt for KS, Arbeids- og administrasjonsdepartementet og kommunal- og regionaldepartementet. Prosjektet skulle være en del av regjeringens store fornyingsprogram for offentlig sektor (Askim 2006).

KS har hatt det operative ansvaret for prosjektet. Etter at prosjektperioden for Effektiviseringsnettverkene ble avsluttet i 2004, ønsket kommunene en videreføring av tilbudet. KS har siden 2005 hatt effektiviseringsnettverk og bruk av kvalitetsverktøy som fast medlemstilbud. I 2006 deltok omlag 180 kommuner i nettverk. I hvert nettverk deltar fra fire til åtte kommuner. De sammenligner seg med hverandre, lærer av de gode eksemplene og setter i gang forbedringstiltak i egen kommune og egne virksomheter. Gjennom bruk av styringsverktøy sammenstilles ressursbruk, tjenestetilgjengelighet, produktivitet og kvalitet. På bakgrunn av disse dataene vurderer og analyserer kommunene ulike måter å innrette seg og yte tjenester på. Kommuner som deltar, må nå betale en medlemsavgift avhengig av kommunens størrelse. ([www.ks.no](http://www.ks.no))

Jan Merok Paulsen beskriver effektiviseringsnettverkens arbeidsmetoder og hensikter slik i sin evaluering fra 2004 ( Paulsen 2004):

*Målestokkanalyse, eller benchmarking, går ut på å sammenligne organisasjoners prestasjonsmål på samme tidspunkt. Dette gir grunnlag for å etablere en referanseramme, beste praksis, som de andre måles mot. Hensikten er for det første å identifisere slakk og effektivitetstap gjennom sammenligningene og dermed iverksette effektivitetsforbedringer. For det andre er hensikten å identifisere "beste praksis" i form av gode eksempler og vellykkede løsninger med overføringsverdi, og på den måten kan benchmarking generere læring hos deltakerne. I dette prosjektet har målestokkanalysene vært basert på KOSTRA nøkkeltall for kommunene, supplert med særskilt innsamlede kvalitetsindikatorer (Paulsen 2004).*

Effektiviseringsnettverkene blir tilbudt innenfor en rekke tjenestetilbud. Paulsen undersøkte kommuner som hadde valgt ut tjenesteområdene skole og pleie/omsorg. Han har spurt respondentene, både innenfor grunnskolen, innenfor pleie og omsorg og



---

i kommunens ledelse om aksept for prosjektets metodikk. Det viser seg at aksepten er høyere i pleie og omsorg og i kommunens ledelse enn i grunnskolen. Likevel konkluderer han i sin studie med at deltakelse i effektiviseringsnettverkene har en læringseffekt i kommunene og at formatet med standardverktøyer og en felles analytisk tilnærming ser ut til å ha truffet godt. Samtidig vektlegger han betydningen av tilpasning til deltakernes behov.

Basistilbudet i Effektiviseringsnettverkene kjennetegnes av følgende:

- Deltakende kommuner skal benytte KOSTRA-data (eller ressursbruksindikatorer) i sammenligning og utvikling.
- Brukerundersøkelser skal gjennomføres på de tjenesteområdene nettverkene omhandler. Disse skal være gjenstand for analyse, undring og planlegging av tiltak i nettverkssamlingene.
- Det bør utarbeides en tjenesteanalyse. Dette er en skriftlig framstilling av status for tjenesten, de sterke og svake sidene, hvilke hovedutfordringer kommunen selv oppfatter at den har, og mulige tiltak for forbedring.
- Det kan gjennomføres medarbeiderundersøkelser innenfor de tjenestene nettverkene omhandler. Disse bør være gjenstand for analyse, undring og planlegging av tiltak i nettverkssamlingene.

Som supplement til basistilbudene tilbys det også følgende utviklingstilbud:

- KOSTRA-kurs for tjenesteledere og andre som har behov
- System for kvalitet i skolen (§13-10)
- Utvikling av kommunens styringssystem
- Brukerdialog og brukermedvirkning

KS skreddersyr også faglig innhold for kommuner som ønsker det, innenfor den etablerte nettverksmetodikken.

Når det gjelder skoleområdet, har KS inngått en avtale med Utdanningsdirektoratet om at Effektiviseringsnettverkene vil nyttegjøre seg av resultatdataene og brukerundersøkelsene som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

## 2.2 Begrepsdrøfting

### 2.2.1 Vurdering

Vurdering og evaluering blir ofte brukt synonymt. Felles for begge begrepene er at de stammer fra ordet verdi. Vurdering handler om verdsetting (Eggen 2006). I hovedsak vil jeg benytte begrepet vurdering, men jeg anser de to begrepene vurdering og evaluering som synonyme (Afsar, Skedsmo & Sivesind 2006).

Den senere tids utdanningspolitiske debatt har sitt utspring i de store internasjonale undersøkelsene. Mange har uttalt seg, fra statsminister og NHO-direktør til lærere og elever. Kristin Clemet brukte i sin tid PISA 2001 som argument for det nåværende nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Vi trenger kunnskap, vi må vite, sa hun. For å vite trenger vi data. Clemet innførte nasjonale prøver og elevundersøkelser, men den utdanningspolitiske debatten tyder på at vi også trenger andre slags data.

For å få mer kunnskap om hva som ligger til grunn for resultatene, er det nødvendig å bruke kvalitative metoder. Mange forskere går nå inn i skolen med kvalitative metoder, men skolene kan også gjøre mye selv ved å ta i bruk vurderingssystemet. På skolenivå er det mulig å samle data gjennom kvalitative metoder som observasjon, intervju, logg m.m. Å samle inn dataene kun for dokumentasjonens skyld vil være lite utviklingsrettet. Alle data, samlet inn både med kvantitative metoder og kvalitative metoder, kan bli brukt i vurderingsarbeid på alle nivå, og målet må være bedre resultater gjennom forbedret praksis.

---

*...Det føreset at ein arbeider systemisk på den måten at nasjonale prøver og informasjonen i Skoleporten inngår i eit heilskaplig vurderingssystem som søker eit mangfaldig innsyn i elevane si faglege og personlege utvikling. Det ligg eit produktivt potensial i arbeid med kvalitetsvurdering når skolar arbeider ut frå både kvalitative og kvantitative metodar for å skaffe kunnskap om læringsverksemda ( Roald 2006:161 -162).*

De nasjonale prøvene er gitt på individnivå og er ment å være en hjelp for læreren for å bedre kunne gi eleven tilpasset opplæring. Dermed er de nasjonale prøvene en del av individvurderingen. Samtidig blir de nasjonale prøvene offentliggjort på kommunenivå som en indikator på resultat kvaliteten. Skolene er oppfordret til å bruke dataene i sine virksomhetsvurderinger. Da er de nasjonale prøvene en del av systemvurderingen.

Systemvurdering kan foregå på skolenivå, på kommunenivå og på statlig nivå. Utdanningsforbundet skrev i 2004: ”Utdanningsforbundet meiner at skule- og bedriftsbasert vurdering må vere ein grunnstein i eit nasjonalt vurderingssystem. Det er her utviklinga skal skje,” ( Utdanningsforbundet 2004:7).

For at nivåene over skolenivå skal ha gode data å vurdere ut i fra, trenger de rapporter fra vurderingsprosessene som har foregått på nivået under, ikke bare dataene. En kommunepolitiker kan trenge lærerkollegiets syn på hvorfor denne skolen skårer som den gjør på nasjonale prøver. Rapportene fra de skolebaserte vurderingene kan også synliggjøre et bredere bilde av skolens kvalitet, både når det gjelder resultater, prosesser og strukturer, enn hva kvantitative data alene kan gjøre.

For at lærerne skal ha et godt innblikk i elevenes læring, må kompetansen om individvurdering være høy. I forskrift til Opplæringslovens kapittel 3 og 4 beskrives individvurdering for grunnskolen og videregående opplæring. Her fikk vi nye bestemmelser i august 2007. Forskriften legger vekt på at vurdering uten karakter skal gis i form av en beskrivende vurdering av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene i læreplanverket slik at eleven på best måte kan nå disse målene. Dette gjelder i hele det 13- årige løpet.

Når det gjelder målene i generell del og prinsipper for opplæringen, herunder Læringsplakaten, omtales disse på en litt annen måte i forskriften. Dette gjelder mål om at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og i evnene til demokratiforståelse, demokratisk deltakelse og kritisk tenkning. Her heter det i ny paragraf 3-4a *Dialog om anna utvikling*: ”Læreren skal jamleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet,” (Forskrift til Opplæringsloven 2007).

Kunnskapsløftet knytter vurdering og tilpasset opplæring tett sammen. Formålet med vurdering er å fremme læring og utvikling hos elevene og legge til rette for tilpasset opplæring. Vurdering skal gi informasjon til elever, lærere, foresatte og skolen om elevenes læringsarbeid og læringsutbytte. Den skal gi veiledning i læringsprosessen og sikre nasjonal standard som gjør at alle elever får et likeverdig opplæringstilbud.

Utdanningsdirektoratet har satt i gang en rekke tiltak for å forbedre arbeidet med individvurdering. Vi har fått nye forskrifter, og vurdering er et prioritert område i kompetanseutviklingsstrategien. I tillegg er det satt i gang utprøving av en rekke ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse av kompetansemål. Det utvikles verktøy og veiledninger som stilles til disposisjon for skolene, opplegg som allerede er i bruk kartlegges og vurderes. Departementets mål er å ha et helhetlig system for elevvurdering ferdig til skolestart 2009 (Utdanningsdirektoratet 2007).

Utdanningsforbundet har også ønsket å skaffe seg bedre oversikt over ulike vurderingsverktøy som er tatt i bruk på barnetrinnet de senere år. Verktøy som omtales i deres rapport er stegark, målark, individuell utviklingsplan, mentorsamtale, utviklingssamtale, arbeidsplaner, planbøker, mapper og mappevurdering.

Utdanningsforbundet har gjort en kvalitativ undersøkelse ved 7 skoler. Fem av skolene bruker stegark og målark, et verktøy som synes å ha stor spredningseffekt (Utdanningsforbundet 2007).

---

Lærerne, rektorene og de tillitsvalgte som er intervjuet i denne undersøkelsen gir alle uttrykk for at det er behov for nye verktøy for vurdering, men at de fremdeles er usikre på om de har funnet fram til de rette verktøyene. Det er også tydelig at de er usikre på hvordan de har vurdert frem til nå. Aller størst usikkerhet synes det å være når de blir spurt i hvilken grad deres valg av vurderingsverktøy harmoniserer med deres læringssyn:

*Ikke alle av de vi intervjuet er sikre på at det er en klar sammenheng mellom læringssyn og vurderingspraksis. En tillitsvalgt sier at han ikke tror at skolen har et bestemt læringssyn. En lærer sier at skolen har nok et læringssyn, men hun vet ikke om vurderingsredskapene er valgt ut fra læringssyn. En av rektorene mener at skolen har et læringssyn, men at han ikke har vært opptatt av dette synet ved valg av vurderingsredskaper (Utdanningsforbundet 2007:35).*

I sin bok *Læringsrettet vurdering* skriver Lars Helle om vurdering i et didaktisk perspektiv. Dersom man lar den didaktiske relasjonsmodellen ligge til grunn for sitt pedagogiske arbeid, vil nødvendigvis vurderingsmåte ses i sammenheng med læringssyn (Helle 2007). Spørsmålet er hvor stor bevissthet lærerne har om didaktikk og læringssyn. Spør lærerne seg om det er indre samsvar mellom de didaktiske kategoriene mål, innhold, arbeidsmåte, rammefaktorer, elevforutsetninger og vurdering?

Utdanningsforbundets undersøkelser tyder på at elevvurdering i mye større grad enn tidligere diskuteres i kollegiet. Dette gir et godt grunnlag for vurdering også på systemnivå, men det blir en utfordring å tydeliggjøre de didaktiske sammenhengene og motivere for kompetanseutvikling som kan bidra til større bevissthet om læringssyn.

Vurderingens formål kan både være rettet mot utvikling, men også ut i fra et behov for å ha kontroll. Dette gjelder både individ- og systemvurdering. Ofte sier vi at formativ vurdering har utvikling som siktemål, mens den summative vurderingen skal kontrollere situasjonen. Utvikling har en mer positiv valør enn kontroll, men de fleste aktører i utdanningssystemet har også en interesse av at myndigheter har kontroll over situasjonen i norsk skole og at lærerne har kontroll med den enkelte

elevs læring. Dette er nødvendig for at skole og myndigheter skal kunne ta det ansvar de er pålagt som både som nasjonale utdanningsmyndigheter, som lokale skoleeiere og som profesjonelle aktører.

Eggen viser hvordan dikotomien vurdering som kontroll versus vurdering som utvikling ikke lenger er fruktbar. Hun introduserer Wengers sosiokulturelle begrep *grenseobjekt* og viser at det er analytisk interessant å betrakte vurdering som et *grenseobjekt*.

*Skoler, kulturer innenfor skoler og myndigheter på alle nivå blir å betrakte som ulike praksisfellesskap. Vurdering som grenseobjekt befinner seg mellom og innenfor ulike praksisfellesskap. Innenfor et praksisfellesskap er kjennetegnet at verdsetting av vurderingsdokumentasjonen baserer seg på delte visjoner og skoleverdier. Mellom praksisfellesskapene vil verdsettingen av vurderingsdokumentasjonen være forskjellig (Eggen 2006:65).*

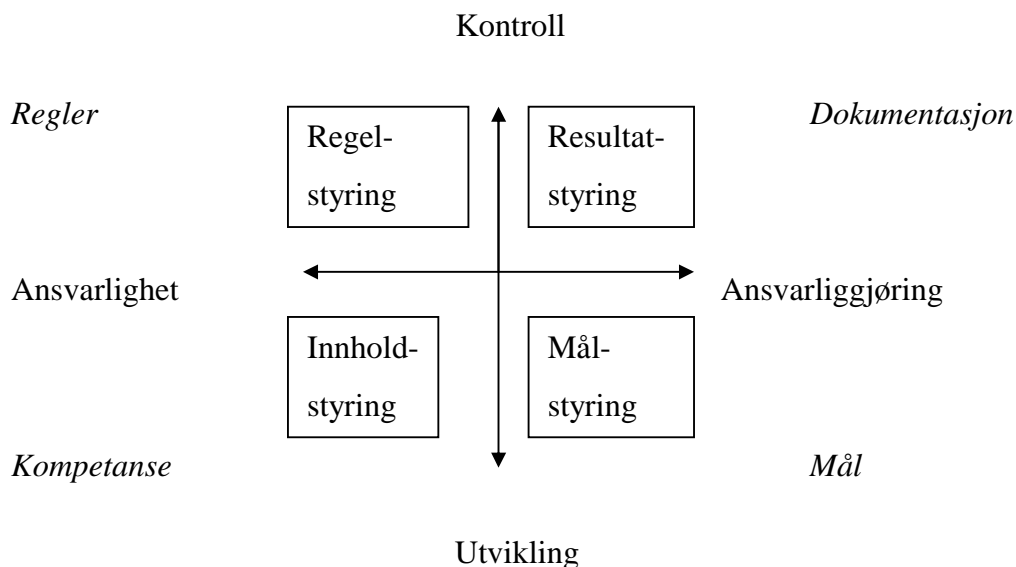
Afsar, Skedsmo og Sivesind sier i sitt sammendrag til artikkelen *Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning*: ”Vi vil påstå at god ledelse forutsetter faglige drøftinger og evalueringer som ser de politiske utfordringene i lys av skolens oppgaver og muligheter. De ivaretas i et reflektert samspill mellom skole, skoleeier og nasjonale myndigheter,” (Afsar, Skedsmo & Sivesind 2006:202).

Spørsmålet er hvordan man skal gi vurderingen legitimitet hos de ulike aktørene som skal delta i det reflekterte samspillet. Da må man avklare hvilken rolle vurderingen skal ha, hvem den skal ha nytteverdi for og vurderingens forhold til nasjonale læreplaner og lokale utviklingsmål.

### **2.2.2 Ansvarsstyring**

Skolen er en kompleks organisasjon i seg selv, og satt inn i et lokalt og nasjonalt utdanningssystem blir det enda mer komplekst. Mange har tatt til orde for at lærernes tid er spist opp av andre aktiviteter enn det som skjer i direkte samhandling med elevene. Ofte blir begrepet dokumentasjon brukt negativt, og resultatstyring likeså. Modellen under kan vise hvordan en kompleks organisasjon som skolen faktisk må

forholde seg til at ulike styringsformer har innvirkning på skolen. Modellen er bygget opp i forhold til dikotomiene kontroll og utvikling/ ansvarlighet og ansvarliggjøring. Jeg har tidligere vist til at slike dikotomier ikke nødvendigvis er fruktbare, men for å vise utdanningssystemets komplekse styringsforhold kan det være nyttig.



Figur 1: Fire styringsformer og deres funksjon i organisering av utdanning (Afsar, Skedsmo & Sivesind 2006:210, 217).

Her blir regel- og resultatstyring knyttet til kontroll, mens mål- og innholdsstyring blir knyttet til utvikling. Bringer man så inn begrepene ansvarlighet (responsibility) og ansvarliggjøring (accountability), får vi en annen fordeling. Da vil innholds- og regelstyring knyttes til ansvarlighet, mens resultat- og målstyring blir knyttet til ansvarliggjøring. I kursiv er det også føyd til ytterligere fire begreper som kan bidra til å gi vurderingsbegrepet innhold; regler, kompetanse, mål og dokumentasjon (Afsar, Skedsmo & Sivesind 2006).

Dersom skoler, skoleeiere og staten skal reflektere i et samspill om skolens oppgaver og muligheter i lys av vurderingsresultater, må det være kommunikasjon mellom de ulike nivåene. Nasjonalt nivå lager nasjonale læreplaner i tråd med opplæringsloven. Skoleeier har gjennom arbeidstidsavtalen for undervisningspersonale forpliktet seg på å sette utviklingsmål for skolen, men disse må også være i tråd med opplæringsloven

og nasjonal læreplan som angir kompetansemål. Skolene skal lage lokale læreplaner som angir kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, og de skal også ha en plan for å oppnå sosial kompetanse og læringsplakatens prinsipper.

På alle nivåer må det også vurderes i forhold til mål og dokumentasjon, og det er dette som kalles ansvarliggjøring, eller *accountability*. Den enkelte skole må vurdere ut i fra tilgjengelig og innsamlet dokumentasjon om man når sine mål. Skoleeier trenger også dokumentasjon for å kunne vurdere sine utviklingsmål for kommunen. Staten må ha dokumentasjon for å vurdere om nasjonale læreplaner fungerer slik de skal.

Skal de ulike beslutningsnivåene ha kontroll, er det nødvendig med både regler og dokumentasjon, og skal dette føre til utvikling, må man sette seg mål for at samfunnet og den enkelte skal inneha nødvendig kompetanse. Alt dette forutsetter samspill mellom nivåene og legitime vurderingsprosesser (Afsar, Skedsmo & Sivesind 2006).

I forbindelse med det fireårige forskningsprosjektet ASAP (Achieving School Accountability in Practice) har Nils Rune Birkeland drøftet begrepet *accountability*. I likhet med Eggen, viser han at det ikke nødvendigvis er fruktbart å lage en dikotomi mellom *accountability* (ekstern kontroll) og *responsibility* (indre ansvar). Mange forskere har knyttet *accountability*-begrepet til NPM (New Public Management)-ideologien som har hatt som mål å fjerne forskjeller mellom offentlig og privat sektor. Resultat-, konkurranse- og kundeorientering kjennetegner denne retningen. På den annen side har vi det som omtales som PPA (Progressive Public Administration). Denne retningen mener offentlig virksomhet skal være klart avgrenset fra privat sektor med hensyn til organisering av virksomhetene. (Birkeland 2008).

Den anglo-amerikanske konsensusversjonen av *accountability* som Jennifer O'Day opererer med vil passe best for min analytiske ramme. Hun viser til følgende former for *accountability*; byråkratisk, lovmessig, markedsmessig og profesjonell (O'Day 2002). Birkelands litteraturstudie av *accountability*-begrepet viser at forskere har forsøkt å avgrense begrepet fordi det har blitt brukt veldig vidt, men:

”...avgrensingsforsøk ender med å (gjen) etablere *accountability* som en form for



---

elastisk kategori eller tom plassholder som ulike styringsdiskurser, styringsforståelser og styringssituasjoner kan tilkobles eller vil kunne organiseres av,” (Birkeland 2008:44-45).

Engeland, Langfeldt og Roald (2008) har gjennomført en kvalitativ studie av kommuner og fylkeskommuner, hvor de blant annet har studert hvordan lokale myndigheter møter det handlingsrommet som innføring av ansvarsstyring åpner for. De viser at sektoren er regulert av et rammeverk som kan fremstilles som fem verktøy for styring; økonomisk styring, legal styring, ideologisk styring, vurderingsstyring og markedsstyring. Ansvarsstyring er tydeliggjort i nasjonale utdanningspolitiske dokumenter i relasjon til alle fem verktøyene for styring.

Studien viser at kommunene i liten grad tar i bruk ansvarsstyring. Unntaket er innenfor den økonomiske styringen. Kun på dette området finnes det tilstrekkelige planleggings- og rapporteringssystemer, men avvikskontroll preger den lokale styringen sterkere enn utviklingsorientering. Vurderingsstyring ligger tett opp til logikken i ansvarsstyring, men lite tyder på at dette er blitt et dynamisk styringsverktøy i kommunene.

*Det er fortsatt en mangeårig årsmeldingstradisjon som dominerer det kommunale handlingsrepertoaret på dette området. Skolenes oversending av vurderingsresultater til kommunenivået blir oppfattet mer som hierarkisk kontroll enn som grunnlag for utviklingsarbeid. Bruken av vurderingsresultatene synes også i liten grad å bidra til læring og utvikling av kommunene som et skoleansvarlig styringsnivå. Det synes nærmest å bli tatt for gitt at det kun er skolenivået som skal bruke resultatene i et lærings- og utviklingsperspektiv (Engeland, Langfeldt og Roald 2008:200).*

Engeland, Langfeldt og Roald (2008) er likevel klare på at deres studie indikerer at kommunene har potensial til å utnytte det handlingsrommet som ansvarsstyring gir, men det krever at et kunnskapsutviklende samspill mellom folkevalgte og administrasjon styrkes og at utviklingspotensialet i profesjonsgruppene, elevene og foreldrene mobiliseres.

*Hovudsynspunkta frå forskning og teori om lærande organisasjonar tyder på at merksemda bør rettast mot det samhandlingsrom ein maktar å utvikle mellom leiing, lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø ved den enkelte*

---

skolen, mellom skolar i kvar kommune og mellom dei ulike nivåa i skolesystemet som skal bere fram den nye læreplanreforma (Roald 2006:163).

### 2.2.3 Profesjonalitet

Utdanningsforbundet gjennomførte et prosjekt, kalt Organisasjon 2006 i landsmøteperioden 2003 - 2006. I denne perioden jobbet organisasjonen med å utvikle profesjonsidealer, senere kalt profesjonsbevissthet. Vedtakene fra Landsmøtet 2006 viser at profesjonsbegrepet er godt innarbeidet i organisasjonens politiske dokumenter. Den utdanningspolitiske saken het *Søkje kunnskap og byggje tillit – politisk styring og profesjonell yrkesutøving*. Følgende korte sitater gir et bilde av bruken av begrepet:

- ”Det er profesjonen som skal setje i verk endringane. Difor må profesjonen få styrkt kunnskapen og kompetansen sin i åra framover.”
- ”Utdanningsforbundet skal utvikle utdanningspolitisk argumentasjon og vere den tydeligaste røysta til profesjonen i dialogen med politikarar og styresmaktar.”
- ”Det må vere nær samanheng mellom profesjonell yrkesidentitet og den identiteten ein har som medlem av Utdanningsforbundet. ”
- ”Profesjonskvalifiseringa startar med grunnutdanninga og held fram gjennom heile yrkeskarrieren.”
- ”Profesjonen ser på arbeidsplassen som ein viktig kvalifiseringsarena og vil medverke aktivt til å utvikle denne arenaen.”
- ”..vurderingssystema må gi lærarar, førskulelærarar og instruktørar profesjonell fridom og ikkje føre til byråkratisk skjemavelde”  
(Utdanningsforbundet.no).

---

Det siste punktet ble aktualisert på nettverkssamling 17. januar 2008 da følgende spørsmål ble stilt: ”Hvordan skal man få til gode vurderingsprosesser på skolenivå som kan være utviklende i forhold til en profesjonell yrkesrolle uten å virke byråkratiserende?”

Jennifer O’Day har undersøkt ansvarliggjøringsmekanismer /ansvarsstyring i noen utvalgte distrikter i USA. Hun argumenterer for en kombinasjon av administrativ og profesjonell ansvarliggjøring, framfor en resultatbasert byråkratisk ansvarliggjøring. Denne kombinasjonene skal både holde skolen ansvarlig og samtidig fremme elevenes læring gjennom å forbedre skolen som organisasjon (O’Day 2002).

Hva mener hun da med profesjonell ansvarliggjøring?

*Professional accountability is rooted in the assumption that teaching is too complex an activity to be governed by bureaucratically defined rules and routines. Rather, like other professions, effective teaching rests on professionals acquiring specialized knowledge and skills to the specific context in which they work. In mature professions, the requisite knowledge is articulated in professionally determined standards of practice, and professional accountability involves members of those professions assuming responsibility for the definition and enforcement of those standards (O’day 2002:315).*

Har så det norske lærerkorpset den kunnskapen som skal til for å ta det profesjonelle ansvaret? Utdanningsforbundets tidligere omtalte undersøkelse konkluderer med at *noen er usikre, noen er på god vei og atter noen kan* (Utdanningsforbundet 2007).

Men Utdanningsforbundet stadfester også i sitt Landsmøtevedtak fra 2006 at ”..vurderingssystema må gi lærarar, førskulelærarar og instruktørar profesjonell fridom og ikkje føre til byråkratisk skjemavelde” og ”Det er profesjonen som skal setje i verk endringane. Difor må profesjonen få styrkt kunnskapen og kompetansen sin i åra framover.”

Profesjonen vil ha den profesjonelle friheten, og med det ligger det profesjonelle ansvaret, men dette krever kompetanseheving. Lærere trenger å utvikle sin didaktiske kompetanse. Det vil si at når lærere diskuterer elevvurdering, så diskuterer man ikke bare et verktøy i seg selv, men man utvikler argumentasjon for hvorfor dette

vurderingsverktøyet passer i den aktuelle lærings situasjon, og dette bør være tuftet på kollegiets syn på læring.

O'Day (2002) viser til tre forhold som må være til stede under profesjonell ansvarliggjøring; lærernes prestasjoner like mye som elevenes, lærernes kompetanse og til slutt lærernes samhandling. I sine studier har imidlertid O'Day funnet at ingen av de tre forholdene er tilstrekkelig til stede innenfor lærerprofesjonene i USA, og Utdanningsforbundets undersøkelse kan tyde på at vi også her i Norge har noen hindringer. Forslaget til O'Day går derfor ut på å kombinere den byråkratiske og profesjonelle ansvarliggjøringen, men det er avgjørende at de byråkratiske ansvarliggjøringsmekanismene, som nasjonale prøver, brukerundersøkelser og KOSTRA tall ikke kommer i veien for å utvikle profesjonelle normer, strukturer og standarder på skolenivå.

*What is important to note is the synergistic interplay of professional and bureaucratic accountability. On the one hand, outcomes-based targets for schools and performance reporting are critical for identifying problem areas, for allocating of resources to address those problems, and for monitoring progress. But the real action at the school site and across school sites is on developing professional knowledge through focused assistance on instruction, professional norms, and the professional patterns of interaction necessary for establishing the basis for ongoing organizational adaptation (O'Day 2002:320).*

Profesjon er et flertydig begrep. I april 2008 kom en bok, Profesjonsstudier, som er blitt til gjennom et bredt samarbeid med base på senter for profesjonsforskning ved Høgskolen i Oslo. Redaktørene av boka, Anders Molander og Lars Inge Terum, sier allerede i innledningskapittelet at det har stått strid om hva som skal forstås som profesjoner. Likevel er det rimelig enighet om at profesjoner er yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap med koblinger knyttet til høyere utdanning og forskning (Molander og Terum 2008).

Profesjonelt arbeid er relatert til ulike typer organisasjoner. Statlige organisasjoner, storting og regjering, regulerer blant annet de profesjonelles yrkesutdanningene. Universitet og høgskoler sørger for profesjonsutdanninger som baseres på forskning og fagtradisjon. Yrkesorganisasjoner er interesseorganisasjoner hvor tilhørigheten

---

baseres på frivillig medlemskap. Arbeidsorganisasjoner er der den profesjonelle yrkesutøveren har et ansettelsesforhold. Yrkesorganisasjonene står i et gjensidig forhold til arbeidsorganisasjonene, men her kan kollegialitet og hierarki komme i konflikt med hverandre (Svensson 2008). Svensson viser likevel, som O' day at byråkrati, herunder hierarki, og profesjonalisering, herunder kollegialitet, kompletterer hverandre.

*...selv om det er spenninger mellom profesjonalisme og byråkrati, er profesjonalisme samtidig avhengig av et visst nivå av byråkrati for å være effektiv. Byråkrati synes heller ikke å være et hinder for profesjonelt engasjement (commitment), noe som kan forklares med at den profesjonelle sosialiseringen i yrkesvirksomheten har større betydning enn den som skjer på de byråkratiske arbeidsplassene (Svensson 2008:140)*

I det tidligere omtalte ASAP-prosjektet har Garmannslund, Elstad og Langfeldt (2008) undersøkt hvorvidt lærere og skoleledere tar i bruk målinger av kvalitetsaspekter ved undervisning. Som analytisk rammeverk har de tatt utgangspunkt i en byråkratimodell, en profesjonalitetsmodell og en brukerorienteringsmodell. Jeg vil her ta utgangspunkt i profesjonalitetsmodellen for å drøfte profesjonalitetsbegrepet.

Følgende kjennetegn på denne modellen blir beskrevet: autonomi, mindre styring ovenfra og ned, skolelederen er håndhever av profesjonens standarder, og holder ikke yrkesutøvelsen mål, kan medlemmet fratras sin yrkeslisens. Profesjonen kan også håndtere krav til kompetanseutvikling for at den enkelte yrkesutøver skal kunne forbli medlem av profesjonen. Ansvarliggjøringsmekanismen kommer via de profesjonelle standardene som profesjonen er med på å håndheve. I et slikt perspektiv vil lærerne stå til ansvar for egen yrkesutøvelse og ikke elevenes prestasjoner (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008).

I denne studien spør forskerne om elevundersøkelser (som ble brukt i undersøkelsen) ga refleksjon hos lærerne over hva de mener de skal ta ansvar for, og om lærerne har en klar tenkning i forhold til hva ved elevenes læring de ikke kan ta ansvar for. De fant at lærerne finner målingene nyttige fordi de får bedre innsikt i elevenes læreforutsetninger og deres strategibruk. Lærerne fokuserer på forhold hos elevene,

ikke hva målingene/ spørreundersøkelsene kan bety for utvikling av egen profesjonalitet. ”Et kjennetegn på utvikling av en profesjonell ansvarlighet ville vært om tilbakemeldingene fra elevsurveyen førte til samtaler og felles refleksjon mellom lærerne på ulike nivåer” (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008: 264). Forskerne konkluderer med at dersom en slik ansvarliggjøring som disse undersøkelsene/ kvalitetsmålingene innebærer, skal kunne holde lærere ansvarlig for elevenes resultater, må den også hjelpe lærerne med å mestre planlegging og gjennomføring av undervisningen. (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008).

Erling Lars Dale vektlegger teoriens betydning for at lærerne skal kunne hankses med læringssituasjonens didaktiske spørsmål.:

*Profesjonalitet i utdanningssystem, organisasjonslæring og læringsorganisasjon med didaktisk rasjonalitet, krever at teori må være tilgjengelig. Betingelsen for profesjonalitet er et felles vokabular av begreper. Pedagogisk profesjonalitet – i skolen eller i en opplæringsavdeling i en arbeidsorganisasjon – forutsetter at en kommuniserer i, og selv konstruerer, didaktisk teori (K3). I siste instans må en kunne bevege seg inn i grunnlagsproblemer i forhold til sitt eget yrke som pedagog innenfor skoleverket eller i en privat eller offentlig arbeidsorganisasjon (Dale 1998:77).*

Harald Grimen vektlegger både teori/kunnskap, profesjonsmoral, skjønn og tillit når han beskriver profesjonen i sine artikler i boka Profesjonsstudier (Grimen 2008).

Hans definisjon av profesjon er dekkende for min forståelse i det følgende:

*Ein profesjon i moderne samfunn er ei sosial sammenslutning som har oppnådd politisk legitimitet for eit samfunnsoppdrag som inneber forvaltning av kunnskap, og som er tufta på ein eller fleire variantar av kollegial organisering. For å avgrense noko som ein profesjon trengst tre slags kriterium: (a) eit epistemisk kriterium (forvaltning av ein bestemd type kunnskap); (b) eit organisatorisk kriterium (ei bestemd organisasjonsform) og (c) eit politisk kriterium (politisk legitimitet for eit samfunnsoppdrag). Profesjonar er historiske storleikar. Dei har ei daterbar byrjing, og dei kan kome til ein ende, om vi vel å organisere dei oppgåvene dei har, annleis (Grimen 2008:156).*

Om lærerne skal defineres som profesjon eller ei, er blitt og blir jevnlig diskutert. Jeg mener at i lys av denne definisjonen kan lærergruppen defineres som en profesjon. Lærerne er en yrkesgruppe som besitter en teoretisk kunnskap, pedagogikken, de tilhører et kollegium i arbeidsorganisasjonen og ofte en fagforening som

---

yrkesorganisasjon. Deres virke er styrt av et samfunnsoppdrag definert i opplæringslov og nasjonale læreplaner.

Som profesjon er det ventet at yrkesgruppen utøver en indre kontroll, at de innehar en moral. I spørsmål knyttet til ansvarlighet og ansvarliggjøring (accountability), viser Grimen til Julia Evetts som sier at moderne forsøk på å omdanne profesjonene har blitt operasjonalisert i retning av prosedyrer for ytre kontroll, ikke i retning av en utdypning av prosedyrer for autonom indre selvkontroll utøvd av sammenslutningene selv. Hun nevner målstyring og evidensbasering som eksempler på slik ytre kontroll.

Utdanningsforbundet har nylig utgitt et temanotat om evidensdebatten. Evidens defineres her som dokumentasjon på hva som med sikkerhet virker når og hva som ikke virker. Begrepet diskuteres opp mot forskning generelt, og det advares mot en slik snever definisjon av forskning:

*Forskningsbasert betyr ikke at svarene gir seg selv, ofte reises flere spørsmål enn det blir gitt svar. Forskning kan tegne et klarere bilde av en kompleks og motsetningsfull virkelighet, men den kan ikke fjerne motsetningene, påpeker forskerne fra NIFU STEP (Utdanningsforbundet 2008:30).*

Utdanningsforbundet sier videre at det profesjonelle skjønnnet, som kan sies å være det skjønnnet som utledes av faglig kompetanse, verdigrunnlag samt praktisk erfaring, lett kan komme i konflikt med det evidensbaserte fordi lærere ofte kan observere noe annet enn det som blir anbefalt som ”den beste metoden”. I situasjoner hvor det oppstår konflikt mellom skjønn og evidens, blir det et spørsmål om tillit til de profesjonelles vurderinger eller beslutninger.

Grimen (2008) beskriver fire områder som må tas i betraktning når man omtaler profesjonens skjønn. 1) Skjønnets omstendigheter har betydning. Det er kilder til ubestemthet som nødvendiggjør skjønn. 2) Skjønn er en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake. 3) Skjønnets normative kontekst har betydning. Dette kan dreie seg om ulike normative føringer som likebehandlingsprinsippet, reproduserbarhetsprinsippet eller individualiseringsprinsippet. 4) Skjønnets byrder

forklarer hvorfor skjønn kan være problematisk. Det er kilder til variasjon i utfallet av skjønnsmessige vurderinger som er virksomme selv når skjønn blir utøvd så grundig og samvittighetsfullt som mulig. En måte å holde disse variasjonene i sjakk på er å delta i argumentasjonsfelleskap som kontinuerlig gjør skjønnets byrder til gjenstand for diskusjon (Grimen 2008).

Grimen beskriver også hvordan skjønn kan være knyttet til tillit ovenfra:

*Å bli vist tillit er å få skjønnbasert beslutningsmakt. Samfunnet legger en oppgave i hendene på en gruppe yrkesutøvere. Det gir oppgaven i disse yrkesutøvernes varetekt med visse forbehold. Men ved å gjøre det gir samfunnet yrkesgruppen betydelig spillerom til å løse oppgaven slik den mener er best (Grimen 2008:203).*

Tillit, og mistillit, kan være knyttet til både personer, lærerne, men også til skolen som system. Et eksempel på institusjonalisert mistillit kan være systemet med ekstern sensur ved avgangseksamen. Denne formen for kontroll er ikke et uttrykk for mistillit til lærerne, men en kontroll av at skolesystemet ivaretar skolens oppdrag og en garanti for elevenes likebehandling.

31. august 2008 advarer Aftenposten på lederplass mot Høyres forslag om at lærere må inn til faglig overhaling hvert tiende år for å skaffe seg statlig godkjenning på at de er skikket til å fortsette i yrket. Aftenposten frykter at ordningen kan være stigmatiserende fordi den gir et signal om mistillit. Om dette da blir et uttrykk for institusjonalisert eller personlig mistillit, kan man spørre seg om, men tiltaket kan ha både negative og positive effekter. Den negative er at den kan bryte tillitskjeder som er en forutsetning for profesjonelt samarbeid (Grimen 2008). Positivt er at andre, som for eksempel foreldre, kan få større tillit til lærernes kompetanse.

På en forespørsel til Utdanningsforbundet om hva de mener om dette utspillet, svarer politisk rådgiver Jens Garbo at Utdanningsforbundet har valgt å se på hvilke muligheter en slik ordning kunne gi, ikke bare hvilke trusler det kan representere. Utdanningsforbundet ser at en sertifiseringsordning vil kunne virke stimulerende på et varig system for kompetanseutviklingstiltak. Forslaget kan også kobles til en



---

veiledning for nytilsatte i yrket. Utdanningsforbundet kunne selv ta ansvar for å være en tung aktør i sertifiseringen, jf. Teaching Council i Irland. I så tilfelle ville Utdanningsforbundet ta et medansvar for at de lærerne som ikke fungerer i yrket, ikke får fortsette som lærere.

Når vi beskriver foreldre som tillitsgivere, snakker vi om tillit nedenfra. Foreldre overlater barnet sitt til skolens i god tro og tar ingen forholdsregler.

*Fravær av forholdsregler er tillitens fremste kjennetegn. Men ved å overlate noe til andres varetekt overfører han alltid de facto skjønnsbasert beslutningsmakt over dette noe til andre. Vekten ligger her på faktiske handlinger og deres virkninger og ikke på tillitsgiverens oppfatninger, hensikter eller vilje (Grimen 2008:199).*

Makt er en side ved tilliten til de profesjonelle som kan være vanskelig. I forholdet mellom lærere og foreldre kan det bli et asymmetrisk forhold hvor læreren sitter på makten fordi han har en kunnskap som foreldrene ikke har. Å møtes som likeverdige kan da være vanskelig, og tillitsgiverne, her foreldrene, kan være sårbare i møtene med profesjonen. Ofte er det også snakk om gjensidig tillit (Grimen 2008). En lærer er avhengig av at foreldrene stoler på ham og spiller på lag i forhold til elevens opplæring.

#### **2.2.4 Språk og dialog**

En forutsetning for at samhandling og dialog skal føre noe positivt med seg, er at aktørene forstår hverandre.

Dersom man ikke har en fellesforståelse av oppdrag, metode og resultat, har man ikke de forutsetninger som skal til for å skape dialog om skolens kvalitet. Ny styringsideologi innfører et nytt språk i skolen som mange føler seg fremmed overfor, og dette kan være en hindringsfaktor for dialog (Birkeland 2008).

Kunsten blir da å forstå og ha vilje til å forstå hverandres ulike perspektiv. Da kan det være behov for en form for oversettelse. Litt økt bevissthet om språk kan være en begynnelse. Samtalen er å regne som sosial samhandling, og dermed er språk en

sosial praksis. Språk er et redskap for å skape, påvirke og involvere oss i aktiviteter, omgivelser og i hele erfaringsverdenen vi lever i. Språk er en sosial deltakingsform som skaper mening, situasjoner, aktiviteter, relasjoner, statuser og identiteter (Måseide 2008).

Hva slags begreper bruker vi når vi snakker om skolens kvalitet? Er dette begreper som brukes i andre tjenester i kommunen? Vil kommunens politikere forstå hva lærerne melder fra om i sine rapporter? Vil foreldre forstå lærerprofesjonens språk, eller er de nærmere knyttet et språk tuftet på økonomisk resultatorientering? Har lærerne behov for sitt eget språk? Finnes det en profesjonssemantikk?

La oss se litt nærmere på det vi kaller profesjonsspråket. En lærer har med seg en referanseramme med begreper, verdier og teoretiske perspektiver som styrer hvordan denne læreren samhandler med andre. Denne referanserammen styrer lærerens evne til situasjonsbetinget læring. Referanserammen kan endres slik at læreren vil kunne vurdere og håndtere sin praksis på ulike måter. Evnen til å reflektere øker når læreren erfarer muligheten til å velge mellom ulike perspektiver. Lærernes kompetanse til refleksjon øker derfor om de blir seg bevisst at de faktisk har en referanseramme og blir i stand til å vurdere den (Dale 1998).

Lærernes referanseramme er sterkt knyttet til deres utdanning og praksis. Deres språk er grunnlaget for at de er i stand til å identifisere situasjoner, handlinger, aktiviteter, omstendigheter og roller i skolens hverdagsliv. Et viktig skille i lærernes handlingsrefleksjon er tenkning i begreper og tenkning i komplekser. Når lærerens språkbruk er ubestemt i sine konturer, nærmest grenseløs i sine generaliseringer, da tenker hun i komplekser. Når læreren tenker i begreper, er hun i stand til å analysere, isolere forbindelser og elementer i praksisen og til å danne synteser og etablere nye forbindelser. Hun beveger seg innenfor en forståelseshorisont og er i stand til å fokusere blikket på grunn av evnen til å fastholde det i en gitt referanseramme. Derfor er profesjonsspråket viktig (Dale 1998).

---

Samtidig burde det ikke være en motsetning mellom et godt profesjonsspråk, det vil si trygge og kompetente lærere, og evnen til å ta andre eller andres perspektiv. Dersom lærerne er teoretisk trygge, kan de tillate seg å la teori, innramming og problemer være åpne for nye og overraskende fortolkninger (Dale 1998). Disse fortolkningene kan komme fra fagdisipliner innenfor det utdanningsvitenskaplige området, men de kan vel også komme fra f. eks. den økonomiske teorien.

Dersom trygge og kompetente lærere møter et vurderingssystem som er preget av en disiplin de ikke kjenner, vil de klare å oversette og fortolke dette systemet i forhold til egen referanseramme. Flere spørsmål melder seg i denne forbindelse. Er lærere trygge på egen referanseramme? Kan lærerne forvente at andre aktører som kan hende er talsmenn for den økonomiske resultatbaserte teorien, vil ha evne og vilje til å forstå profesjonssemantikkens retorikk?

Den amerikanske forskeren Elana Joram problematiserer læreres holdninger til utdanningsvitenskap. Hun viser til en undersøkelse som viser at særlig lærerstudenter, men også erfarne lærere, ofte mener at utdanningsforskning ikke har særlig nytteverdi for deres praksis i klasserommet. Lærerstudentene mener at hver enkelt elev krever en individuell tilnærming. Derfor mener de også at man ikke kan generalisere når det gjelder for eksempel undervisningsmetoder. De mener det er nyttigere med en ”bag of tricks” klar til utprøving på det enkelte barn. Erfarne lærere grupperer elevene mer, men understreker betydningen av å være fleksibel i valg av undervisningsmåter. Lærere er likevel opptatt av at det er viktig å utvikle generell tenkning og kunnskap om undervisning og læring. Her er de på linje med forskerne som mener dette er nøkkelen til å bli en god lærer. (Joram 2007)

*In addition to perceiving patterns, an important part of the professionalization of teacher knowledge is making it public so that it can be shared with others...Engaging in lesson study, as Hiebert et al. suggest, so that one's knowledge of teaching can develop collaboratively and be shared within a community may be a more palatable and realistic way of leading preservice and practicing teachers out of an isolated, situation by situation approach to education than presenting them with research findings generated by other individuals. This would also provide a way of education to become a more cumulative discipline, in the sense of developing a shared knowledge base that is tested, critiqued, and revised (Joram 2007:133).*

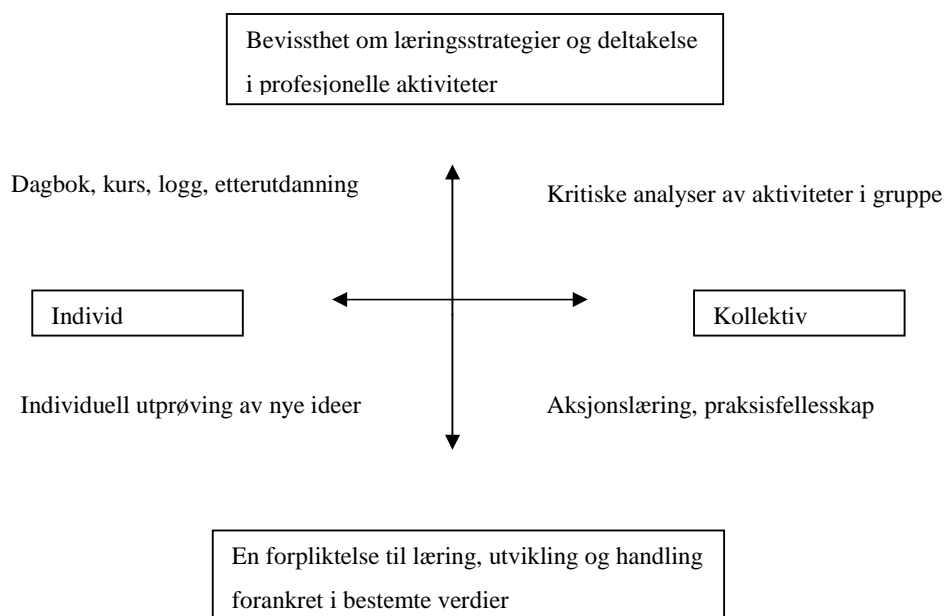
Jorams artikkel setter fingeren på en vesentlig side ved lærernes profesjonalitet. Lærerne er mest opptatt av sin hverdagsvirkelighet, og mye tyder på at de strever med å dra nytte av forskningen som finnes. Referanserammen kan da bli for snever til at vi kan snakke om lærerne som profesjon. Sitatet over vektlegger den profesjonaliseringen som ligger i å gjøre lærerkunnskapen offentlig gjennom at man utvikler kunnskap om læring sammen og også deler kunnskapen med andre.

Når det gjelder dialogen med elever, ligger dette innenfor profesjonens kjernevirksomhet. Her vil forventninger til profesjonens posisjon også spille inn, og dette vil stille krav til lærernes trygghet i forhold til egen rolle og identitet. Status som lærer og elev tilhører institusjonen skole. Skolesituasjonen vil derfor gi aktørene visse stater og identiteter. Lærerens profesjonelle være- og handlemåte har stor betydning for hvordan eleven utøver sin rolle. Gjennom sin måte å møte eleven og snakke til henne på avgrensner og framhever læreren hva slags relasjon de har og skal ha. Samtidig har alle deltakere i en samhandlingssituasjon flere identiteter og stater, og ofte kan andre identiteter enn de profesjonelle gjøre seg gjeldende i de profesjonelle møtene (Måseide 2008).

I artikkelen *God dag hjem – økseskaft?* i Møllers bok om Læringsplakaten løfter Birte Ravn fram Læringsplakatens forsterkede vekt på samarbeid mellom hjem og skole. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon, sier Kunnskapsløftet. Grunnleggende for dette er det tillitsforholdet som denne kommunikasjonen skal fungere innenfor. Det innebærer at man sikrer at foreldre, lærere og elever hver i sær får mulighet til å bruke det de er gode til og til å motta det de har bruk for. Hun viser til samvirkemodellen som kan være en ledetråd for samarbeidet mellom hjem og skole. Denne modellen består av fire funksjoner: en uttrykksfunksjon, en kunnskapsfunksjon, en sosial funksjon og en handlingsfunksjon. Ved å følge opp spørsmålene i denne modellen fremmes muligheten for å finne kommunikasjonsformer som gir foreldre og barn fra forskjellige sosiale og kulturelle miljøer mulighet til å komme til ordre og til å uttrykke seg.

## 2.2.5 Vurdering som drivkraft i en lærende organisasjoner

De tre forutsetningene for profesjonalitet som er nevnt i 2.2.3; lærernes prestasjoner (praksis), lærernes kompetanse og lærernes samhandling, vil man også finne igjen i teorier om organisasjonslæring. Da er kollektivets betydning sentralt. Jeg vil bruke denne modellen som jeg låner av Jorunn Møller:



Figur 2: Kompetanseutvikling i spenningsfeltet mellom individ og kollektiv, deltakelse og forpliktelse (Møller 2007:180).

Ved å ta utgangspunkt i spenningsfeltet individ – kollektiv ser vi at et sosiokulturelt perspektiv på læring er en forutsetning for å få utvikle en lærende organisasjon. Læringen foregår mellom personer i en sosial praksis. Individene eksisterer primært i relasjon til hverandre (Møller 2007) . Den sosiale praksisen er hele tiden i endring. Derfor må selve læringssituasjonen gis større betydning. Relasjonen mellom individ og organisasjon blir det springende punktet for hvordan kompetansen utvikles.

Modellen har også et spenningsfelt mellom deltakelse i profesjonelle aktiviteter som fører til økt erkjennelse på den ene siden og forpliktelse til læring, utvikling og

handling på den andre siden. Jeg mener at hele modellen også kan betegne en vurderingsprosess. I en vurderingsprosess tar vi utgangspunkt i noens handlinger og/eller læring ( jf. individuell utprøving i modellen over), og allerede her må den enkelte tenke på hvordan man dokumenterer/ skaffer data fra læringsaktiviteten. Deretter vil den enkelte lærer gå gjennom egne data (logg, dagbok, klassens resultater på nasjonale prøver...) og gjøre seg refleksjoner over hva dette betyr for elevenes læring og egen undervisning. For at dette skal føre til organisasjonsutvikling, må disse dataene, samt lærerens refleksjoner, bringes videre til kollektivet for kritisk analyse i kollegiet. Vurdering bør ha i seg alle fasene for å føre til utvikling av en lærende organisasjon. Til slutt kommer vi over i den mer handlingsrettede dimensjonen igjen, men denne gangen som et kollektiv. Hele skolen går inn for en praksis på bakgrunn av felles analyse. På denne måten kan man gjennom et helhetlig vurderingsarbeid utvikle kompetente medarbeidere i en lærende organisasjon.

Da må man anerkjenne at kompetanse skapes i det fellesskapet man er en del av, og dermed blir arbeidsplassens kultur viktig. Å være kompetent avhenger av å være anerkjent som kompetent av de fellesskapene man tilhører. En slik anerkjennelse reflekterer samtidig hvilke verdier som dominerer fellesskapet. En lærer kan bli ansett som kompetent på en skole, men ikke ved en annen fordi sammensetningen av elever og lærere er forskjellig. Dette betyr at kompetanse er situasjons- og relasjonsbetinget (Møller 2007).

*Tid og rom for å reflektere over den praksis som utøves sammen med kolleger, er viktige forutsetninger for å utvikle skolen. Rektorer har makt og myndighet til å bidra med slike strukturer. Men i tillegg er det nødvendig at lærerne tilbys systematisk kompetanseutvikling slik at de kan utnytte det rommet som skapes. Lærerne må gis muligheter til å tilegne seg både fagkunnskap og gode analytiske begreper som er en hjelp når kvaliteten på lærerarbeidet skal undersøkes og vurderes (Møller 2007:181).*

## **2.2.6 Kvalitet**

Vurderingsbegrepet er tett knyttet til kvalitetsbegrepet. Vi vet at det som settes fokus på i vurderingsarbeid, gjerne er det som også får fokus i skolen. Møller beskriver hvordan man i forbindelse med internasjonal forskning om fremgangsrike skoler i

---

altfor stor grad har anvendt lett målbare resultater fordi kvantifiserbare data er lettere håndterlig i store komparative undersøkelser. Mange argumenterer derfor nå for en revurdering av tidligere studier som har operert med for enkle kvalitetsmål (Møller 2007).

Kvalitetsutvalgets definisjon av kvalitet danner grunnlaget for det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Data som skal dekke resultat-, prosess- og strukturkvaliteten er gjort tilgjengelig gjennom nasjonale prøver, spørreundersøkelser om læringsmiljø og KOSTRA – tall. Bachmann, Sivesind og Bergem (2008) problematiserer systemet ved å peke på alt denne forståelsen av kvalitet, eller i hvert fall de valgte indikatorene, ikke dekker:

*Resultatmålinger reflekterer ikke helheten eller mangfoldet i prosessens innhold og kvaliteter, høyst en liten del av dem, samtidig som de stiller skolen ansvarlig også for forhold de ikke har kontroll over, som for eksempel elevenes læringsevne. Prosessens resultater kan være langt mer uforutsigbare og mangfoldige enn det som kan fanges opp i en mer eller mindre standardisert prøve (Bachmann, Sivesind og Bergem 2008:108).*

Bachmann, Sivesind og Bergem (2008) argumenterer for et felles skolefaglig dannelsesinnhold som skal sikre likeverdighet i utdanningssystemet. Innenfor denne rammen kan det åpnes for variasjon og fleksibilitet i tilnærmingen til stoffet og hva som måles til bestemte tidspunkter. De mener at et sentralt bestemt innhold i læreplanene er nødvendig for å unngå at evalueringens innhold skal kunne binde opp læringsarbeidets mangfoldige muligheter.

I 2002 ga Utdanningsforbundet ut en utredning av begrepet kvalitet med den hensikt å utvikle en felles referanseramme for hva som skal forstås som god kvalitet i utdanningssystemet. I denne utredningen presenteres seks ulike tilnærminger til begrepet; kvalitet som det unike eller fremragende, kvalitet som det gode eksempel, kvalitet som realisering av bestemte standarder, kvalitet som relevans, kvalitet i et økonomisk perspektiv og kvalitet som forandring og utvikling. Alle disse tilnærmingsmåtene sees i forhold til både en subjektiv og en objektiv forståelse (Utdanningsforbundet 2002).

Utdanningsforbundet konkluderer med at det er viktig å unngå en snever forståelse av begrepet kvalitet, men heller spørre seg hva kvalitet skal vurderes i forhold til, hvem som konkretiserer kvaliteten og hva som fokuseres når en tar opp kvalitet.

Skolebasert vurdering er viet spesiell plass i Utdanningsforbundets utredning av kvalitet, og utviklingen fra en egendefinert vurderingsprosess til en mellomting mellom intern og ekstern vurderingsform beskrives i utredningen.

I sluttrapporten til det store differensieringsprosjektet i videregående skole, viser Dale og Wærness (2003) hvordan kvalitet er knyttet til elevens forandring, altså læring og utvikling, og derfor må selve læreprosessen vurderes. Dale og Wærness har i løpet av prosjektet utviklet sju kategorier som til sammen skal vise den komplementære kvaliteten i den differensierte og den tilpassete opplæringen: 1) Elevenes læreforutsetninger og evner, 2) Læreplanmål og arbeidsplaner, 3) Nivå og tempo 4) Organisering av skoledagen, 5) Læringsarena og læremidler, 6) Arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) Vurdering.

Disse sju kategoriene ivaretar kompleksiteten i læreprosessen, og det er viktig at den kvalitetsvurderingen som mange aktører skal ta stilling til, også reflekterer hvordan disse kategoriene får innvirkning på elevens læring.

## 2.3 Min teori

I min drøfting av vurderingsbegrepet har jeg ønsket å vise at jeg ser på vurderingsfenomenet som et grenseobjekt, et begrep som kan bli gitt ulikt innhold i ulike praksisfellesskap. Derfor blir samhandling mellom praksisfellesskap viktig (Eggen 2006). Samhandling krever dialog, og dialog krever en vilje til å forstå hverandres perspektiver og språk (Dale 1998).

Utdanningsforbundet krever vurderingssystem som ivaretar profesjonell frihet, og advarer mot byråkratisk skjemavelde. Jennifer O'Day (2002) argumenterer for en kombinasjon mellom profesjonalitet og byråkrati. Lærernes betydning for elevenes



---

læring og utvikling er udiskutabel, men lærernes profesjonelle forankring er under stadig diskusjon. Jennifer O'Day viser til at lærerne trenger gode administrative støttesystemer som samtidig ivaretar deres muligheter til profesjonell yrkesutøvelse. I dette ligger en også balanse mellom vurderingshensiktene utvikling og kontroll.

Accountability-begrepet er også et begrep som gis ulikt innhold i ulike situasjoner (Birkeland 2008), men jeg velger å forstå det vidt og legger dermed både ansvarlighet og ansvarliggjøring inn i dette begrepet. Modellen til Afsar, Skedsmo og Sivesind (2006) viser hvordan styring i norsk utdanning både er preget av ansvarlighet og ansvarliggjøring og hvordan dette også er knyttet til begrepene utvikling og kontroll. Jeg mener at ansvarsbegrepet kan oppfattes positivt. Alle nivå og aktører i utdanningssystemet må ta sitt ansvar. Ansvar må defineres og følges opp. Ansvar kan delegeres, men da må man være seg bevisst faren for ansvarfraskrivelse (Elstad 2008)

Vurderingens fokus har stor betydning for om man oppnår balanse mellom hvilke hensyn som skal ha betydning i skolens vurderingsarbeid. Det er skolens kvalitet som skal vurderes, og kvalitet kan defineres på mange måter (Utdanningsforbundet 2002). Jeg mener at det er nødvendig å bruke ulike tilnærminger til kvalitetsbegrepet, men bevissthet om hvem vurderingen skal ha nytteverdi for, er vesentlig i et utviklingsperspektiv. Både faglige og administrative tilnærminger til kvalitetsbegrepet kan ha positiv innvirkning på elevenes læring og utvikling.

I vår søken etter hva som virker, hva som gir god kvalitet, har vi en tendens til å velge naturvitenskapens tro på fakta, tall og evidens (Utdanningsforbundet 2008). For å vurdere skolens kvalitet, elevenes læring og utvikling, kan vi ikke velge å fokusere bare på de målbare målene eller statistiske metoder. Vi må også ha tillit til kvalitative metoder og lærernes profesjonelle skjønn. Jeg mener at lærerne har et stort utviklingspotensial i å sette ord på og målbare sitt profesjonelle skjønn både for egen utvikling, og for å bidra til økt kunnskap om skolens kvalitet (Grimen 2008).

Dersom arbeidet med å sette ord på lærernes profesjonelle skjønnsvurderinger settes inn i et system på den enkelte skole og i hver kommune, vil vi kunne oppnå den kollektive kompetanseutviklingen som Jorunn Møller tydeliggjør i sin modell for kompetanseutvikling i spenningsfeltet mellom individ og kollektiv, deltakelse og forpliktelse (Møller 2007). Men vi må unngå at disse spenningsfeltene oppfattes som enten - eller, vi må tenke både - og.

**Min problemstilling for det videre arbeidet er:**

Vurdering og refleksjon utvikler lærerens profesjonalitet. Skoleeier har ansvar for at skolene vurderer virksomheten sin og at resultater følges opp. Er det mulig og ønskelig å oppnå balanse mellom vurderingens ulike hensikter?

Videre spør jeg:

Hvordan kan skolebasert vurdering/ virksomhetsvurdering oppfylle både hensikten om å fremme elevenes læring og utvikling, utvikle lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, utvikle skolen som lærende organisasjon og gi skoleeier viktig styringsinformasjon?

### 3 Metoderefleksjoner

I dette kapittelet vil jeg reflektere litt over hvilke metoder jeg har valgt å bruke for å belyse min problemstilling: *Vurdering og refleksjon utvikler lærerens profesjonalitet. Skoleeier har ansvar for at skolene vurderer virksomheten sin og at resultater følges opp. Er det mulig og ønskelig å oppnå balanse mellom vurderingens mange hensikter?*

Jeg vil presentere forskningsdesign, utvalg, metoder for innsamling av data og mitt analysearbeid i lys av problemstillingen og relevant litteratur. De bøkene som har hjulpet meg mest i å finne fram til min måte å jobbe på er Charles Ragins *Constructing social research* (1994) og Sigmund Grønmos *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2004). Til slutt i dette kapittelet omtaler jeg også oppgavens validitet.

#### 3.1 Forskningsdesign

Min problemstilling er en typisk forstående problemstilling. Jeg ønsker å øke forståelsen for hvordan skolebasert vurdering/virksomhetsbasert vurdering kan oppfylle både hensikten om å fremme elevenes læring og utvikling, utvikle lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, utvikle skolen som lærende organisasjon og gi skoleeier viktig styringsinformasjon (Grønmo 2004).

Kalleberg (1996) opererer med tre grunnleggende orienteringer som igjen fører til ulike typer spørsmål; konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål. ”Vi stiller konstruktive spørsmål når vi er opptatt av hvordan en tilstand kan og bør forbedres” (Kalleberg 1996:38). Han viser til at konstruktive spørsmål er omdiskuterte, og at både kvantitative og noen kvalitative tradisjoner tar avstand til denne type spørsmål fordi man da nærmer seg det normative. Likevel viser Kalleberg til støtte fra forskere som Habermas, Skjervheim og Bernstein når han sier at: ”Forskeren bør ikke bare

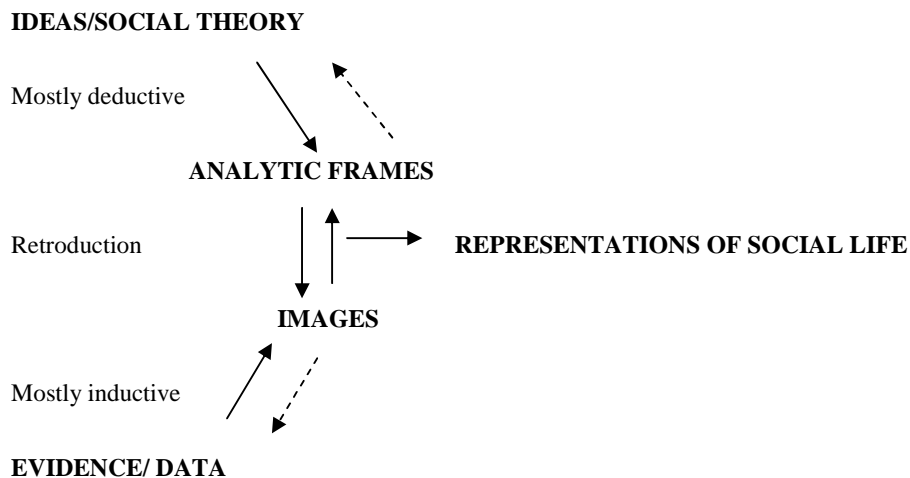
bidra til å forstå og forklare samfunnsforhold, men også til å forbedre forholdene” (Kalleberg 1996:53).

Kalleberg sier videre at spørsmål som handler om hva aktører bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet, fører videre til at man må argumentere for at det finnes realistiske og ønskverdige alternativer til den bestående situasjon, noe som krever en normativ argumentasjon og begrunnelse, og at det finnes måter å endre situasjonene på. Denne type spørsmål krever et konstruktivt forskningsopplegg.

Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2006) presenterer noen kvalitative forskningsdesign i sin bok *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*, men de sier samtidig at kvalitativ metode er kjennetegnet av nettopp fravær av en analytisk hovedretning. Det som imidlertid er vesentlig, er transparens i rapporteringen av kvalitative forskningsresultater.

Jeg velger å samle inn kvalitative data som grunnlag for min kvalitative analyse. Min problemstilling inneholder et konstruktivt spørsmål, og i min analyse vil jeg forsøke å peke på vurderingens hensikter og nytteverdi for ulike aktører i utdanningssystemet og diskutere et eventuelt behov for balanse.

Med bakgrunn i min teoretiske innramming som omfatter både en beskrivelse av kontekst og nyere teori om vurderingsrelaterte temaer, har jeg utviklet min analytiske ramme (Ragin 1994). Arbeidet med å utvikle denne har foregått parallelt med datainnsamlingen, og jeg har derfor hele tiden vekslet mellom teori og datainnsamling for å forsøke å finne svar på mitt konstruktive spørsmål. Ragins enkle modell for samfunnsforskning er betegnet for min måte å jobbe på (Ragin 1994:57):



Figur 3: A Simple Model of Social Research (Ragin 1994:57).

De neste kapitlene vil tydeliggjøre hvordan jeg har vekslet mellom teori og empiri i arbeidet med å utvikle både min analytiske ramme/teoretiske innramming og mine bilder av/perspektiver på virkeligheten.

## 3.2 Intervju og observasjon i nettverk, metode - og utvalgsdrøfting

Min problemstilling ble klar for meg da jeg skiftet jobb fra en arbeidstakerorganisasjon for lærere til en arbeidsgiverorganisasjon for lærernes arbeidsgivere, kommunene. Vurdering har vært en del av mitt arbeidsområde begge steder. Jeg har derfor hatt med meg både arbeidstaker- og arbeidsgiverperspektivet i arbeidet med å utvikle den analytiske rammen, men også i arbeidet med å definere utvalg.

Flere kommuner som hadde deltatt i et utviklingsnettverk i regi av KS for å samarbeide om utviklingen av kvalitetssystemer i tråd med Opplæringsloven § 13.10, ønsket på sin avslutningssamling i januar 2008 at KS skulle tilby et nettverk med vurdering som tema. 10 kommuner meldte seg på dette nettverket. Nettverket består av skoleledere og skolefaglig ansvarlige fra disse 10 kommunene. Jeg koordinerer

dette nettverket i samarbeid med en kollega i KS, og nettverket utgjør en ramme for mitt arbeid med masteroppgaven.

Nettverket hadde sin oppstartssamling 26. mars 2008, og vil møtes for siste gang i november 2008. Dette nettverket utgjør en viktig kilde til data for meg, og jeg har variert min rolle fra å være en tilstedeværende observatør (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006) under gruppedrøftingen på første samling, til å være aktiv innleder på de fleste samlingene og gruppeintervjuer for et utvalg av deltakerne på tredje samling. Deltakerne har fått tilgang til deler av min analytiske ramme og har også fått mulighet til å diskutere med utgangspunkt i min analyse av gruppeintervjuene.

Når jeg har tatt på meg rollen som tilstedeværende observatør, har jeg gjort notater, og jeg har forsøkt å ha et helhetlig perspektiv på arbeidet:

*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 oppfatte en mengde kompleks informasjon og se den i et helhetsperspektiv (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006:128).*

Når det gjelder utvalget til gruppeintervjuene, baseres disse på mine observasjoner på oppstartsamlingen. Gruppediskusjonene på denne samlingen fungerte også for meg som en eksplorerende undersøkelse hvor jeg både observerte hvem som egnet seg som intervjuobjekter for senere gruppeintervjuer og samlet data med tanke på intervjuguidene.

I tillegg bør det nevnes at dette utvalget består av kommuner som i utgangspunktet har ønsket at KS skulle invitere til et nettverk om vurdering fordi de ser behovet for å jobbe sammen om å utvikle ordninger for å svare på opplæringslovens forskrift § 2-1. Kommunen har altså kommet et skritt på vei gjennom deltakelse i forrige nettverk hvor de utviklet kvalitetssikringsordninger knyttet til opplæringslovens § 13.10, og nå er det vurdering som står på dagsorden. Motivasjonen er altså i orden.

---

Brandth (1996) sier at hensikten med gruppeintervjuer kan være både kunnskapsgenererende, eksplorerende eller intervensjonerende. I og med at utvalget er hentet fra nettverket for vurdering, kan flere av hensiktene være til stede. Det er ønskelig å utdype ulike sider ved vurderingsfenomenet i lys av respondentenes erfaringer, men også den mobiliserende og bevisstgjørende effekten som deltakelsen i gruppeintervjuene har (intervensjon), er viktig (Brandth 1996).

Jeg har gjennomført to gruppeintervjuer, et med fem skoleledere fra fem forskjellige kommuner og et med fire skolefaglig ansvarlige fra fire av de samme fem kommunene. Disse kommunene er ulike i størrelse og organisering. Fra en klar tonivå- kommune med en ansatt på kommunenivå som innehar skolefaglig kompetanse, men hvor all myndighet er delegert til rektorene til en mer tradisjonell kommune som fremdeles har skolesjef. Den største av kommunene stilte med en representant fra kommunenivå som var underlagt kommunalsjef administrasjon, mens rektorene i denne kommunen samhandlet med kommunalsjef for oppvekst.

I følge Brandth (1996) karakteriseres gruppeintervju som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. Den bygger på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker. Det er derfor en fordel at mitt utvalg kommer fra så vidt ulike kommuner. Brandth sier videre:

*Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakere, produserer innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder (Stewart og Shamdasani 1990). Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier (Brandth 1996:155).*

Denne metoden er nyttig både som innsamling av data, men også for deltakerne i nettverket, spesielt siden dialog og samhandling er et vesentlig del av vurderingsarbeid som jeg ønsker å gi fokus både i oppgava mi, men også i nettverket for vurdering.

Som en følge av arbeidet i nettverket og analysen av dataene fra observasjon og gruppeintervjuer, samt videre bearbeiding av den teoretiske innrammingen, så jeg

behovet for å gjennomføre et dybdeintervju med en lærerrepresentant. Jeg valgte da å intervju en sentralt tillitsvalgt i Utdanningsforbundet med god kunnskap om temaet og som i kraft av å være tillitsvalgt er valgt til å representere lærere.

Jeg har foretatt et dybdeintervju, og Grønmo (2004) ville karakterisere intervjuet som uformell intervjuing. Det vil si at gjennomføringen av intervjuet foregikk på en fleksibel måte. Dette gjelder for så vidt også for gruppeintervjuene. I alle tilfellene av intervjuer utformet jeg intervjuguider som respondentene fikk tilsendt på forhånd.

Lærerrepresentanten har i tillegg fått tilgang på min foreløpige analyse av gruppeintervjuene. På denne måten valideres også min analyse ytterligere.

I og med at jeg har valgt en kvalitativ metode med et forholdsvis lite utvalg, vil jeg ikke kunne generalisere på bakgrunn av statistiske slutninger og tilfeldige utvalg. Jeg har derfor gjort strategiske utvalg og tar sikte på gjennomføre teoretiske generaliseringer (Grønmo 2004).

*Det andre formålet med teoretiske generalisering er å studere utvalgte enheter med sikte på å utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør. 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 omfatter hele universet (Grønmo 2004:88).*

Med min normative tilnærming er det en fordel å intervju kommuner som er i gang med å utvikle de kommunale vurderingssystemene framfor kommuner som ikke har tatt det ansvaret opplæringsloven legger på dem. Når det gjelder lærerrepresentanten, mener jeg det er riktig å velge et sentralstyremedlem fra Utdanningsforbundet, fordi man kan forvente en dypere kunnskap om profesjonsspørsmål hos henne enn hos en vanlig praktiserende lærer. Hun er valgt til å representere lærerne av lærerne selv, og kan i så måte sees som representativ for profesjonen.

De tre intervjuene utgjør primærinnsamlingen av data til min oppgave. Mine observasjoner av gruppearbeid i nettverket har vært nyttige i arbeidet med teoretisk innramming, utarbeidingen av intervjuguider, i utvalgsprosesser og som validiering av min analyse, men må anses som sekundært datagrunnlag.



---

### 3.3 Kvalitativ analyse

Formålet med min kvalitative analyse er å forsøke å utvikle en helhetlig og felles forståelse av vurderingens ulike hensikter og i nettverket med skoleledere og skolefaglig ansvarlige forsøke å komme fram til hvordan skoleeiere og skoleledere skal kunne forholde seg til vurderingens ulike hensikter på sine ulike nivå.

Beskrivelsene av styringsdokumentene gir en forståelse av den konteksten skoleeiere, skoleledere og lærere befinner seg i når det gjelder vurdering. Dataene fra observasjon og intervjuer analyseres i lys av denne rammen. Primærnivået for analysen er nettverket bestående av skolefaglig ansvarlige og skoleledere, men bestemmelser og intensjoner fra makronivået danner viktige kontekstuelle betingelser (Grønmo 2004). I tillegg har lærerrepresentantens innspill til foreløpig funn i analysen av gruppeintervjuene betydning for det videre arbeidet med analyse og konklusjon.

I første gjennomgang av datamaterialet, bruker jeg åpen koding. I den videre analysen, kondenseringsfasen, kategoriserer jeg ved hjelp av den første kodingen. Siden jeg vil utvikle helhetlig forståelse, skriver jeg analytiske notater underveis i kodingen. I disse notatene forsøker jeg å samle tråder og skape overblikk (Grønmo 2004). Jeg veksler mellom de motivene jeg ser i kodingsarbeidet og min analytiske ramme. I analysen av observasjonene fra første samling kategoriserte jeg i forhold til elevresultater, profesjonalitet og lærende organisasjoner, og jeg fant ut at det var nødvendig å utdype kollektive prosesser og språk både i gruppeintervjuene, men også i min teoretiske innramming (Ragin 1994).

Min teoretiske innramming er blitt oppdatert med ny teori etter som jeg har fått tilgang på den. I juni 2008 kom boka *Ansvarlighet i skolen* (Langfeldt, Elstad og Hopmann 2008) som bygger på ASAP-forskningen. Denne boka ga meg tilgang til mye ny forskning som er relevant for min problemstilling. Birkelands (2008) utredning om accountability begrepet, samt perspektivene som er brukt i forskningen som er beskrevet i kapittel 10 (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008), ga meg ideen til de perspektivene jeg har brukt i fremstilling og analyse av intervjuene mine.

Jeg har valgt å bruke disse fire perspektivene; byråkratisk, profesjonell, politiker og borger, for å synliggjøre ulike aktører i kommunen som har ansvar for utdanning og dermed et eierforhold til vurderingsarbeidet. Profesjonelt perspektiv viser tilbake til profesjonen og vurderingens betydning for utvikling av den profesjonelle yrkesutøvelsen. Politisk perspektiv viser tilbake til det politiske skoleeieransvaret og betydningen av at skoleeier tar informerte avgjørelser. Det byråkratiske perspektivet viser tilbake til kommuneadministrasjonen som er satt til å utføre politikernes avgjørelser og legge til rette for gode tjenester i kommunen. Borgerperspektivet viser tilbake til innbyggerne, her foreldrene som bruker tjenester, velger politikere og forhåpentligvis er aktive i lokaldemokratiet.

Jeg har ikke valgt å gi elevene et eget perspektiv i denne sammenhengen, men jeg argumenterer for at elevenes læring og utvikling er selve hovedperspektivet (jf. kap 1 og 5.5). Elevenes læring og utvikling skal være fokus for alt vurderingsarbeid. Det er dette det hele handler om, sier mine informanter. Likevel har jeg valgt å avgrense mitt fokus til andre aktører i utdanningssystemet på grunn av oppgavens omfang, men relaterer hele tiden til elevenes læring og utvikling.

Hver datainnsamling analyseres som grunnlag for neste trinn. Analysen av styringsdokumenter og kontekst danner grunnlag for min deltakende observasjon på oppstartsamlingen, men også for intervjuguider til intervjuene. Datamaterialet blir lagt fram for nettverket på en strukturert måte, og gjennom observasjon og tilbakemeldinger utfordres nettverket på å gi innspill til min konklusjon.

Til slutt i prosessen skriver jeg en konklusjon hvor jeg vurderer empiri opp mot den teoretiske innrammingen jeg har utviklet underveis. Vekselvirkningen mellom teori og empiri er hele tiden sentralt selv om jeg har valgt å presentere all teori i kapittel 3 og empiri i kapittel 5. En slik veksling mellom teori og empiri gjør at jeg kan identifisere mønstre og sammenhenger i dataene som ikke umiddelbart er synlige (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006).

### 3.4 Validitet

Hvorvidt mine funn vil være generaliserbare, avhenger av hvor godt jeg argumenterer i min analyse. En analytisk og teoretisk generalisering tillater at man gir leseren mulighet til å vurdere generaliseringens holdbarhet. Det vil derfor være avgjørende at jeg gjennom min analyse klarer å synliggjøre hvordan jeg kommer fram til resultatene. For øvrig vil generalisering alltid sees i sammenheng med validitet og reliabilitet.

*Den viktigste framgangsmåten for å vurdere validiteten er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet med vekt på de validitetstypene som er mest relevante for den aktuelle studien, og med referanse til de ulike aspektene ved hver av disse validitetstypene (Grønmo 2004:237).*

Grønmo (2004) argumenterer for tre former for validitet, kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet, som er særlig vanlig for kvalitativ analyse. Først framhever han forskerens kompetanse som har betydning både for forholdet til empirien, men også teorien. Jeg mener at min bakgrunn som saksbehandler for feltet vurdering i Utdanningsforbundet, kan ha gitt meg et godt utgangspunkt for intervjuet med sentralstyremedlemmet i Utdanningsforbundet. I nettverket for vurdering er jeg en av de to koordinatorene for nettverket. Vi planlegger og leder nettverket. Dette gir meg en nærhet til gruppeintervjuobjektene som bidrar til kompetansevaliditet. Ved å bruke den teoretiske innrammingen underveis i nettverket økes validiteten på arbeidet i sin helhet.

Min medarbeider fra KS gir innspill i forkant av alle samlinger, og på den måten økes oppgavas kommunikative validitet:

*Denne validitetstypen bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingene i studien. Slike drøftinger kan være effektive for å avdekke mulige problemer og svakheter ved datamaterialet. Hvis drøftingene resulterer i enighet eller konsensus om at det ikke foreligger spesielle problemer eller svakheter i forhold til intensjonene med studien, kan validiteten antas å være tilfredsstillende (Grønmo 2004:235).*

Jeg legger opp til aktørvalidiering ved å sende ut min foreløpige analyse som et utfordringsnotat til nettverket. Gjennom observasjon av nettverkets gruppedrøftinger på bakgrunn av min analyse, får jeg støtte for at de fire perspektivene; byråkrati, profesjon, politiker og borger bidrar til å tydeliggjøre vurderingens ulike hensikter og betydning for flere aktører i det kommunale utdanningssystemet. Det er også enighet om at det er behov for at ulike aktører i kommunen møtes for å diskutere skolens kjernevirksomhet, elevens læring og utvikling.

Den siste formen for validitet som særlig har betydning for kvalitative studier, er pragmatiske validitet. Dette handler om i hvilken grad studien danner grunnlag for bestemte handlinger (Grønmo 2004). I og med at mitt arbeid med masteroppgava er lagt så tett opp til dette nettverket for vurdering, vil jeg si at studien ser ut til å være et godt handlingsgrunnlag for kommunene i nettverket. Nettverket har hatt nytte av at den teoretiske innrammingen er prøvd ut på dem. Informantene sier at deltakelse i intervjuene har vært bevisstgjørende.

Sammen med min medarbeider i KS har jeg beskrevet hvordan vi arbeider i dette nettverket for alle andre regioner i KS. Slik kan også kommuner i andre deler av Norge dra nytte av våre erfaringer. I november vil jeg bruke oppgaven i en fellesskolering for ledere og tillitsvalgte som Utdanningsforbundet og KS har i Østfold. Da vil Ingunn Alver, min informant i Utdanningsforbundet, og jeg holde en innledning i dialogform.

Innholdsvaliditet er en form for validitet som kan brukes for å beskrive gyldighet både for kvantitative og kvalitative data. Jeg har spesielt vært opptatt av dette i forhold til de fire perspektivene som jeg har valgt å bruke i forhold til analysen av empirien, men også i forhold til begrepene som danner grunnlag for min teoretiske innramming. At intervjuobjektene og nettverket for øvrig har funnet den teoretiske begrepsdrøftingen relevant for arbeidet med vurdering, styrker validiteten på mine data. Likeså at lærerrepresentanten slutter seg til de fire perspektivene som er utledet på bakgrunn av gruppeintervjuene.

## 4 Empiri

### 4.1 Framdrift og målsettinger for Nettverk for vurdering

Nettverket for vurdering fikk tilsendt deler av min teoretiske innramming før første samling 26.mars 2008. Vi hadde som målsetting at notatet og diskusjonen på samlingen skulle bidra til en fellesforståelse av vurderingens betydning før vi satte i gang med selve nettverksarbeidet.

På neste samling 16. april hadde vi KOSTRA-data på dagsorden. Målsettingen var at deltakerne skulle opparbeide større bevissthet om hvilken innflytelse ressursprioriteringer og organisering har for kvaliteten i skole. Sammen med data om prosess- og resultat kvalitet utgjør dette grunnlag for systemvurderingen.

På samlingen i mai så nettverket nærmere på elevvurdering og spørreundersøkelser som data i systemvurdering, og vi rettet spesielt oppmerksomheten mot dialog om resultater, prosesser og strukturer. Målsettingen for denne samlingen var at deltakerne skulle videreutvikle sitt system for kvalitetsvurdering og drøfte hva slags data som danner grunnlag for denne. Det var også et mål at deltakerne skulle få større bevissthet om hvordan berørte aktører som elever, foreldre, lærere, skoleledere, skoleadministrasjon og politikere, skal kunne ta del i dialogen om kvalitet i skolen.

På samlingen i september er virksomhetsvurderingen som drivkraft i en lærende organisasjon i fokus. Da er målsettingen at deltakerne skal utvikle kunnskap om hvilken betydning den virksomhetsbaserte vurderingen har for at den enkelte skole skal være en lærende organisasjon, med lærende medarbeidere og elever. Konkret skal deltakerne synliggjøre hvilken plass den virksomhetsbaserte vurderingen har i det kommunale kvalitetssystemet.

I november vil vi ha en sluttsamling hvor vi evaluerer nettverkets og deltakernes arbeid.

## 4.2 Observasjon ved oppstart av vurderingsnettverk

Observasjonen og tilbakemeldingene fra første samling viser for så vidt en stor grad av fellesforståelse. Det er stor enighet om at elevvurdering er viktig og at skolen har et utviklingspotensial når det gjelder skriftlig vurdering. Samtidig pekes det på at mye godt arbeid gjøres allerede og at det i stor grad handler om å systematisere dette arbeidet, ikke nødvendigvis vente på noe nytt fra utdanningsdirektoratet.

Mappevurdering og elevsamtale løftes fram som gode elevvurderingsmetoder.

Samtidig blir følgende utsagn viktig: ”Vi vet mye om elevresultater, men ikke noe om hvor god skole vi har.” Dette synliggjør behovet for å se nærmere på systemvurdering, herunder skole-/ virksomhetsbasert vurdering.

På spørsmål om hvordan elevresultater/- vurdering blir brukt i systemvurdering, svarte en skolefaglig ansvarlig at han legger nasjonale prøver, 2. klasseprøvene og elevundersøkelsen til grunn som data. Han sammenligner skoler og forsøker å finne forklaringer. I flere kommuner har skolefaglig ansvarlig drøftinger med skolelederne om disse resultatene. Dette blir nevnt som eksempler på systemvurdering. Sett i lys av følgende utsagn fra en skoleleder: ”Jeg kan lire av meg en masse uten å snakke med en eneste lærer,” er det uheldig hvis disse samtalene ikke også baseres på vurderingsrapporter fra skolenes egenvurdering. En gruppe framhevet den skolebaserte (virksomhetsbaserte) vurderingens betydning for å få til kommunikasjon på tvers av nivåer i skolen og kommunen

En skoleleder understreket at skolesjef/kommunenivå må etterspørre skolebasert vurdering. Fylkesmennene har i flere år rapportert at skolebasert vurdering fremdeles ikke gjennomføres systematisk i skolen. Det er skoleeiers ansvar i henhold til Opplæringsloven § 13.10 og forskrift til opplæringsloven § 2-1 å se til at skolene gjennomfører virksomhetsbasert vurdering.

Deltakerne hadde mange innspill på hvordan vurdering kan bidra til profesjonell yrkesutøvelse: Eierskap, erfaringsdeling, systematikk, kollegaveiledning, skolevandring, dialog på ulike nivå, et språk vi kan kommunisere med og

vurderingssamtaler som bevisstgjøring om sterke og svake sider. Et aktuelt eksempel på hvordan den skolebaserte vurderingen kan bringe fram kunnskap som er viktig på flere nivåer, ble gitt:

*Skolebasert vurdering er innfelt i virksomhetsplanen. I år skal vi vurdere varierte arbeidsmåter fordi vi har en ny skole med baser, og vi er usikre på om arbeidsmåtene er tilpasset bygget. Rommene må brukes til stasjonsundervisning, forelesning i ring osv. For å få til dette må det stilles krav. En fase blir det bråk, men vi må ha is i magen og få dette videre. Vi må spørre oss hvilke mål i virksomhetsplanen vi ikke får til. Vi tror det er variasjon av arbeidsmåter. Nå fører lærerne skjema over hvilke arbeidsmåter vi bruker. Så skal vi vurdere.*

Gjennom dette vurderingsarbeidet kan skolen komme fram til bedre arbeidsmåter for å tilpasse undervisningen til elever og de rammefaktorer de nå har for undervisningen. Skolebygget utgjør en viktig rammefaktor som må tas med i betraktningen når undervisningen skal planlegges. Kommunepolitikere kan via en rapport fra den skolebaserte vurderingen, få nyttig kunnskap om hvilken betydning et skolebygg kan ha for hva slags arbeidsmåter som kan benyttes.

På oppstartsamlingen uttrykte deltakerne at de var usikre på hva den enkelte lærer gjør for å følge opp vurderingsresultat på sitt trinn, i klasserommet. Samtidig ble det sagt at vurderingsarbeidet kan løfte fram god praksis og gi diskusjoner som kan bringe lærerne framover.

Det er tydelig at deltakerne i nettverket er opptatt av å se potensialet i vurderingsarbeidet i form av dialog og samspill. Deltakerne i nettverket nevner mange aktører i skolen som lærende organisasjon: Ledelsen, lærere, elever, foresatte, politikere. De har også følgende å si om samspillet aktørene i mellom:

- Det er for lite samtaler mellom elev og lærer.
- Dokumentasjonen skal kommunisere mellom elev, lærer og foresatte, men lærerne mener dette fører til økt byråkrati og tar for mye tid.
- Vi må tolke for foreldre og politikere, for det krever vurderingskompetanse.
- Dialogen må foregå på mange arenaer og på tvers av nivåer.

Denne første uformelle datainnsamlingen indikerer at det er behov for økt forståelse av kollektivets betydning i vurderingsarbeidet dersom hensikten er at skolen utvikles som en lærende organisasjon med lærende medarbeidere og elever. Det vil si at den virksomhetsbaserte vurderingen, oftest kalt skolebasert vurdering, må få større plass i deltakernes bevissthet, men også i utdanningssystemet generelt.

Dialog og språk er vesentlig for alt vurderingsarbeid. Dersom man ikke har en fellesforståelse av oppdrag, metode og resultat, har man ikke de forutsetninger som bør ligge til rette for en dialog om skolens kvalitet. Jeg tror derfor man må rette oppmerksomheten mot hva som skal vurderes. Fokus for vurderingsarbeidet vil derfor bli en del av intervjuene i de neste datainnsamlingene.

Deltakerne formidler et bredt kvalitetsbegrep, men viser også at det er en manglende vilje blant lærere til å bruke tid på dokumentasjon. Å framskaffe kvalitative data krever stor grad av skriftlighet da disse baseres på tekst. Jeg ønsker å utfordre profesjonen, lærere og skoleledere på dette. Jeg ønsker å også å få vite mer om hvor ønsket en mer aktiv skoleeier er når det gjelder prioritering av skolens mål.

### 4.3 Fremstilling av data fra intervju

Jeg har foretatt to gruppeintervjuer i mai 2008, og respondentene er skoleledere og representanter fra kommuneadministrasjonen med skolefaglig ansvar som alle deltar på KS vurderingsnettverk. I august 2008 intervjuet jeg Ingunn Alver, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, for å få en lærerrepresentants stemme med. Hun fikk tilgang til den foreløpige framstillingen fra dataene fra gruppeintervjuene. Disse var systematisert ved hjelp av de fire perspektivene byråkrati, profesjon, borger og politiker, og jeg vektla at jeg mener det er behov for å finne balanse mellom disse perspektivene. Ingunn Alver uttrykte støtte til en slik tilnærming til vurderingsproblematikken. Dataene fra alle intervjuene fremstilles samlet her.



### 4.3.1 Byråkratisk perspektiv

”Byråkrati er en betegnelse på et system for fordeling av makt og myndighet gjennom hierarkisk oppdeling av nivåer. Beslutninger fattes på grunnlag av regler og reguleringer, og det skal være koplinger mellom mål, evaluering og kontroll,” (Garmannslund, Elstad og Langfeldt 2008). Denne definisjonen av byråkrati er en litt modernisert versjon om vi sammenligner med hva Max Weber har skrevet om byråkrati. Jeg tar den likevel med fordi den også beskriver nåtidens vektlegging av målstyring. Men da kan det jo også være interessant med en beskrivelse av de første byråkratier:

*I det eldste land med byråkratisk statsforvaltning, Egypt, oppsto skriver- og embetsmannsmekanismen fordi det var helt nødvendig å opprette en fellesøkonomisk regulering av vannforholdene for landet som helhet. Deretter fant denne mekanisme allerede tidlig sitt andre store virkefelt i den veldige militært organiserte byggevirksomhet. De behov som virket sterkest i retning av byråkratisering var de behov som oppstod i og med den maktpolitisk betingete opprettelsen av stående hærstyrker og den dermed forbundne utvikling av finansvesenet. Som et press i samme retning virker dessuten i den moderne stat de økende krav som stilles til administrasjon overhodet – krav som skyldes at kulturen blir stadig mer kompleks (Weber 2000: 124).*

Byråkratiet ble altså opprettet som en måte å administrere, en kyndig hjelp for politikernes styring av en kompleks virkelighet. Byråkratiets rolle blir dermed å legge til rette for informerte politiske vedtak og å bidra til gode offentlige tjenester.

Jeg vil i lys av det byråkratiske perspektivet starte med å referere hvordan mine respondenter fra kommuneadministrasjon omtaler sine kommunale system for kvalitetsvurdering. Alle de fire kommunene som er representert her, har deltatt i KS utviklingsnettverk for Opplæringsloven §13.10, og alle vektlegger at de derfor er i full gang med å implementere et kommunalt vurderingssystem som del av et system for kvalitetsutvikling. En kommune har valgt å arrangere samlinger for alle skoler for å forankre systemet. Her er rektorer, plangrupper, kontaktlærere for spesialundervisning og kommunens utviklingsgruppe er med.

De ulike kommunene har vektlagt litt ulike elementer i sine systemer, men følgende elementer går igjen; en del om lovoppfyllelse, årshjul, kartleggingssystem og

oppfølgingsdel. En kommune har lagt stor vekt på å knytte hele det kommunale vurderingssystemet til den skolebaserte vurderingen. Her er det utarbeidet en felles mal for skolenes virksomhetsplan. Denne malen skal følges i årsrapport/ årsmelding. Flere av kommunene har lagt opp til at skolelederne evaluerer kommunens virksomhetsplan og definerer hovedsatsingsområder som skal få fokus i neste års skolebasert vurdering.

Skolelederrespondentene peker på at fokus for vurderingsarbeidet styres av virksomhetsplanene, men sier også at virksomhetsplanen ikke alltid dreier seg om kvaliteten i læringen. Det pekes på at statlige og kommunale føringer har stor innvirkning på skolens virksomhetsplan.

Skolelederne gir uttrykk for at de ikke får den nye virksomhetsbaserte vurderingen til å harmonere med slik de vanligvis har forstått skolebasert vurdering. Før bestemte lærerne selv fokus for den skolebaserte vurdering, men nå er det virksomhetsplanen som setter fokus. En skoleleder gir uttrykk for savn:

*Vi hadde ofte Ålvikske ovale bord hvor vi satt rundt og lurte på, og elevene kasta fram ting som: "Må vi ha lekser?", helt på det banale, men at alle, renholdere, foreldre, så fant vi et område som alle synes det hadde vært morsomt å dukke ned i, og da blir det en sånn refleksjon over hverdagen, over praksis, hvorfor..., som en ikke har så mye tid til lenger nå....*

En annen skoleleder mener imidlertid at ikke all virksomhetsbasert vurdering er verdt å forsvare. Han sier at det er viktig at det er kjernen av virksomheten som får fokus, og det er læring og utvikling, og han mener at det er først nå at læring og utvikling settes på dagsorden i virksomhetsplanene.

Respondenten fra en av kommunene gir uttrykk for at de har kjent på at de er i ferd med å bli litt "firkanta i hue" ved bare å ha fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. De har derfor invitert Inge Eidsvåg til samling for rektorer og plangrupper. Han er invitert til å snakke om det hele mennesket, og dette forsvares med at også generell del skal vurderes.

---

Skoleadministrasjonen i kommunene drar på skolebesøk og snakker med skolene om områder som er definert på forhånd. Skolelederne har tilsvarende samtaler med lærerne, og lærerne har samtaler med elever og foreldre på grunnlag av de samme malene. En skolesjef sier: ”Alle disse kartleggingene, de er verdt akkurat det papiret de står på hvis en ikke bruker det til diskusjon, undring og stiller spørsmål.”

Både skoleledergruppa og kommuneadministrasjonsgruppa var opptatt av at dokumentasjonsordninger må være enkle, gjerne avkryssingsskjemaer, og at ikke skoleeier må be om rapportering på mer enn de kan få fulgt opp. Det er viktig at skolene føler at vurderingssystemet har en nytteverdi, og skolelederne uttrykker at skolelederne må få oppfølging, hjelp og støtte fra skoleeier. Det blir sagt klart fra om at skoleeierapparatet må bygges opp igjen. En skole har et godt eksempel på oppfølging:

*Vi har en dedikert person i PP-tjenesten som jobber 50 % med å analysere kartleggingene, se på de forskjellige skolene hvordan ståa er og utvikle sammen med de skolene som trenger det, gode systematiske tiltak, systemtiltak, som de kaller det.*

Lærerrepresentanten løfter fram sine erfaringer med kommunale veilederkorps som et godt virkemiddel for å ivareta balansen mellom det byråkratiske og det profesjonelle perspektivet. Hun viser også til St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* som nettopp foreslår et veiledningskorps. Hennes erfaring med veilederkorps går tilbake til 80- tallet. Veilederne var lærere som brukte noe av sin tid til veiledning. De ble skolert hos datidens Fylkesmann, Skoledirektøren, og dette bidro til god kontakt mellom nivåene i utdanningssystemet. Svakheten med systemet den gang var problemer med å knytte gode kontakter med høgskole- og universitetssystemet. Hun mener det er et problem for lærerne at de ikke i stor nok grad leser faglitteratur og tar i bruk forskning:

*De (lærerne) tar ikke i bruk forskningsbasert kunnskap i yrkesutøvelsen sin, veldig erfaringsbasert det vi holder på med i yrket vårt, og det trenger vi å styrke oss på....I kommuner der de faktisk får til å skape noen gode lærende organisasjonskulturer, det har vært kommuner der de, for det første, har god skolefaglig kompetanse, der de knytter seg veldig tett opp til forskermiljøer og der de lar forskermiljøene komme ut i skolen.*

### 4.3.2 Profesjonelt perspektiv

Flere av skolelederne ga uttrykk for at det er vanskelig å involvere lærerne i vurderingsarbeidet, men en av skolelederne var klar på at når lærerne opplever at det er kjernen av skolens virksomhet, elevenes utvikling og læring, som skal vurderes, da blir lærerne med. Skolelederne var enig om at lærerne ønsker tid til refleksjon, men at de strever med prioritering. Lærerne ajourfører to –tre systemer fordi de er redde for å ikke imøtekomme dokumentasjonskrav, og skolelederrespondentene mener at dette fører til utbrenthet.

Dette samsvarer med resultatene i en studie i ASAP-prosjektet som undersøkte hvordan lærere gjennomfører programmer for økt ansvarlighet i skolen. Lærere gjennomfører programmer de blir bedt om å gjennomføre selv om de ikke anser dem som gode. De modifiserer dem imidlertid slik at de selv kompenserer for programmets dårlige kvalitet (Hernes 2008). Denne forskningen underbygger hvor viktig den skolebaserte vurderingen er. Her kan man utvikle en refleksiv praksis, også som medisin for utbrenthet ved at lærerne blir tryggere og mer bevisst sine begrunnelser for metodiske valg:

*I en organisasjon med refleksiv praksis som standard for profesjonalitet, vil en derfor prioritere fleksible prosedyrer for å utvikle læreplaner, gjennomføre undervisning og vurdere så vel elevenes læringsprosesser (læringsorganisasjon) som lærernes undervisning (organisasjonslæring). De ansatte vil være opptatt av standarder for kvalitet i utdanningen, standarder som settes historisk, sosialt og kulturelt ved at lærerne identifiserer seg som profesjonelle kolleger, hvor deres erfaringslæring inngår i forbedringer av elevens (kursdeltakernes) læringserfaringer (Dale1998:237).*

De skolefaglige ansatte på kommunenivå uttrykker at det er en utfordring å få gehør for at det er behov for fellesrefleksjon rundt praksis:

*Jo, men så opplever du også at når du diskuterer med lærere, at de blir så..., at hvis du tenker på Erling Lars Dale, som du var inne på da. Han opererer jo med disse K- nivåene, K1, K2 og K3. Det er veldig mange som blir stående på K1, kan du si, som forbereder, gjennomfører og etterarbeider, forbereder, gjennomfører og etterarbeider og tviholder på at det er det som er viktig, og å bruke det som fellesrefleksjon og sånn, det har ingenting med lærergjerningen å gjøre. De greier ikke å se koblinga mellom dette og den jobben de gjør med elevene, og det bekymrer meg.*

---

Her skiller gruppa på kommunenivå seg fra gruppa med skoleledere. Skolelederne mener lærerne ønsker tid til fellesrefleksjon over praksis, mens uttalelsene fra kommunenivået viser bekymring for lærernes manglende vilje til å bruke tid på vurdering.

En kommune løfter fram en måte de har fått med seg lærerne på. Kommunen skal samarbeide med en høyskole om sitt satsingsområde, og skolene har selv meldt inn behov om at området bør være vurdering og tilpasset opplæring. Mellom samlingene får plangruppene og skoleledelsen arbeidsoppgaver som de tar med seg til refleksjon i kollegiet. Dette har de fått positive tilbakemeldinger på.

Respondentene fra kommunenivå fremhever at skoleeiers mulighet til å påvirke i hvor stor grad man bruker tid og krefter på refleksjon rundt egen praksis nede i enhetene, må være gjennom skolelederne, både ved å gi skolelederne mulighet til selv reflektere i fellesskap med andre skoleledere, men også gi skolelederne eventuelle redskaper som legger til rette for at det brukes tid og krefter på refleksjon rundt praksis i egen virksomhet.

Lærerrepresentanten mener også at det er skolelederen som må sørge for at de gode diskusjonene blir løftet opp i plenum: *.....så var det jo i arbeidsrommene, altså, teamene hadde arbeidsrom sammen, og det foregikk mye god diskusjon, men diskusjonen ble aldri dradd opp på systemnivå, på virksomhetsnivå, og da blir det borte noe på veien, for da blir du igjen avhengig av den enkelte, eller av det enkelte team da, og det blir for store forskjeller innenfor den enkelte skole. Det er noe vi må lære av PISA...*

Både skolelederne og skoleeierrepresentantene legger mye vekt på skolevandring og skolebesøk. Her er dialogen mellom individer i fokus. Lærerrepresentanten synes også det er viktig at skolelederen er synlige for elever og lærere, men peker på at det ikke blir noe godt vurderingsarbeid av det. Hun understreker at de kollektive refleksjonene må til, men at det er krevende. Hun advarer mot lettvinde løsninger som bruk av ulike programmer. Hun har erfaringer med programmet PALS som hun omtaler som et prosjekt med gode målsetninger og intensjoner, men som aldri ble virkelighet for skolen hun arbeidet på. Hun mener at man må starte med en analyse på egen skole, men hun ønsker ikke at vi skal tilbake til det Ålvikske ovale bord selv om

hun forstår den lengselen. Hun peker på Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse som et godt hjelpemiddel, og advarer samtidig mot at det økonomiske språket og den psykometriske måten å tenke på skal dominere vurderingsarbeidet. Likevel er hun optimistisk:

*Vi må komme inn i en diskusjon om hva det virkelig handler om, det vi holder på med, og jeg tror det er fullt mulig. Jeg har sett tilløp til det med dyktige skolepolitikere, med gode byråkrater, og de profesjonelle sammen som virkelig har fungert, altså, så jeg tror det er mulig.*

Hva det virkelig handler om blir av skolelederrespondentene omtalt som kjernevirksomheten. Lærerrepresentanten bruker også ord som oppdraget og primæroppgaven, og det er elevenes læring og utvikling de alle snakker om.

Lærerrepresentanten uttrykker frustrasjon over at det synes som om at det først nå er noen som har funnet opp at læring og kunnskap er viktig. Hun sier at hun gjennom sine 40 år i skoleverket aldri har opplevd annet enn at læring og kunnskap er viktig, men det som er nytt nå, er det ekstreme fokuset på utbytte. Hun fremhever behovet for å ta fram den didaktiske relasjonsmodellen igjen, for å framheve at en læringssituasjon består av mange elementer som henger sammen. Hun viser til at som profesjonell danner du deg et bilde av barnas læring og utvikling basert på systematisk innlæring, kartlegging, kompetanse og erfaring som ikke kan fanges opp av enkle testsituasjoner. Det er derfor nødvendig at lærerne bruker kvalitative metoder i vurderingsarbeid.

Lærerrepresentanten er sterkt bekymret for den ensidige vektleggingen av det målbare:

*...Det blir det perspektivet som hele tiden ligger der, det er det som kan måles. Og det synes jeg preger både den bruken av målark og stegark og det der Bedre vurderingspraksis som direktoratet har gående. Jeg synes det er veldig preget av sånn psykometrisk tankegang. Og vi må ha med det perspektivet og så klart, men vi må være flinkere til å se at det finnes mer....*

Lærerrepresentanten omtaler virksomhetsvurderingen som hode og hale for alt vurderingsarbeid og viser til eksempler på lærere som bruker målark og stegark uten å kunne begrunne hvorfor de har valgt disse vurderingsmetodene. Hun sier at vi må

ikke bare ha fokus på hva som vurderes, men også hvordan, og hun framhever virksomhetsvurderingen som en måte å få fram de gode sammenhengene på.

### 4.3.3 Politikerperspektiv

ASAP-prosjektet finner at administrasjon i kommunene har fått en mer ledende rolle i å formulere lokal utdanningspolitikk på bekostning av lokalpolitikere (Engeland, Langfeldt og Roald 2008). Politikerperspektivet er derfor interessant når vi skal se nærmere på skoleeiers ansvar i forhold til vurdering.

Mine respondenter som representerer administrasjon på kommunenivå på noe ulike vis, gir litt ulike bilder av hva slags forhold de har til politikere. Alle er enig om at skoleeieransvaret ligger hos politikere, men utsagnene tyder på at de i ulik grad legger til rette for politikerengasjement. De fleste opplever imidlertid et økende politikerengasjement, spesielt om det er snakk om resultater. Følgende replikkveksling mellom kommunene er illustrerende:

*1)Vi leverer en sak til kommunestyret rett før jul hvert år.*

*2)Det gjør vi også, jeg har en skolefaglig årsmelding som ligger i dette systemet vårt da, den leveres fra skolene innen 1. juli, og så legges den fram som en referatsak i begynnelsen av høsthalvåret, og så har vi en oppsamlingsak, holdt jeg på å si, på dette med kartleggingsresultat og nasjonale prøver og sånn, som regel i november, er målet, men i år ble det vel ikke før i desember på grunn av at de nasjonale prøvene kom seint.*

*3)Kan jeg spørre, er politikere opptatt av og engasjert i sånne saker?*

*1)Vi har sett en stor dreining fra liten interesse til særdeles stor interesse. Vi må allerede nå legge fram en sak som beskriver forholdene ved den enkelte skole. De har sett på en del resultater som de kan ta fram, og de ser at det er store forskjeller i kommunens skoler, og de vil vite årsaker, så vi legger fram en sak i august om dette her...*

*3)...Men noen sak til kommunestyret og sånn oversikt til politikere har vi ikke kommet i gang med. Jeg opplever at når vi legger fram for eksempel denne kvalitetsutviklingsplanen til kvalitetsutvikling osv., jeg får nesten ikke et spørsmål på noe av det, men det er kanskje ikke å forvente, jeg vet ikke, men i det øyeblikket det blir snakk om resultater på skoler og forskjeller, da skjønner jeg at det begynner å brenne litt, men er dere ærlige i forhold til svar og sånn?*

Dette sitatet uttrykker mange av de utfordringene skoleeier sliter med; manglende eller snevert politikerengasjement, resultatfokus, offentliggjøring.

Kommunene har taklet resultatfokus og offentliggjøring forskjellig. I en av kommunene som har stor vekt på testing, har de valgt å anonymisere skolene i rapporter til kommunestyret. I en annen mindre kommune inviterer skolene og skoleadministrasjon lokalpolitikere til seminar om skolene hvor den enkelte skole får presentere seg selv, sine utfordringer og utviklingspotensial. Her er de kanskje i ferd med å finne nye arbeidsformer som kan vitalisere det lokalpolitiske engasjement for skole (Engeland, Langfeldt og Roald 2008).

Kommuner har organisert seg veldig forskjellig, og Engeland, Langfeldt og Roald (2008) finner at valg av styringsmodell og antall ledelsesnivåer i liten grad påvirker hvordan kommunene møter den nye styringslogikken som ligger i ansvarsstyring. Det er viktigere hvordan både politiske og administrative ledere tar i bruk handlingsrommet. Mine respondenter er imidlertid veldig opptatt av at det er et problem at den skolefaglige kompetansen på kommunenivået er slanket og at rektorene må dekke over så mye selv. En av skolelederne sier det slik: ”Jeg har forsvart tonivåkommuner og synes det har vært kjempeartig, men nå ser jeg at døgnet ikke rekker til”. De mener at skolens handlingsrom er blitt mindre på grunn av tidspress.

Også i SOL- prosjektet (forskningsprosjektet Skole og Ledelse) fant forskerne ut at politikerne i fokuskommunene spilte en ubetydelig rolle i forhold til skoleutvikling, og at valg av organisasjonsform ikke syntes å ha noen forklaringskraft (Møller og Presthus 2006). De fant imidlertid ut at de kommunene som klarte å etablere god dialog om skolene, også tok et klart ansvar som skolepolitisk aktør.

*Anstrengt kommuneøkonomi må nødvendigvis medføre en hardere prioritering, men kanskje er det nettopp da det er viktig med en tett dialog med underordnet nivå for å skape tilslutning til de valgene som foretas. Gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap gis den enkelte også mulighet til å sortere ut og forhandle frem hva som er betydningsfullt og hva som står på spill (Møller og Presthus 2006:250).*



I en av kommunene har skole- og oppvekstutvalget reagert på at rådmannens årsmelding sa for lite om skole. De har derfor ønsket en egen skolefaglig årsmelding som blir levert på slutten av skoleåret. Denne bygger på skolenes vurdering av virksomhetsplanen, og skole- og oppvekstutvalget får en sammenfatning av en bredere orientering fra hver av skolene. Når årsmeldingene på denne måten bygger på den skolebaserte vurderingen som igjen tar utgangspunkt i skolens og kommunens virksomhetsplan, vil politikerne få et bedre grunnlag til å være med å diskutere utviklingsmål i kommunene.

Jeg spurte lærerrepresentanten om profesjonen ønsker aktive skolepolitikere. Hun startet med et tja, men endte opp med et ja dersom skolens innhold står på vurderingsagendaen:

*Ja, og nei, og tja, sant. Jeg har skrevet et tja i notatene mine, for det er vel klart at det er ingen som ønsker detaljstyring og veldig mye synsing rundt det som vi vil ha vårt profesjonelle skjønn i forhold til, men samtidig tror jeg oppriktig at de fleste ønsker politikere som vet hva som foregår i skolen, og som er opptatt av å utvikle skolen i sin kommune. Så det er veldig mange måter å gjøre det her på. Noe av dilemmaet nå tror jeg ligger i at man på så mange måter opplever at tilliten er blitt erstattet med kontroll. Og der ligger jo også det som du ba meg om å snakke litt om, kvalitet fra faglig til administrativt begrep, for det handler nettopp om det, at tillit er erstattet av krav til rapportering, evaluering og kontrollregimer, og planlegging som styringsverktøy er liksom blitt borte. Man tror i hvert fall ikke så mye på det som man gjorde en stund. Og da blir veldig lett kvalitet, da går det veldig lett over til å bli et sånt, jeg leste i artikkelen i Bedre skole, artikkelen til Jorunn Møller, at hun viste til en undersøkelse i Australia, det var Blackmore som hadde gjort, og sa det enorme fokuset på utvikling av indikatorer og vurderingskriterier i Australia har tjent administrative formål mer enn pedagogiske. Og hun sier ikke noe mer om hva som ligger i det, men jeg tenker at det må jo nettopp handle om den der psykometriske måten å tenke på at også politikere begynner å tro at alt kan måles, ikke sant, så hvis vi skal få til godt politisk engasjement i forhold til skole, og det har jeg ønsket meg, og det tror jeg mange gjør, så må vi ha litt tilbake den tradisjonen som var i skolestyrene da, at man diskuterte faktisk innholdet og var opptatt av andre ting enn akkurat utbyttet, altså, man hadde jo en helt annen retorikk den gangen.*

Jeg spurte skoleledergruppa hvordan de bidrar til at skolens praksis, ikke nødvendigvis bare resultater som er synlige i skoleporten, blir kjent i kommunestyret og i lokalmiljøet. De fleste skolelederne fokuserte da på møtene med foreldre, men en skoleleder sa at de møter formannskapet og politikerne sammen med rådmannen en

gang i forbindelse med budsjettarbeidet. Da tar de fram de viktigste trekkene ved det å være skole og har en samtale med politikerne om det.

#### 4.3.4 Borgerperspektiv

*Ettersom kommunen som ansvarlig skoleeier er et viktig element i den norske ansvarsstyringstenkningen, er det interessant at Qvortrup ser vesentlige tegn på krise i nærdemokratiet. Innbyggerne i kommunene beveger seg fra ansvarlige borgere til kritiske forbrukere, noe som bidrar til at politikerne beveges fra store linjer til å løpe etter enkeltsakene. Lokalpolitikere settes ut av spill av en stadig mer kompleks og selvstendig forvaltning (Egneland, Langfeldt og Roald 2008:189).*

I følge dette sitatet bidrar brukerorienteringen til at politikerne forhindres i å ivareta sin lokalpolitiske rolle for nærdemokratiet. Hvordan kan vi snu en slik utvikling? Langfeldt (2008) avslutter sin artikkel om ansvarsstyring som statlig ideologi med å vise til to alternativer for videre utvikling:

*I det første alternativet videreutvikles skoleeieransvaret slik at kommunene får en mer sentral rolle enn i dag. Kommunenes nærhet til innbyggerne kan romme en veldig grokraft, der innbyggerne både som borgere og som brukere kan trekkes mer aktivt inn i styring innenfor det kommunale formatet. I det andre alternativet går man over til en ren markedsmodell, hvor forbrukernes preferanser bestemmer skolens profil. En slik styringsordning har liten historie i Norge, men friskoleloven fra 2003 viser at den er en nærliggende mulighet (Langfeldt 2008:150).*

Skolelederne i mitt materiale understreker viktigheten av at det lages arenaer hvor foreldre inviteres til å drøfte skolens innhold. Flere er opptatt av at foreldre må skoles i forhold til alt som er nytt, f. eks. om vurderingsmetoder som mappemetodikk. Det er viktig at foreldre opplever gjenkjennelse i forhold til hva skolen driver med, men de skal ikke nødvendigvis relatere til egen skolegang. En skoleleder forteller at han pleier å ta utgangspunkt i aktuelle stillingsannonser for å snakke med foreldrene om hvilken kompetanse elevene skal oppnå i skolen. Dette beskrives som et godt utgangspunkt for dialog fordi foreldrene gjenkjenner behovet for disse kompetansene på egen arbeidsplass.

En av skolelederne viste også til et spill som FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen) har utviklet. Spillet er kalt Samspillet, og her drøfter man hva som er skolens oppgave

---

og hva som er foreldrenes oppgave. Det hele er lagt opp som en åpen, bevisstgjørende diskusjon. Skolen opplever at foreldrene er veldig aktive etter at de har tatt i bruk dette spillet.

I artikkelen *God dag hjem økseskaft* av Birte Ravn som er referert i kap. 2.2.4, viser hun til en modell hun kaller samvirkemodellen. Sentralt for denne modellen er at foreldre blir sett som aktive deltakere i skolen. I artikkelen viser hun til opplegg som er prøvd ut i England og Danmark hvor foreldre dras mer aktivt med i elevenes læringsarbeid. Her får foreldre mulighet til å delta i planlegging, gjennomføring og evaluering, men det endelige forløpet er selvfølgelig lærernes ansvar.

I mitt materiale er skolelederne noe skeptiske til at foreldre skal dras med i vurderingsarbeid. En av skolene hadde fått veldig kritiske foreldre på tråden etter at nasjonale prøver ble offentliggjort. Samtidig sier de at de selvfølgelig legger resultatene fram for foreldre i FAU (Foresattes arbeidsutvalg).

En av de skolefaglig ansvarlige ser verdien av foreldres deltakelse. Hun sier at de nå vil invitere både foreldre og lærere med når de kommer på skolebesøk. De mener dette er viktig for å unngå at skoleledelsen får monopol på å beskrive sannheten i skolehverdagen.

Lærerrepresentanten mener vi har en stor utfordring når det gjelder å finne et realistisk nivå for medvirkning. Hun mener at FUG har en tendens til å være preget av at der sitter det voldsomt ressurssterke og flinke foreldre. Skolen og lærerne har et ansvar for å kommunisere med alle foreldre, og hun advarer mot å legge seg på et slikt nivå at noen faller av i utgangspunktet.

Lærernes profesjonalitet overfor foreldergruppa, blir fremhevet, at læreren klart sier fra om hva hun/han står for som lærer, verdigrunnlag, metoder, læring, læringsmiljø, læringsfellesskap og arbeidsmetoder. Alt dette kan for så vidt diskuteres, sier hun, og hun mener at i forhold til det enkelte barn er dette enkelt, fordi hun der kan tilpasse budskapet til foreldrene.

Hun vektlegger at en del avgjørelser må ligge innenfor lærerens profesjonelle handlingsrom. Her er det læreren som skal ta avgjørelser, og hun advarer mot å legge opp til et skinnedemokrati hvor foreldre tror de skal bestemme i detalj:

*...men jeg vil liksom ikke lage noe sånn skinnedemokrati hvor de tror de får være med å bestemme veldig mye i detalj, for altså, vi må erkjenne at foreldregruppa er akkurat så heterogen som det er mulig å bli. Og at de har fryktelig ulike behov, ikke sant, og det er legitimt faktisk, å sende barna sine på skolen og si at jeg har ikke fryktelig mye tid og krefter å bruke på akkurat det, jeg synes det er legitimt.....Jeg tror det handler mer om det (å møtes som likemenn) enn at foreldre skal inn å engasjere seg i hver flik av skolen, for det tror jeg er umulig, og heller ikke ønskelig.*

Lærerrepresentanten mener også at foreldrene blir trukket inn i vurderingsarbeidet på en gal måte når de blir bedt om å undertegne rapporter om elevene på foreldresamtaler. Da fjerner man seg fra det det handler om, nemlig barns læring og utvikling. Hun mener at det ikke er ønskelig med nasjonalt utviklede avtaler og kontrakter mellom foreldre og lærer om barns læring, men ser at lærerne kan ha nytte av at kommunen utvikler materiell som skal bidra til et felles fokus i foreldresamtalene.

---

## 5 Analyse og konklusjon

Jeg har i min teoretiske innramming vist at jeg har lite tro på steile dikotomier hvor ulike aktører i utdanningssystemet velger seg hver sin. Likevel kan jeg se at dette i noen grad er tilfelle. I forskningsbaserte studier av utdanningssystemet kan dikotomiene bidra til å belyse spenningsfelt som vi bør være klar over, men vi bør også være klar over uheldige virkninger av denne måten å belyse virkeligheten på.

I noen tilfeller kan det også være riktig at forskere kommer med konstruktive forslag (Kalleberg 1996). Et slikt konstruktivt forslag kunne være å foreslå hva ulike aktører kan samles om innenfor vurderingsfeltet. Den virksomhetsbaserte vurderingen kan være et slikt verktøy. Flere undersøkelser har vist at skolebasert vurdering blir ansett som den mest nyttige vurderingsformen (Bachmann, Sivesind og Bergem 2008).

Respondentene i mitt materiale har ikke et sterkt fokus på den skolebaserte vurderingen, men dialog og samhandling står sentralt for dem. Jeg tar meg derfor friheten til å argumentere for at den skolebaserte vurderingen kan være det verktøyet de trenger for å få større fokus på de kollektive prosessene. Skolebasert vurdering krever kollektiv innsats og dialog, noe som er utviklende både for lærernes profesjonalitet og for utdanningssystemet som helhet. Den kan føre til læring i skolen som organisasjon, men også i de ulike nivåene av utdanningssystemet. Rapporter fra den skolebaserte vurderingen kan bringe kunnskap om mer enn de lett målbare resultatene til dem som ikke er i skolen til daglig. Den kan gi stemme til lærerne. Den kan gi mulighet for kommunepolitikere til å bli kjent med skolens indre liv.

De fire perspektivene; byråkratisk, profesjonell, politiker og borger har vært en hjelp til å systematisere og analysere datamaterialet mitt. Jeg tror at økt bevissthet om disse perspektivene, som i mine øyne gjenspeiler viktige aktører i utdanningssystemet, kan bidra til større mulighet til å ivareta vurderingens ulike hensikter.

Følgende modell kan tydeliggjøre den skolebaserte vurderingens funksjon i lys av de fire perspektivene byråkratisk, profesjonell, politisk og borger:

	Byråkratisk	Profesjonell	Politisk	Borger
Skolebasert vurdering	Et kommunalt vurderingssystem hvor skolebasert vurdering ligger til grunn for dialog mellom ulike nivåer og aktører om skolens kvalitet.	Gjennom skolebasert vurdering reflekterer kollegiet over sin kjernevirksomhet; elevenes læring og utvikling, som grunnlag for ny praksis.	En årsmelding/ tilstandsrapport som bygger på skolebasert vurdering, vil gi politikerne et bedre grunnlag til å diskutere utviklingsmål i kommunene.	Ved å invitere foreldre med i skolebasert vurdering blir foreldre aktive deltakere i skolens læringsarbeid.

Figur 4: Skolebasert vurdering i lys av perspektivene byråkratisk, profesjonell, politiker og borger.

Skoleledelsen har en nøkkelrolle i forhold til å se til at den skolebaserte vurderingen ivaretar de ulike perspektivene.

*En hovedtendens i løpet av de 30 siste årene er at rektor har fått et økende ansvar for at alle parter i skolesamfunnet motiveres og trekkes med. Rektorrollen er blitt mer krevende: Den er blitt tydeligere, og ansvaret er større. (Langfeldt 2006:57)*

Lærerrepresentanten legger stor vekt på at skolelederne innehar en nøkkelposisjonen for å få til gode vurderingsprosesser på skolenivå. Skolelederne selv er frustrert over manglende tid, men de skolefaglig ansvarlige er bevisst sin rolle som støttespiller for skolelederne. Dette kan tolkes slik at lærerne har tillit til at skoleledelsen kan legge til rette for gode vurderingsprosesser, og at de ønsker at han vektlegger rollen som pedagogisk leder. Skoleeier er rede til å legge til rette for at skolelederen skal lede skolens vurderingsarbeid. Skolelederen må ta i bruk det handlingsrommet som nivået

---

både over og under gir henne. Lærerrepresentanten mener at det er mer snakk om prioritering enn mangel på tid.

Skolelederen har en posisjon hvor hun må forholde seg til alle perspektivene/aktørene. Hun er arbeidsgivers representant på arbeidsplassen og er dermed et viktig ledd i det byråkratiske hierarkiet. Hun har sin bakgrunn fra profesjonen. Det er fremdeles et krav om pedagogisk kompetanse i skoleledelsen, og de fleste rektorer er selv pedagoger. Skolelederen er også i stor grad skolens ansikt i lokalsamfunnet, kanskje særlig overfor foreldrene, men hun er også den fra skolenivået som møter politikerne i noen tilfeller.

Når jeg i det følgende analyserer mine funn som er presentert i kapittel 4 i lys av min teoretiske innramming i kapittel 2, legger jeg til grunn skoleledernes nøkkelrolle i forhold til å skape gode kollektive prosesser på skolenivå. Jeg mener imidlertid at de fire perspektivene kan bidra til å klargjøre for også andre aktører i utdanningssystemet deres ansvar for at vurderingsarbeidet skal føre til kvalitetsutvikling i skolen.

Jorunn Møller gjennomførte en studie om lederidentiteter i skolen i 2004. Her uttalte skoleledere at de ofte opplever konflikt mellom den samfunnsmessige ansvarsplikten de er satt til å ivareta i kraft av skolens mandat og den mer økonomisk baserte resultatorienteringen som deres overordnede på kommunalt nivå etterspurte. Møller sier videre:

*I arbeidet med å utvikle kvaliteten i utdanningen bør man av den grunn også se nærmere på hvordan kommunen ivaretar sin rolle som skoleeier og sitt utdanningsmandat, hvordan de etablerer en støttestruktur som hjelper skolene i å realisere målene. Ikke minst har de gjennom sine prioriteringer makt til å påvirke hva som får oppmerksomhet i den lokale skolen (Møller 2007).*

## 5.1 Byråkratisk perspektiv

- Et kommunalt vurderingssystem hvor skolebasert vurdering ligger til grunn for dialog mellom ulike nivåer og aktører om skolens kvalitet.

Det er særlig en av kommunene som har lagt skolebasert vurdering til grunn for det kommunale vurderingssystemet. Dette er også en kommune som synes å ha et aktivt skole- og oppvekstutvalg som etterspør kunnskap om skolen utover rådmannens tradisjonelle årsmelding. Kommunens vurderingssystem for skolen er nytt og ikke tatt i bruk ennå. Det gjenstår derfor å se hvordan systemet vil fungere i praksis.

Mye tyder på at det her legges godt til rette for dialog mellom ulike nivåer og aktører om skolens kvalitet. På grunnlag av den skolebaserte vurderingen vil det skapes samhandlingsrom både innad i skolen, i skoleledernes praksisfellesskap og i skole- og oppvekstutvalg og kommunestyremøter. Slik utvikles både den enkelte skole, men også kommunen som en lærende organisasjon (Roald 2006).

Dersom den foreslåtte tilstandsrapporten i St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i Skolen*, bygger på rapporter fra den skolebaserte vurderingen, vil dette kunne føre til at profesjonens vurderinger blir tillagt vekt i systemer tilrettelagt av byråkratiet. Også nivåene over kommunenivået vil da kunne få tilgang på informasjon som går utover det målbare resultatfokuset. Dette forslaget kan oppfattes som et bidrag til at kunnskap fra den virksomhetsbaserte vurderingen skal nå fram til politikerne i kommunestyret som grunnlag for deres arbeid med utviklingsmål for skolen. Andre kunne mene at det er statlig detaljstyring av kommunesektoren. Mange vil kreve at arbeidet med en tilstandsrapport skal ta minst mulig tid. Dersom løsningen blir å utvikle enkle avkryssingsskjema basert på opplæringsloven som bekrefter at skoleeier tar sitt legale skoleeieransvar, kan vi ha å gjøre med et rent kontrollperspektiv på vurderingsarbeidet.

Det byråkratiske perspektivet sidestilles ofte med den økonomiske resultatorienterte retningen New Public Management (Birkeland 2008), men mine respondenter fra kommuneadministrasjon står nærmere Jennifer O'Days konsensusversjon. Hun mener man må kombinere det profesjonelle og det byråkratiske perspektivet for å få til god skoleutvikling. Hun advarer imidlertid mot å utvikle byråkratiske ordninger som kan stå i veien for utvikling av profesjonell yrkesutøvelse.



---

Lærerrepresentanten uttrykker bekymring over ulike metoder for elevvurdering som er i ferd med å utvikles på kommunalt nivå i enkelte kommuner, men som lærere ikke har et bevisst forhold til. Også Prosjekt Bedre Vurderingspraksis nevnes med bekymring fra lærerrepresentanten. Dette er et prosjekt som omtales som et nedenfra og opp-prosjekt fra Utdanningsdirektoratet, men prosjektets hensikt er å finne ut om og hvordan vi kan utvikle nasjonale kriterier for vurdering av læreplanens kompetansemål. Her er det altså statsbyråkratiet som har satt i gang et prosjekt for å finne mer ut om hvorvidt Norge trenger nasjonale standarder for elevvurdering. Skolene som er med i prosjektet opplever selve deltakelsen som veldig utviklende og bevisstgjørende. Fratar man andre lærere denne utviklingen dersom ferdig nasjonale kriterier blir forelagt dem? Dette er et spørsmål som bør vurderes videre i et profesjonelt perspektiv, men som ikke blir en hovedsak i min oppgave. Likevel vil jeg peke på behovet for å være seg bevisst både det byråkratiske og det profesjonelle perspektivet. Hvem vil ha nytteverdi av nasjonale kriterier for elevvurdering?

## 5.2 Profesjonelt perspektiv

- Gjennom skolebasert vurdering reflekterer kollegiet over sin kjernevirksomhet; elevenes læring og utvikling, som grunnlag for ny praksis.

Lærerrepresentanten er positiv til skolebasert vurdering som vektlegger de gode refleksive samtalene, men hun er gjennomgående skeptisk til overdreven vektlegging av målbare data, evidensfokusering og forenklede verktøy som læreren ikke kan begrunne bruken av. Her får hun støtte av Bachmann, Sivesind og Bergem (2008) som peker på at dagens vektlegging av målbare resultater ikke fanger opp prosessens resultater som kan være både uforutsigbare og mangfoldige.

Lærerne og skoleledelsen har et ansvar for å vurdere og synliggjøre alle sider av skolens virksomhet. I tillegg vil en refleksiv holdning til egen praksis virke utviklende for yrkesutøvelsen. Hva kjennetegner så profesjonell yrkesutøvelse? Molander & Terum (2008) beskriver profesjoner som yrker som utfører tjenester basert på

teoretisk kunnskap. Joram (2007) viser imidlertid at amerikanske lærere ikke vektlegger den teoretiske kunnskapen, pedagogikk, didaktikk og utdanningsvitenskap. Hun poengterer hvilken betydning det har for en lærers profesjonalitet å kunne uttrykke sin kunnskap om undervisning og læring slik at den kan deles med andre. Karen Jensen (2008) har i sin undersøkelse ProLearn, funnet tilsvarende holdninger hos norske lærere, og det underbygges også av lærerrepresentantens hjertesukk om at norske lærere ikke tar i bruk forskningsbasert kunnskap.

Lærerrepresentanten er opptatt av at det må gis rom for det profesjonelle skjønnet i vurderingsarbeidet i skolen. Hun presiserer at en lærer baserer sitt vurderingsarbeid på data framskaffet ved hjelp av ulike metoder som for eksempel kartlegginger og observasjon, men i selve vurderingsarbeidet bruker læreren sin kompetanse som er ervervet både gjennom teoretisk kunnskap og erfaringer. Teori og praksis virker sammen, og da er det vesentlig at forståelsen av teoriens betydning erkjennes i lærerstanden.

Lærerrepresentanten vektlegger didaktikken og ber om forståelse for at en læringssituasjon er kompleks og sammensatt av mange ulike elementer som virker sammen. Dale (1998) tar tak i nettopp denne kompleksiteten når han understreker betydningen av et profesjonsspråk. Lærerne trenger å kunne tenke i begreper for å kunne analysere, isolere forbindelser og elementer i praksisen sin, for så å danne synteser og nye forbindelser, etablere ny praksis. Dette er også et viktig funn i Jensens studie ProLearn (Jensen 2008). Det kan synes som at lærerne blir så hemmet av kompleksiteten i sitt oppdrag at de ikke klarer å knytte teoretisk kunnskap til praksisens kompleksitet. Da er profesjonen kraftig hemmet i sin mulighet til både individuell kompetanseutvikling og å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Grimen (2008) har beskrevet profesjonens skjønn som noe som inntreffer når omstendigheter er ubestemte, når holdepunkter er svake, hvor det kan ligge normative føringer og når det kan være variasjon i utfallet. Han mener at ved å bringe variasjonen fram til et argumentasjonsfellesskap, kan urimelige følger av skjønnets byrder, altså den mulige variasjonen i utfall, unngås.

---

Slike argumentasjonsfellesskap kan inngå i den skolebaserte vurderingen, men da må profesjonen ta ansvar for å bringe fram og sette ord på også den skjønnsmessige siden av lærergjeringen, og nivåene over må vise interesse for dette og ikke bare den klart evidensbaserte kunnskapen (Utdanningsforbundet 2008). Vi snakker her om målsettinger i generell del, om erfaringer i elevenes læringsprosesser, om samtalene som ikke er definert som kompetansemål, men som fortjener tid og oppmerksomhet i skolen, ikke som motsetning til å prioritere arbeid med grunnleggende ferdigheter, men som en viktig del av skolens arbeid for å oppfylle sitt samfunnsoppdrag.

Alle respondentene var opptatt av tid til refleksjon på skolenivå, og både lærerrepresentanten og skolelederne mente at lærerne ønsker dette om de opplever at det er knyttet til egen virkelighet. Om vi kobler dette til god tilgang til veiledning og profesjonsrettet kunnskapsteori, burde det ligge til rette for gode kollektive prosesser med utgangspunkt i gjeldende praksis og for å utvikle ny praksis (Møller 2007). Da burde skolen være på vei til å utvikle en lærende organisasjon. Samtidig kan skolenes vektlegging av skolevandring med møter mellom rektor og enkeltlærere, som et vurderingsverktøy, tyde på at bevisstheten om kollektivets, lærerkollegiets, viktige rolle i vurderingsarbeidet ikke er tilstrekkelig til stede.

### 5.3 Politikerperspektiv

- En årsmelding/ tilstandsrapport som bygger på skolebasert vurdering, vil gi politikerne et bedre grunnlag til å diskutere utviklingsmål i kommunene.

Skoleeiers ansvar ligger hos politikerne. Her er respondentene helt klare, samtidig er det en viss usikkerhet å spore i forhold til hvilket ansvar skoleadministrasjonen har for å legge til rette for et skolepolitisk engasjement.

I St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* oppfordres skoleeier til å sette opp konkrete målsetninger for hva de skal oppnå innenfor de tre hovedmålene som er definert av staten. Kunnskapsdepartementet foreslår tre hovedmål for norsk

grunnopplæring, og kommunene utfordres på å utvikle lokale målsettinger: 1) Elevers mulighet til å mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv. 2) Hvilke tiltak som må gjøres allerede i grunnskolen for at mål om at elever og lærlinger skal fullføre videregående opplæring. 3) Hva som skal til for at alle elever skal inkluderes og få oppleve mestring (St.meld. nr. 31(2007-2008)).

Disse vil i neste omgang antakelig være sentrale momenter for den nye tilstandsrapporten som departementet foreslår at kommunene skal utarbeide.

Departementet vektlegger at den nye tilstandsrapporten ikke må være en ekstra byrde for skolene. Noen kommuner er i ferd med å finne en form for årsmelding som bygger på rapporten fra skolebasert vurdering. Det er å håpe at tilstandsrapportene, selv om de skal være enkle, likevel vil gi rom for de profesjonelle vurderingene av den mer skjønsmessige siden av skolens oppdrag. Politikerne trenger å få tilgang til de profesjonelle vurderingene når de skal formulere mål for skolen.

Mediedebatten som har sitt utgangspunkt i nedadgående resultater i internasjonale komparative undersøkelser, har fungert som en vekker for mange politikere. Det er ikke dermed sagt at politikere bare er opptatt av de målbare resultatene. Men det er en utfordring for skoleadministrasjonen å dra nytte av interessen som resultatfokuset har gitt, men samtidig fylle ut bildet gjennom rapporter fra skolebaserte vurderinger og ved å invitere politikere med i debatten om mål, innhold og prioriteringer (Møller 2007).

Mine respondenter mener at organisering i tonivåkommuner har ført til økt tidspress både for skoleledere og i kommunens administrasjon. Jeg har tidligere vist til at forskningen knyttet til både SOL- og ASAP - prosjektet konkluderer med at det ikke er organiseringen i seg selv, men hvordan samhandlingen mellom de ulike aktører og nivåer i kommunene foregår, som har betydning. Likevel er følelsen av tidspress og overbelastning reell både på skole- og kommunenivå. I slike sammenhenger vil man lete etter enkle byråkratiske løsninger som avkryssingsskjemaer og enkle tabeller i stedet for rapporter basert på tekst. Dette er en utfordring i lys av alle perspektivene.

Det er da vi står i fare for å utvikle kvalitetvurderingssystemer som tjener administrative formål mer enn pedagogiske. Man kan også spørre seg hvilken nytteverdi slike forenklete rapporter har for politikerne.

Lærerrepresentanten er opptatt av at politikernes interesse må være basert på tillit og ikke kontroll. Ser vi politikerne som en ekstern aktør i skolen, vil faren for å oppleve deres interesse for skolen som kontroll være større enn om man opplever skolen som del av det store utdanningssystemet hvor skoleeierne er en av aktørene. I det siste tilfellet burde politikernes interesse kunne forstås som del av den institusjonaliserte mistillit som ikke må forveksles med mistillit av lærerne som profesjon (Grimen 2008). Denne mistilliten er en måte å forvalte hele systemets troverdighet på, men den forutsetter at politikerne bruker informasjonen fra skolenivå som grunnlag for sine skolepolitiske diskusjoner både om utviklingsmål og budsjettprioriteringer.

## 5.4 Borgerperspektiv

- Ved å invitere foreldre med i skolebasert vurdering blir foreldre aktive deltakere i skolens læringsarbeid.

En av skolelederrespondentene mine var skeptisk til å invitere foreldre med i vurderingsarbeidet på bakgrunn av erfaringer med de nasjonale prøvene.

Lærerrepresentanten var skeptisk til å forvente for mye av foreldrenes medvirkning, og minner om den store ulikheten i gruppa og at skolen skal imøtekomme alle.

Kanskje nettopp at foreldre i større grad systematisk engasjeres i elevenes læringsarbeid, kunne gi dem en større tolkningsforståelse når resultatene for de nasjonale prøvene kommer. Ved at skolen inviterer foreldre til å delta i den skolebaserte vurderingen, vil de i større grad oppleve seg som aktive deltakere enn om de bare skal velge skole på bakgrunn av offentliggjorte resultater som sier noe om en liten del av skolens resultater.

Flere av skolelederrepresentantene var positive til å lage arenaer hvor foreldrene inviteres til å drøfte skolens innhold, men de så at det kunne være behov for skolering i forhold til alt som er nytt, f. eks. mappemetodikk. En skolebasert vurdering setter nettopp skolens innhold på dagsorden, men legger til rette for å drøfte alle elementer som har innvirkning på skolens kvalitet (Dale & Wærness 2003).

I en slik vurderingsprosess vil deltakerne stille med ulike forutsetninger, og lærerne vil i kraft av sin profesjonelle posisjon inneha en makt som foreldrene ikke har (Grimen 2008). Det vil være avgjørende for det gjensidige tillitsforholdet at lærerne bestreber seg på å møte foreldrene på en profesjonell, men inkluderende måte. Dette innebærer at alle foreldre skal få mulighet til å bruke det de er gode til og til å motta det de har bruk for i møte med skolen (Ravn 2007).

Lærerrepresentanten advarer mot å forvente mer av foreldre enn de ønsker og kan, men både opplæringsloven og læringsplakaten vektlegger samarbeidet mellom hjem og skole sterkt. Skolen må tilrettelegge for at foreldrene kan ta sitt ansvar for barnas opplæring på alvor. Lærerrepresentanten beskrev imidlertid en praksis som hun advarte mot: Foreldre blir bedt om å undertegne rapporter om elevenes læring på foreldresamtaler. Enkelte steder setter man opp kontrakter med foreldre. På denne måten kan ansvaret for elevenes læring skyves over på foreldrene, og det bør vurderes om det samtidig kan kalles ansvarsfraskrivning fra skolens side.

## 5.5 Konklusjon

Problemstilling:

Vurdering og refleksjon utvikler lærerens profesjonalitet. Skoleeier har ansvar for at skolene vurderer virksomheten sin og at resultater følges opp. Er det mulig og ønskelig å oppnå balanse mellom vurderingens ulike hensikter?

Jeg spør videre:

Hvordan kan skolebasert vurdering/virksomhetsbasert vurdering oppfylle både hensikten om å fremme elevenes læring og utvikling, utvikle lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, utvikle skolen som lærende organisasjon og gi skoleeier viktig styringsinformasjon?

*Det er mange faktorer som påvirker elevenes læring, mestring og gjennomføring, både direkte og indirekte. Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning (St. meld. nr 31 (2007-2008)).*

Selv om problemstillingen min tar utgangspunkt i lærernes profesjonalitet og skoleeiers ansvar, vil dette uansett være i forhold til skolens overordnede oppdrag, altså elevens læring og utvikling. Jeg deler myndighetenes syn på hva som er de viktigste faktorene for elevens læring og utvikling. Det er lærernes kompetanse og deres samspill med elevene. Når jeg likevel ikke har gitt elevene et eget perspektiv i oppgaven, er det fordi å gå inn i elevperspektivet, herunder elevvurdering, krever en egen oppgave i seg selv. Jeg mener imidlertid at elevens læring og utvikling er hovedhensikten med vurderingsarbeid og det grunnopplæringen faktisk handler om., men jeg har valgt å konsentrere meg om vurderingens betydning for lærerens kompetanse. I tillegg har de andre faktorene som myndighetene nevner i St. meld. nr. 31, vært viktige for å belyse vurderingens hensikter.

I denne oppgaven har jeg hatt et ønske om å fjerne meg fra skyttergraver og grøftekjøring når temaet vurdering skal diskuteres. Viktige begreper underveis i studien har vært samhandling, praksisfelleskap, dialog og balanse. Samtidig deler jeg altså myndighetenes syn på at lærerens kompetanse er viktigere enn de andre faktorene som er listet opp. Er det da ønskelig med balanse mellom de fire perspektivene jeg har kategorisert og analysert mine data i forhold til?

Karen Jensen (2008) fant i sin studie ProLearn at lærerne tilhører en profesjonsgruppe som mangler systematisk tilknytning til større ekspertisefelleskap. Dette gjelder både utdanningsvitenskaplig forskning, men også en generell mangel på

profesjonsutviklede redskaper som kan mediere mellom lokal kunnskap og større kunnskapsnettverk. I artikkelen *Profesjon og læring* utdyper Lahn og Jensen (2008) begrepet epistemiske redskaper i forhold til ulike retninger for læring; formidlingsmodellen kontra læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Begge retningene kritiseres som for enkle, men ved å innlemme et redskapsperspektiv kan man komme fram til en forståelsesramme som både verdsetter den praksisnære læringen i et sosialt fellesskap og nødvendig påfyll av kunnskap fra ekspertfellesskap og forskning.

Jeg har i min analyse av empirien foreslått å bruke rapporten fra virksomhetsbasert vurdering som et verktøy for økt samspill mellom ulike aktører og nivåer i utdanningssystemet. Jeg mener at arbeidet med den skolebaserte vurderingen først og fremst er utviklende for den profesjonelle yrkesutøvelsen, men det vil selvfølgelig være avhengig av hvordan verktøyet blir brukt og i hvilken kontekst.

*Ifølge Engeström må epistemiske redskaper analyseres i en brukssammenheng som både endrer redskapet, brukeren og konteksten (Engeström 1997). I denne prosessen skjer det en abstrahering av menneskelig atferd og erkjennelse – blant annet ved at det skapes en avstand mellom subjekt og objekt (i begrepets dobbeltbetydning) når det materielle bearbeides (Lahn og Jensen 2008).*

Lærerrepresentanten mener at den skolebaserte vurderingen kan være hode og hale på alt vurderingsarbeid, også elevvurderingen. Jeg tror hun har rett. Det er klart at å ajourføre 2 – 3 systemer for elevvurdering fordi du er usikker på hva som er riktig, tar tid. Å stole på sitt eget skjønn kan også bli vanskelig i en tid hvor lærerens kompetanse stadig settes spørsmålsteget ved.

Det er da Grimen foreslår å bringe problemstillingene fram for et argumentasjonsfellesskap slik at skjønnets byrde kan lettes. Dette er en vesentlig grunn for å drive skolebasert vurdering i lys av det profesjonelle perspektivet. Nettopp den kollektive prosessen som skolebasert vurdering bygger på, bidrar til å gi lærerne den tryggheten de trenger i deres profesjonelle utøvelse.



---

Likevel kan det synes som om at lærerne også har behov for mer hjelp og støtte fra skoleeier eller andre nivå. En av kommunene har dedikert en av de ansatte i PP-tjenesten til å jobbe med systemiske tiltak med bakgrunn i resultatene på nasjonale prøver og kartleggingsmateriell. Lærerrepresentanten husker tilbake til gode erfaringer med kommunale veiledningskorps på 80-tallet. Svakheten den gang var for dårlig tilknytning til høgskole- og universitetssektoren.

Kunnskapsdepartementet foreslår nå et statlig veiledningskorps som skal bistå skoler og kommuner som kommer svakt ut ved tilsyn. KS har svart i sin høringsuttalelse at veiledningskorpsene bør være i regi av KS slik at ikke staten blander sin veileder og tilsynsrolle. Det er å håpe at vi her vil utvikle noe som både blir praksisnært, men som også kan bidra til at lærerne får hjelp til å utvikle sin didaktiske og pedagogiske tenkning (Joram 2007).

Erfaringer viser at lærerne er utrenede i profesjonssemantikken. Lærerstudentene er i følge Joram (2007) opptatt av å få tilgang på gode metoder, og dersom de pedagogiske og didaktiske diskusjonene mangler når de kommer ut i skolen, er deres muligheter for å oppnå didaktisk kompetanse lav. Et veilederkorps bør derfor ha god forankring i praksisfeltet for å ha legitimitet, men må samtidig være i stand til å bringe lærerne videre fram mot en bedre forståelse av sin profesjons referanseramme slik at lærerne blir i stand til å analysere skolehverdagens komplekse virkelighet ved hjelp av utdanningsvitenskaplige begreper (Dale 1998, Jensen 2008).

Jeg mener at en grunn til at den skolebaserte vurderingen ennå ikke er en selvfølgelig del av skolens hverdag, selv etter over 10 år som forskrift, kan være nettopp at vurderingsområdet hele tiden har vært et betent konfliktområde i norsk utdanningspolitikk. Forskerne har brukt dikotomiene for å beskrive historikken og utviklingstrekkene, og utdanningssystemets aktører identifiserer seg med ulike sider ved disse dikotomiene. På denne måten oppstår steile holdninger og manglende vilje til å se etter middeveier og løsninger.

Det nasjonale programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* har imidlertid utviklet et meget godt hefte som kan være til stor hjelp for skolene i deres arbeid med skolebasert vurdering. Her legges det vekt på å skape kunnskapsutviklende fellesskap, og de aktive partene i vurderingsarbeidet er et eksternt vurdererpar, et kompetansemiljø som er tilnyttet skolen, skolelederen, en prosjektleder og en representant for skoleeier. Men igjen må jeg minne om betydningen av lærernes aktive deltakelse i vurderingsarbeidet.

Ideelt sett burde lærerne vektlegge skolebasert vurdering av egen interesse, for å utvikle sin profesjonelle yrkesutøvelse. Når skolelederen skal tenke på utviklingen av skolen som organisasjon, vil selvfølgelig enkeltlærernes kompetanse ha betydning, men da vil også de kollektive prosessene være nødvendig (Møller 2007). Det er av stor betydning at byråkratene på kommunenivå, de skolefaglig ansvarlige, målbærer denne hensikten, profesjonsperspektivet, i kommunene når det kommunale kvalitetssystemet utvikles. Dersom det kommunale systemet etterspør andre data enn det skolene selv vektlegger i den skolebaserte vurderingen, er faren for at skolene ikke vil prioritere den skolebaserte vurderingen til stede. Et problem er at rapporter som bygger på prosatekster ofte blir omtalt som for tunge og vanskelig tilgjengelige. Derfor utvikles heller enkle systemer med kvantitative data uten rom for de profesjonelle vurderingene.

Kvalitetsutvalget delte kvalitetsbegrepet i tre, men overordnet resultat kvalitet i forhold til de to andre, prosess og struktur. I KS sine effektiviseringsnettverk brukes den samme tredelingen, men her vektlegges sammenhengen mellom disse tre faktorene. Likevel har utgangspunktet ofte vært kvantitative målbare data. For lærerne og skolene vil kanskje de sju kategoriene (jf. 2.2.6) som Dale og Wærness løfter fram på grunnlag av erfaringene i Differensieringsprosjektet, være beskrivelser av kvalitet som er mer dekkende enn kvalitetsutvalgets inndeling. Når læring og utvikling skal vurderes, må også selve læreprosessen vurderes (Dale og Wærness 2003).

Skoleeiers ansvar for skolens kvalitet dreier seg om mer enn skoleadministrasjonens oversikt over den enkeltes skoles resultater på nasjonale prøver. For det første er

---

kommunens skoleadministrasjon bare en utfører for skoleeierne, altså kommunestyret. I tillegg er resultatene på de nasjonale prøvene bare uttrykk for en liten flik av skolens resultater. Det er derfor viktig at alle aktører som har sitt daglige virke i skolen eller med utdanningsfaglige spørsmål, også er seg bevisst at skolens eiere ikke nødvendigvis innehar den skolefaglige kompetansen som gir en bred forståelse av skolens kvalitet. Kommunens politikere er klar over skolens viktige rolle, men må få tilgang på nødvendig styringsdata. Her må profesjon og byråkrati sammen ta et ansvar for å bringe fram til kommunestyret den kunnskapen som er nødvendig for å sette riktige utviklingsmål for kommunen. Lærerrepresentanten i mitt materiale starter ut litt skeptisk til for sterk styring, men ender sitt resonnement med at vi har behov for engasjerte skolepolitikere.

KS har utviklet en ledelsespolicy for kommunesektoren som synliggjør ulike aktører i kommunal sektor. Her beskrives det skapende spenningsfeltet som en samhandling mellom tre parter; de folkevalgte, administrasjonen/ansatte og innbyggerne.

*Skal kommunesektoren fylle rollen som aktiv samfunnsbygger på de ulike samhandlingsarenaene og ikke minst i det skapende spenningsfeltet mellom politikk, administrasjon og befolkning, stilles det store krav til lederskapet. Det krever en ledelse som evner å skape arenaer for kunnskapsdeling, arenaer som er preget av forståelse for ulikhet i roller, av gjensidig respekt, tillit og aksept for løsninger (KS 2008:7-8).*

I ledelsespolicyen til KS skilles ikke de ansatte fra administrasjon, derfor tredelingen. Jeg har valgt å bruke fire perspektiver i min analyse fordi det kan være en spenning mellom det profesjonelle og det byråkratiske perspektivet. Også disse rollene må også anerkjennes som ulike. Ulikhetene mellom den administrative ledelsen i en kommune og lærerprofesjonen må ikke dekkes over i ønsket om å skape kommuneidentitet. Profesjonsidentiteten er også viktig i et arbeidsgiverperspektiv.

Alle aktører i utdanningssystemet bør ha høy bevissthet om at byråkratiet må støtte opp om det profesjonelle perspektivet slik at lærerne settes best mulig i stand til å utføre sitt samfunnsoppdrag; å skape gode læringsvilkår for elevene. Samtidig må de samme aktørene utvikle en bevissthet om en hvem skoleeier er og tenke gjennom

hvordan skoleeier skal ha mulighet til å forvalte sitt ansvar gitt i opplæringsloven § 13.10 på en måte som fremmer elevenes læring og utvikling.

Kommuneadministrasjonene i de fire kommunene jeg har intervjuet, forholder seg litt ulikt til det politiske nivået. Mye kan tyde på at mediefokuset som offentliggjøring av resultater gir, er en vekker for skolepolitisk engasjement. Det er viktig at skolene og skoleadministrasjon følger opp dette engasjementet ved å legge til rette for skolepolitiske diskusjoner knyttet til mål- og vurderingsarbeid, eller om vi velger å kalle det arbeid med budsjett- og årsmeldinger.

Jeg tror at veien til en bedre skole går gjennom samhandling og dialog. Det må skapes arenaer hvor aktører som har ansvar i utdanningssystemet møtes for å diskutere og ta avgjørelser om skolen på et informert grunnlag. Disse møtene vil bare fungere dersom aktørene har vilje og evne til å ta de andres perspektiv, og dette krever igjen trygghet på eget ståsted.

Jeg mener at de fire perspektivene, byråkratisk, profesjonell, politiker og borger, kan være en hjelp til å skape forståelse mellom aktørene om at utdanningssystemet blir forstått med ulike briller. Noen perspektiv er utelatt her. Jeg kunne valgt en sterkere vektlegging av medias rolle, av konkurranseorientering og markedsmodell. Disse perspektivene kunne bidratt til mer spenning mellom perspektivene.

Bolman og Deal (1998) har utviklet fire perspektiv på ledelse, også kalt fortolkningsrammer, som ikke tar utgangspunkt i aktører, men som er interessante for å forstå en organisasjon. Organisasjonen vil da forstås på ulike måter avhengig av hvilken fortolkningsramme man bruker. Jeg går ikke inn på alle fortolkningsrammene i denne oppgaven, men vil vise til betydningen av den politiske fortolkningsrammen som for øvrig ikke må forveksles med mitt politikerperspektiv:

*Men den politiske fortolkningsrammen gir et annet perspektiv. Maktøverne har posisjonsmakt, men de må kappes med mange andre, som streber etter andre former for makt og innflytelse i organisasjonen. De ulike partene bringer med seg ulike grunnsyn, verdier og interesser. Alle søker de tilgang til ulike former for makt, og alle konkurrerer de om sin andel av organisasjonens knappe ressurser. Sett fra det politiske perspektivet*

---

*vokser organisasjonens mål, struktur og strategi fram av en kontinuerlig prosess av kjøpslåing og forhandling mellom de viktigste interessegruppene (Bolman og Deal 1998).*

Jeg har vært opptatt av samhandling, dialog og balanse, som mer kjennetegnes av de andre fortolkningsrammene til Bolman og Deal. Jeg velger likevel å vektlegge den politiske fortolkningsrammen her fordi ingen vil være tjent med en studie som fortier en viktig forståelse av virkeligheten. Den politiske fortolkningsrammen ser på konflikter som naturlige og uunngåelige, og det hele blir et spørsmål om strategi og taktikk. Det er viktig å være seg bevisst det strategiske spillet som foregår i en mediefokusert virkelighet. Elstad (2008) beskriver spillet slik:

*Det politiske spillet som en medialisert offentlighet bidrar til å forsterke, skaper endringsdynamikk og strategiske ikke-kooperative spill mellom parter som dels har sammenfallende mål og interesser og som dels har forskjellige mål og interesser. Spillet kan arte seg som vedvarende forhandlingsprosesser om innflytelse og tautrekking mellom parter på en måte som sjelden fører fram til klar enighet (Elstad 2008).*

Dersom mediebildet er negativt, vil aktørene i stedet for å komme fram til enighet, forsøke å skyve ansvaret over på andre (Elstad 2008). Dette var mediedebatten i månedene etter at PISA 2006 ble publisert, sterkt preget av. Mitt intervjumateriale bærer også til dels preg av denne ansvarsfraskrivelsen, eller bebreidelsesspillet, som er et annet ord Elstad bruker.

Både lærerrepresentanten og de skolefaglig ansvarlige i kommunene peker på skolelederens ansvar for å legge til rette for gode kollektive prosesser på skolenivå, og i dette kan det ligge en bebreidelse av skolelederne for at dette ikke gjøres. Likevel tyder ikke dette på ansvarfraskrivelse fra skoleeiers side, for de fremhever også eget ansvar for å sette skoleleder i stand til å lede de kollektive prosessene.

Lærerrepresentanten er klarest i sin bebreidelse av skoleleders prioriteringer, men sier samtidig at lærerne må ta et ansvar for å bringe fram de kvalitative data som en motvekt til det lett målbare. Når skoleleder klager over mangel på tid, mener lærerrepresentanten det handler om prioriteringsevne.

Alle intervjuene bærer preg av at skolehverdagen oppleves som hektisk, og mer hektisk enn tidligere. Det være seg om du sitter i kommuneadministrasjonen, som

skoleleder eller er lærer. Dette er et signal vi må ta alvorlig. Regjeringen sier de vil ta grep ved initiere et arbeid for å finne tidstyvne. Det kan nok hende skolene trenger hjelp til denne jobben, men det er også å håpe at skolene selv gjør en jobb for å avklare dette, nettopp ved å selv vurdere hvordan tiden brukes.

Ser man vurdering som et grenseobjekt (Eggen 2006), vil de ulike praksisfellesskapene som forholder seg til vurderingen muligens ha ulikt verdigrunnlag og ulik referanseramme. Nettopp derfor er det viktig å invitere flere inn i praksisfellesskapene, eller skape dialog og samspill mellom praksisfellesskapene. Når mine intervjuobjekt er skeptiske til å invitere foreldre med inn i vurderingsarbeidet, så kan dette både være uttrykk for manglende trygghet på egen profesjonalitet, manglende tillit til foreldre og usikkerhet på vurderingens hensikt.

Nettopp vurderingens hensikt er et kjernepunkt, men igjen vil jeg advare mot en forenklet dikotomi mellom vurdering som kontroll eller vurdering som utvikling. Vurderingen vil som regel ha flere hensikter, og det er viktig å ha bevissthet om dette. Lærerepresentanten knytter kontrollbegrepet til manglende tillit, men jeg mener vi må vokte oss vel for å sette likhetstegn mellom behov for kontroll og manglende tillit. Likevel kan vurdering være et maktmiddel, og skal utviklingshensikten ivaretas, må man spørre hvem vurderingsarbeidet skal ha nytteverdi for.

Jeg spør om det er mulig og ønskelig å oppnå balanse mellom vurderingens ulike hensikter; fremme elevens læring og utvikling, å utvikle lærernes profesjonelle yrkesutøvelse, utvikle skolen som lærende organisasjon og gi skoleeier viktig styringsinformasjon.

Jeg har kommet til at det ikke er balansen i seg selv som er viktigst. Elevenes læring og utvikling er hovedhensikten, og sammen med lærerens kompetanse, profesjonsperspektivet, veier dette tungt på vektskåla. Men bevissthet om de andre aktørenes betydning for elevenes læring og profesjonens utvikling, kan øke mulighetene for at den skolebaserte vurderingen kan være et godt verktøy for samhandling mellom ulike aktører og nivåer i utdanningssystemet.

Jeg tror det er behov for videre forskning som følger opp den skolebaserte vurderingens betydning både i det kommunale og det nasjonale vurderingssystemet. Min empiri synliggjør en uklar forståelse av skolebasert vurdering. Både lærerrepresentanten, skolelederne og de skolefaglig ansvarlige viser til mye aktivitet innenfor vurderingsområdet, og kommunene er i ferd med å bygge en systematikk i forhold til kartlegging av resultater og oppfølging. Nå trenger vi videre forskning om hvordan skolebasert vurdering kan bidra til å videreutvikle lærernes kompetanse og muliggjøre skoleeiers oppfølging av skolene på et bredere informasjonsgrunnlag enn de snevre målbare resultatene.

## Kildeliste

- Afsar A., Skedsmo G. & Sivesind K. (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I Langfeldt G., Sivesind K. & Skedsmo G. (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Askim J., Båtsvik T. & Skattum C. (2006). *Resultater og tiltak i kommunenettverk for fornying og effektivisering*. Sluttrapport. Asplan Analyse.
- Bachmann K. E., Sivesind K. & Bergem R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I Langfeldt G., Elstad E. & Hopmann S. (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag.
- Birkeland N.R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I Langfeldt G., Elstad E. & Hopmann S. (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag.
- Bolman L.G. & Deal T.E. (1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal AS
- Brandth B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter H. & Kalleberg R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale E. L. (1998). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Dale E. L. & Wærness J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Døsrønningen S. (2007). *Hvordan ansvarliggjøres ledere i skolen? En sammenligning av to kommuner og deres bruk av vurderingssystemer og strategier for styring*. Masteroppgave i Utdanningsledelse ILS. Universitetet i Oslo.
- Eggen A.B. (2006) Verdsetting gjennom vurderingspraksis. I Møller J. & Fuglestad O.L. (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engeland Ø., Langfeldt G. & Roald K. (2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I Langfeldt G., Elstad E. & Hopmann S. (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag.
- Elstad E. (2008). *Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse*. (Under arbeid)
- Elster J. (1998). A plea for mechanisms. I Peter Hedstrøm & Richard Swedberg (red.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Sosial Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.



- 
- Garmannslund P.E., Elstad E. & Langfeldt G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I Langfeldt G., Elstad E. & Hopmann S. (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag.
- Grimen H. (2008). Profesjonen og kunnskap. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen H. & Molander A. (2008). Profesjon og skjønn. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helle L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes H. (2008). Hvordan gjennomfører lærere programmer for økt ansvarlighet i skolen? I Langfeldt G., Elstad E. & Hopmann S. (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Fagernes: Cappelen akademiske forlag.
- Hovdenak S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I Brekke M. (red.), *Å begripe teksten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen K. (2008). *Prolearn: Profesjonslæring i endring*. Program Kunnskap, utvikling og læring – KUL. Oslo: Forskningsrådet.
- Johannessen A., Tuft P.A. & Kristoffersen L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Joram E. (2007). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers`, practicing teachers`, and professors` beliefs about knowledge and research in education*. Teaching and Teacher Education 23 (2007). University of Northern Iowa, USA.
- Kalleberg R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Holter H. & Kalleberg R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KS (2008). *Ledelse i kommunesektoren. KS' policy for god ledelse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kvale S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lahn L.C. & Jensen K. (2008). Profesjon og læring. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Langfeldt G. (2006). Styringsstrategier og rektorrollen – et historisk perspektiv. I Møller J. & Fuglestad O.L. (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander A. & Terum L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I Møller J. & Sundli L. (red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller J. & Presthus A. M. (2006). Skolenes relasjoner til skoleeier. I Møller J. & Fuglestad O.L. (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Måseide P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretiske perspektiv. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.
- NOU 2003:16 *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- O'Day J. (2002). *Complexity, Accountability and School Improvement*. Harvard Educational Review.
- OECD (2007). *Draft analysis plan for the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS): Field trial*. EDU/INES/TALIS(2007)3.
- Paulsen J. M. (2004) *Fornyelse og læring gjennom kommunenettverk. En evaluering av "Kommunenettverk for Effektivisering og Fornyelse"*. Høgskolen i Hedmark avd. Rena.
- Ragin C.C. (1994). *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press.
- Ravn B. (2007). God dag hjem- økseskaft? I Møller J. & Sundli L. (red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roald K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleing? I Langfeldt G., Sivesind K. & Skedsmo G. (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.
- Svensson L.G. (2008). Profesjon og organisasjon. I Molander A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsforbundet (2002). *Om begrepet kvalitet i utdanning*. Utredning 2002/6.
- Utdanningsforbundet (2003). *Kvalitetsutvalgets innstilling – Utdanningsforbundets høringsuttalelse*. Utdanningsforbundets hefteserie nr. 5.

- 
- Utdanningsforbundet (2004). *Vurdering – i eit etisk perspektiv*. Utdanningsforbundets hefteserie nr. 1.
- Utdanningsforbundet (2007). *Usikker – På god vei – Kan. Om nye vurderingsformer på barnetrinnet*. Rapport 2007/02.
- Utdanningsforbundet (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Temanotat 6/2008.
- Weber M. (2000). *Makt og byråkrati*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aasen P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I Møller J. & Sundli L. (red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- <http://www.ks.no/templates/Topic.aspx?id=4329>
- <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=2843](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=2843)
- [http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_49033.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_49033.aspx)