

Undervisningsvurdering som ledelsesverktøy

En sammenlikning av to videregående skoler

Heidi Indgjerd Grøtan & Simon Emiliano Jara



Masteroppgave i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning
og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

Undervisningsvurdering som ledelsesverktøy

En sammenlikning av to videregående skoler

Copyright Heidi Indgjerd Grøtan & Simon Emiliano Jara

2014

Undervisningsvurdering som ledelsesverktøy– en sammenlikning av to videregående skoler

Heidi Indgjerd Grøtan & Simon Emiliano Jara

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Gjennom oppgaven vår ønsker vi å analysere hvordan undervisningsvurderinger oppfattes og brukes av rektorer og lærere i to videregående skoler, samt drøfte undervisningsvurderingen som kontroll- og utviklingsverktøy. Vi definerer begrepet undervisningsvurdering som en vurdering av aktiviteten i klasserommet, samtidig bruker vi uttrykket evaluering synonymt for vurdering gjennom hele oppgaven.

Vi har anvendt et kvalitativt-sammenliknende forskningsdesign, med intervju som metode. Vi har valgt denne metoden og dette forskningsdesignet fordi vi har ønsket å få innsikt i enkeltindividers holdninger, erfaringer og oppfatning til undervisningsvurderinger i enkelte skoler slik de kommer til uttrykk i ulike kontekster som vi avgrenser til skolene.

Undervisningsvurderingen gjennomføres tilnærmet likt på de to skolene vi har undersøkt, ved at elevene anonymt vurderer og gir innspill på hvordan de opplever at undervisningspraksis hos den enkelte lærer og det enkelte fag er. Dette gjør elevene ved å besvare spørsmål gradert på en vurderingsskala fra 1 til 6, der 1 er laveste score og 6 er høyeste score. I tillegg kan elevene skrive fritekstkommentarer om den enkelte lærers undervisning.

I den teoretiske delen av oppgaven vår, bygger vi i særlig grad på faglige bidrag fra fire forskere i vurdering- og ledelsesfeltet; Peter Dahler-Larsen (2006 og 2012), Knut Roald (2012), Sølvi Lillejord m.fl. (2014) og Eyvind Elstad m.fl. (2014). I tillegg til disse har vi støttelitteratur med referanser til blant annet Bolman og Deal (2010) og Darling-Hammond m.fl. (1983).

Funnene vi har kommet frem til viser i hovedtrekk at de ansatte ved de to skolene oppfatter og bruker undervisningsvurderingen svært ulikt. Likevel er det tydelig at alle vi har intervjuet oppfatter undervisningsvurderingen, i større eller mindre grad, som et kontrollverktøy snarere enn et middel for utvikling. Til tross for at lærerne oppfatter undervisningsvurderingen som et kontrollverktøy, bruker de likevel, på et selvstendig grunnlag, undersøkelsene som et verktøy for egen profesjonell utvikling. Våre funn peker også i retning av at ledernes ideer om lærergjerningen som håndverk, et stykke arbeid, profesjon eller kunstform kan påvirke hvordan lederen benytter seg av undervisningsvurderingen ved skolen, og i neste instans hvordan både lederen selv og lærerne oppfatter undervisningsvurderingen. Samtidig har vi sett at rektorenes bruk av ledelsesformer inspireres av Bolman & Deals rammer for

ledelsesperspektiv; human resource, strukturell, politisk og symbolsk eller en kombinasjon – og at disse kan påvirke både bruk og oppfatning av undervisningsvurderingen.

Forord

Vi har begge lang erfaring med undervisningsvurderinger fra tidligere og nåværende arbeidsplasser, der vi har vært gjennom utallige slike vurderinger både som personale og som leder. Dette var med på å skape den interessen og forforståelsen vi har for fenomenet, og derav vårt ønske om å analysere og drøfte verktøyet i en oppgave. I vår forforståelse sitter vi likevel med to litt ulike perspektiver, da den ene kun har jobbet som lærer så langt, mens den andre de siste to årene også har hatt en lederstilling i skolen. Dette har skapt spennende diskusjoner, refleksjoner og har gitt et utvidet perspektiv på undervisningsvurdering som et ledelsesverktøy.

Denne oppgaven er en avslutning på 4 år med spennende og arbeidskrevende studier innenfor feltet utdanningsledelse. Arbeidet med studiet har gitt oss begge nye perspektiver på ledelse, og representerer en svært lærerik periode i våre liv. Det siste året har vi to samarbeidet om å skrive denne oppgaven, noe som både har vært en lettelse og en berikelse. Vi har samarbeidet godt, med intense arbeidsøkter med mange gode diskusjoner i både Oslo, Drammen og Trondheim. I tillegg har vi brukt både sosiale medier, telefon og Skype til å holde kontakten, samt å holde læringstrykket oppe. Vi har skrevet hele oppgaven i samarbeid, og har derav måttet jobbe tett.

Heldigvis har vi begge svært tålmodige samboere/ektefeller, som har støttet, oppmuntret og hjulpet oss på veien frem mot en ferdig master. Disse ønsker vi å rette en stor takk til.

Vi ønsker også å sende en stor takk til vår eminente veileder og støttespiller, Kirsten Sivesind, for meget konkrete og inspirerende fremovermeldinger.

Heidi Indgjerd Grøtan og Simon Emiliano Jara

Trondheim, oktober 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Definisjoner	1
1.2	Bakgrunn	1
1.3	Problemstilling	3
1.4	Struktur	3
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Tidligere forskning på undervisningsvurderinger	5
2.2	Kunnskapsstatus på feltet	7
2.2.1	Eget prosjekt	7
2.2.2	Evalueringsmodeller	7
2.2.3	Nasjonale føringer	8
2.2.4	Organisasjonsnivå	10
2.2.5	Skolens ledelse og lærere	11
2.3	Implikasjoner av evaluering	14
2.4	Ledelsesformer	16
2.4.1	Ledelse og dilemmaer	18
2.5	Relevans til feltet utdanningsledelse	19
3	Forskningsdesign og metode	21
3.1	Kvalitativt komparativt design	21
3.2	Utvalg	22
3.3	Forforståelse	22
3.4	Intervju	23
3.4.1	Forarbeid	23
3.4.2	Gjennomføring	24
3.5	Etikk og troverdighet	25
3.5.1	Etikk	25
3.5.2	Troverdighet	25
3.6	Forberedelse - analyse og drøfting	25
4	Presentasjon av funn	27
4.1	Oppfatning av undervisningsvurdering	27
4.1.1	Hvordan lærerne oppfatter undervisningsvurderingen	27
4.1.2	Oppsummering læreres oppfatning av undervisningsvurderingen	30
4.1.3	Hvordan rektorene oppfatter undervisningsvurderingen	30
4.1.4	Oppsummering rektorers oppfatning av undervisningsvurderingen	33
4.2	Bruk av undervisningsvurderingen på skolene	33
4.2.1	Solvang videregående skole	33
4.2.2	Oppheim videregående skole	35
5	Analyse og drøfting	38
5.1	Hensikten med undervisningsvurdering	38
5.2	Oppfatning av undervisningsvurdering	39
5.2.1	Solvang videregående skole	39
5.2.2	Oppheim videregående skole	42
5.2.3	Felles oppfatning	44
5.3	Bruk av undervisningsvurdering	46

5.3.1 Solvang videregående skole.....	46
5.3.2 Oppheim videregående skole.....	49
5.3.3 Felles bruk.....	50
5.4 Sammenfatning og overblikk	52
5.5 Konklusjon.....	55
6 Veien videre	56
Litteraturliste.....	58
Vedlegg.....	61

1 Innledning

1.1 Definisjoner

I vår oppgave ønsker vi å ta for oss et ledelsesverktøy som omhandler vurdering eller evaluering av lærere og deres undervisning. I litteraturen møter vi i all hovedsak fire navn på det samme verktøyet: lærervurdering, lærerevaluering, undervisningsvurdering og undervisningsevaluering. Disse begrepene brukes noe om hverandre i ulike sammenhenger og kommer til uttrykk i rapporter, styringsdokumenter, uttalelser fra lærerorganisasjoner, elevorganisasjoner og andre. I vår oppgave har vi valgt å benytte oss av begrepet undervisningsvurdering, men vil også bruke evaluering som et synonymt begrep for vurdering. Dette har vi gjort blant annet med referanse til Elstad m.fl. (2014), som peker på at både elev-, student- og lærerorganisasjonene står sammen i et ønske om at begrepet undervisningsvurdering skal brukes til fordel for lærervurdering. Blant annet sier Norsk Lektorlag i et vedlegg til den samme rapporten at begrepet lærervurdering i større grad inneholder et element av kontroll og at bruk av dette begrepet kan svekke tilliten mellom lærere og skoleledere. På den andre siden skriver de at undervisningsvurdering som begrep legger mer opp til vurdering av aktivitetene i klasserommet enn av læreren (Elstad m.fl., 2014). I en artikkel i Bedre Skole sier Lillejord (2014) at det kan være nyttig i fremtiden å omdøpe vurderingen til for eksempel ”vurdering for profesjonslæring”, for slik å unngå tvil om hva som er hovedhensikten med vurderingen. Vi bruker begrepet undervisningsvurdering, og definerer dette som vurdering av aktiviteten i klasserommet.

1.2 Bakgrunn

I vårt masterprosjekt ønsker vi å analysere og drøfte hvordan undervisningsvurderinger brukes som ledelsesverktøy i videregående skoler. Vi ønsker å finne ut om rektorene på de skolene vi skal undersøke, bruker vurderingene som et kontroll- eller utviklingsverktøy, og om lærerne oppfatter disse midlene på samme måte som rektorene. Vi ønsker altså å gjøre et dypdykk inn i vårt materiale for å avdekke holdninger, erfaringer og oppfatning til undervisningsvurderinger i de enkelte skolene.

I tillegg til vår generelle nysgjerrighet, ser vi at temaet kan ha en relevans utover de skolene vi undersøker. Blant annet ser vi at TALIS-rapporten (Vibe m.fl., 2009) slår fast at norsk skole har en svakt utviklet oppfølgingskultur og at lærere i liten grad får oppfølging og

tilbakemelding på sitt arbeide av sine ledere. Parallelt ser vi i St.meld. nr. 31 "Kvalitet i skolen" (2007-2008) at den norske skolen burde tilpasse seg den økte globaliseringen ved å styre det administrative og pedagogiske fokuset i skolen på resultat og kvalitet i læringsmiljøet, og ved derigjennom å øke læringstrykket i skolen. I 2008 ble det også gjennomført en meta-studie av Robinson m.fl., som identifiserer fem dimensjoner som hevdes å ha betydning for "effektiv pedagogisk ledelse". Dimensjonen som fremheves som viktigst, er deltakelse og involvering av leder i lærernes utvikling og læring. I tillegg til denne litteraturen, ser vi at nyere forskning er med på å sette vurdering som et viktig tema på både den forskningsmessige og politiske dagsordenen. I vår har det blant annet kommet to rapporter som beskriver kunnskapsstatus på emnet, en av Elstad m.fl. (2014) og en av Lillejord m.fl. (2014).

I flere av de seneste stortingsmeldingene rettet mot skolen har tilbakemelding, skoleledelse og pedagogisk ledelse vært tema. Samtidig har det vært lagt mer vekt på målstyring, noe som innebærer at den enkelte skole har egne handlingsplaner og visjoner for skolens utvikling. I rammen av målstyring som et program for ledelse, har skolene selv ansvaret for egen utvikling, hvor skolen som organisasjon møter krav i form av ansvarliggjøring knyttet til resultat og måloppnåelse. Den enkelte skole kan derfor måtte gjennomføre vurderinger for å sikre kunnskaper om opplæringskvaliteten (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Undervisningsvurdering har vært mye diskutert i de siste 20 årene, og kunnskapsdepartementet har lagt vekt på at det er opp til skoleeierne å beslutte hvordan en slik vurdering eventuelt skal gjennomføres. Det stilles derfor ikke krav til skoleeiere og skoler om å gjennomføre slike vurderinger (St.meld. nr. 20, 2012- 2013).

I de skolene vi har undersøkt, gjennomføres undervisningsvurderingen ved at elevene anonymt vurderer og gir innspill på hvordan de opplever at undervisningspraksis hos den enkelte lærer og det enkelte fag er. Intensjonen til skoleeierne er å få informasjon om hvordan elevene opplever undervisningspraksisen ved de ulike skolene, for slik å skape mulighet til en positiv utvikling i skolene som organisasjon. Undervisningsvurderingen gir en summativ vurdering for kontroll av kvalitet gjennom at elevene svarer på spørsmål i en gradert vurderingsskala, her fra 1 til 6, der 1 er svakest og 6 er sterkest. I tillegg til denne vurderingsskalaen har elevene mulighet til å skrive inn kommentarer i et fritekstfelt til den enkelte lærer. Det er ønskelig fra skoleeiers side at informasjonen man får som helhet fra

undervisningsvurderingen skal brukes formativt, til å forbedre praksis både hos den enkelte lærer og i skolen som organisasjon.

1.3 Problemstilling

Målet med masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om undervisningsvurdering med tanke på å kunne utvikle dette ledelsesverktøyet videre. Vi ønsker å analysere hvordan undervisningsvurderinger oppfattes og brukes av rektorer og lærere i to videregående skoler, og å drøfte undervisningsvurderingen som kontroll- og utviklingsverktøy.

1.4 Struktur

I kapittel 2 tar vi for oss teorier og tidligere forskning knyttet til temaet undervisningsvurderinger. Vi begynner med å greie ut om tidligere forskning før vi går over til å se på kunnskapsstatus på feltet. Vi har valgt å dele inn dette underkapitlet i fire deler; evalueringsmodeller, nasjonale føringer, organisasjonsnivå og skolens ledelse og lærere. Videre ser vi på implikasjoner av evaluering i tillegg til ulike ledelsesformer, før vi avslutter gjennomgangen av teori ved å avklare temaets relevans til feltet utdanningsledelse.

Kapittel 3 omhandler oppgavens forskningsdesign og metode. Her ser vi først på den valgte metoden på generelt grunnlag i underkapitlet kvalitativ metode, før vi forklarer og vurderer våre utvalgs-kriterier og forforståelse av emnet. Vi har valgt et komparativt kvalitativt design, med sammenligning som strategi for analyse. Underkapittel 3.4 tar for seg intervju som metode, og er igjen inndelt i forarbeid og gjennomføring. Vi ser videre på etikk og troverdighet, noe som er interessant for å vurdere gyldigheten av funn, før vi avslutter med å avklare begrunnelser for måten vi har analysert og drøftet på.

I kapittel 4 presenterer vi de mest sentrale funnene i vår undersøkelse. Vi har valgt å dele denne inn i to hovedkapitler med følgende titler; *lærere og rektorers oppfatning av undervisningsvurdering* og *bruken av undervisningsvurdering på skolene*. Kapitlet om oppfatning har vi videre delt inn i hvordan *lærere* på de to skolene ser på undervisningsvurderingen og hvordan *lederne* på de to skolene ser på undervisningsvurderingen. I kapitlet om undervisningsvurderingens bruk har vi valgt å presentere funnene i lys av de enkelte skolene som danner konteksten for vårt studie.

Kapittel 5 er det kapitlet der vi drøfter og analyserer funnene våre opp mot de teoriene vi tidligere har presentert. Vi har først sett på hensikten med undervisningsvurderingen, før vi også her har to hovedkapitler rundt *oppfatning* og *bruk* av undervisningsvurderingen. Disse to kapitlene igjen er delt i tre; en for hver av de respektive skolene og en for fellestrekk vi ser er interessante ved de to skolene. Vi avslutter analyse- og drøftingskapitlet med en sammenfatning og et overblikk, før vi runder helt av med en konklusjon.

Avslutningsvis, i kapittel 6, ønsker vi å peke på noen veier videre i forskningen på undervisningsvurderinger.

2 Teori og tidlige forskning

I denne delen av oppgaven vår ønsker vi å se på både tidligere forskning, si noe om dagens kunnskapsstatus på feltet, konsekvenser av evaluering og ledelsesformer, før vi avslutter med å vurdere temaets relevans til feltet utdanningsledelse. Vi har fokus på tre hovedforskere; Peter Dahler-Larsen (2006 og 2012), Knut Roald (2012) og Eyvind Elstad m.fl. (2014). I tillegg til disse støtter vi oss på litteratur forfattet av blant annet Lillejord m.fl. (2014), Bolman og Deal (2010) og Darling-Hammond m.fl. (1983).

2.1 Tidligere forskning på undervisningsvurderinger

I land som for eksempel England, USA og Australia har man tatt i bruk ulike vurderingssystemer som er tuftet på ideen om å koordinere tiltak for å forbedre skolesystemet (Møller & Ottesen, 2011). I de senere årene har disse systemene også kommet for fullt til Norge og er en del av et fokus på å skape en felles norm innenfor skolen. Nye vurderingssystemer fører til endring i ansvarsformer og hensikten med ansvarliggjøring er gjerne knyttet til en tro på en form for endring i praksis. Hensikten med ansvarligjøringen er å forbedre elevenes læring, men også skape økt legitimering av utdanningssystemet i offentligheten (Møller & Ottesen, 2011). I styringsdokumentene er det klare forventninger til skoleeier om å utvikle kvalitetssystemer, men hva slags oppfølging skolene får fra skoleeier er varierende (Møller & Ottesen, 2011). Ulike definisjoner av resultat og evalueringskriterier har vært krevende, mye grunnet at målsetningsformuleringer har vært fraværende eller uklare (Vedung, 1997). I offentlig sektor har man vært uklare på hvilke indikatorer man skal måle; prestasjoner, prosesser eller effekter. Dette skaper usikkerhet på alle nivåer i skolen som også gjelder undervisningsvurdering som ledelsesverktøy.

Noe av grunnen til slik usikkerhet, i tillegg til at man i følge Møller og Ottesen (2011) ikke klart vet hvilke indikatorer man måler, kan være at undersøkelser der elevene evaluerer undervisningen kan produsere store mengder samlede resultat, som igjen kan være vanskelig å bruke for å hjelpe den individuelle elev til å utvikle seg videre. Videre sier Møller og Ottesen (2011) at samme hvor avanserte verktøy vi utvikler, så må disse brukes med omhu. Midler for styring og ledelse kan aldri erstatte profesjonelle refleksjoner og betraktninger som sådan. Møller m.fl. gjennomførte, og la fram, en undersøkelse blant skoleledere i 2006. Dataene ble innhentet rett etter at de nasjonale vurderingssystemene var iverksatt. I

undersøkelsen ble begrepene evaluering og vurdering brukt om hverandre og uten klart skille på betydning, noe som bekrefter uklarhetene rundt begrepene og bruken av dem. I undersøkelsen, som ble publisert i 2006, kommer det frem i figur 6.3 (Møller m.fl., s.87) og påfølgende forklaring av denne, at av 540 rektorer, mener over 70% at brukerundersøkelser (besvart av elever/foresatte) har ingen eller middels betydning for forbedring av elevenes læringsresultater. 65% mener det har lav eller ingen betydning. Samtidig presiseres det i styringsdokumenter (St.meld. nr. 31, 2007-2008) at disse undersøkelsene/evalueringene skal gjennomføres og brukes til å utvikle og forbedre skolesystemet.

I 2008 ble det gjennomført et forskningsintervju med kommunepolitikere, rådmenn, kommunalsjefer og rektorer der de kunne uttrykke forståelse rundt arbeidet med kvalitetsvurdering på skole- og kommunenivå. Gjennom denne undersøkelsen, som inngikk i ASAP-prosjektet (Achieving School Accountability in Practice), kom det blant annet frem at ikke alle skoler har kapasitet til å ta ansvar for å benytte seg av resultatene fra evalueringer. Knut Roalds studie "Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier" (2012) inngikk i det samme prosjektet (Langfeldt m.fl., 2008) og presenterer følgende hovedfunn:

- Gjennom studiet viser det seg at forståelsen av kvalitetsbegrepet syntes uavklart både på faglig og politisk nivå (Roald, 2012).
- "Kvalitetsvurdering fører ikkje utan vidare til reelle endringar i praksisen i skolen." (Roald, 2012, s.150). Om arbeidet med kvalitetsvurdering skal ha en virkning på utviklingen av skolen, er det viktig at skoleledere trekker personalet inn i planleggingen, gjennomføringen og bearbeidingen av de ulike kvalitetsvurderingene (Roald, 2012).
- Ulike kvalitetsvurderinger kan medvirke til økt konkurranse og mindre samarbeid. En økt vektlegging av brukerundersøkelser kan forsterke individualistiske og rettighetsorienterte tendenser til elever og foreldre i skolen, dermed forsvinner samfunnsbyggingsprosjektet (Roald, 2012).
- Kvalitetsdiskusjoner er til tider en lite konstruktiv form for styring på skolenivå. Skolen synes å ha en møtetradisjon der deltakerne ofte er mest opptatt av egne interesser uten å ta vesentlig ansvar for den helhetlige utviklingen i skolen (Roald, 2012). Dette henger sammen med utydelig ledelse.

Roald peker også på noen hovedtrekk hvor kvalitetsvurdering synes å være produktivt som ledelsesverktøy:

- Kvalitetsarbeidet på skolen fungerer best når det blir brukt både kvantitativ og kvalitativ vurderingsinformasjon, samtidig som det legges opp til eksterne og interne vurderingstiltak (Roald, 2012).
- ”På skole- og kommunenivå er ein opptatt av at kvalitetsarbeidet skal stimulere profesjonsgruppene i skolen til å reflektere over og utvikle eigen praksis.” (Roald, 2012, s.154).
- ”Openheit mot foreldre og lokalmiljø synest å vere vesentleg for at ein skal kunne dra full nytte av kvalitetsarbeidet i skolen.” (Roald, 2012, s.156). Det er altså bra at elever og foreldre kan komme med innspill og tilbakemeldinger i åpne kommentarfelt, ikke bare vurdere på en skala.

2.2 Kunnskapsstatus på feltet

2.2.1 Eget prosjekt

Vårt prosjekt går ut på å analysere bruk og oppfatning av undervisningsvurderinger i to videregående skoler. For å analysere og drøfte de empiriske funnene våre har vi hatt behov for å finne litteratur som omhandler bruk og oppfatning av undervisningsvurderinger spesielt og bruk av evalueringsmodeller generelt. Vi ser også et behov for å skille mellom ulike modeller som avklarer hvordan vurdering blir oppfattet og brukt som styrings/ledelsesverktøy.

2.2.2 Evalueringsmodeller

Det er i følge Dahler-Larsen (2006) tre ulike evalueringsmodeller som hver seg gir ulike utslag og ulike resultater dersom de anvendes som utgangspunkt for styring. Disse er; måloppnåelsesmodellen, brukerorientert evalueringsmodell og virkningsevalueringmodell. I måloppnåelsesmodellen tar man utgangspunkt i formelt fastsatte mål for undervisningen, og vurderer om disse målene blir nådd. Fordelen med en slik modell er at evalueringene kan gjennomføres i form av standardiserte spørreskjema med utgangspunkt i en verdiskala. Utfordringene med denne modellen er blant annet at den krever at de som svarer på evalueringen gjør dette på en reflektert og ryddig måte, og at mål som skapes underveis i prosessen ignoreres til fordel for tidligere fastsatte mål. Et tredje problem er at man overser utilsiktede effekter av en innsats. Det siste og kanskje største problemet med en

måloppnåelsesmodell er at man ikke får en formativ vurdering som kan gi en pekepinn på hvordan man skal nå målene man ikke allerede har nådd (Dahler-Larsen, 2006).

En brukerorientert evalueringsmodell er interessant fordi brukeren kan være både lærere og elever i organisasjonen dersom det er lederen som evaluerer. Denne modellen tar utgangspunkt i brukerens ønsker og behov i forhold til gitt innsats. En fordel med en slik modell er at organisasjonen kan bedres ut ifra at den setter fokus på å tilpasse seg brukerens forskjelligheter og måter å fungere på. Ulempen med denne modellen er at en slik tilpasning ikke lett kan forenes med evalueringskriteriene, og kan skape konflikt mellom ulike brukeres ønsker og retninger. Slik vil man heller ikke kunne bruke, for eksempel, standardiserte undervisningsvurderinger (Dahler-Larsen, 2006).

I virkningsevaluering tar man utgangspunkt i begrunnede forestillinger om, og hvorfor, en gitt innsats skal føre til bestemte resultater (Dahler-Larsen, 2006). Styrkene til denne typen evaluering er at den vil være skreddersydd til hver enkelt lærer, basert på teorien om hvordan man didaktisk skal undervise i de ulike fagene. Evalueringen vil gi sterke formative resultater, og tilbakemeldingen vil være fundert i didaktiske teorier. På den andre siden vil implementering av en slik evalueringsmodell være svært vanskelig å realisere, ikke minst fordi den er ressurs- og tidkrevende (Dahler-Larsen, 2006).

2.2.3 Nasjonale føringer

Fra et utdanningspolitisk perspektiv står norsk skole overfor krevende utfordringer når det gjelder faglig kunnskapsnivå, sosial utjevning og frafall i den 13-årige skolegangen (Roald, 2010). I de senere årene har norsk utdanningspolitikk fulgt internasjonale styringstrender som vektlegger ”accountability” eller ”ansvarsstyring” for å møte disse utfordringene. Denne styringslogikken byr på økt frihet og ansvar, samtidig som staten i sterkere grad kontrollerer kvaliteten i skolen. Vurdering og bruken av evaluering er en konsekvens av dette ønsket om å kontrollere kvaliteten (Roald, 2012).

Den nevnte kontrollen som staten utøver preger også ledelse og styring av skolen, da gjerne i form av New Public Management. New Public Management (NPM) er et uttrykk for en styringsstrategi som sammenfatter av ulike internasjonale og markedsinspirerte reformelementer innenfor offentlig sektor, som tidlig på 2000-tallet kom sterkere inn i den norske skolen. Sentrale trekk ved NPM er: ”ei tydeleg leiarrøle som suksessfaktor; auka

handlingsrom for kvar driftseining; auka krav til måloppnåing, resultat, kostnadseffektivitet og produktivitet; vektlegging av konkurranse som incentiv; vektlegging av korleis brukarane ser på tenesteytinga.” (Roald i Sivesind m.fl., 2010, s. 162). I tillegg til at NPM har kommet sterkere inn som en styringsform i den norske skolen har rektorer fått mer formell makt i forhold til lærerne, og lærernes autonomi har blitt innskrenket i løpet av hele 2000-tallet. Rektorene har fått et særlig ansvar for endring og utvikling i skolen, og stilles til ansvar for resultatene som oppnås. Ansvarliggjøring har altså kommet mer i fokus gjennom de omorganiseringer som har skjedd i skolen de siste 10 årene (Møller, 2010). I denne omorganiseringen med NPM og fokus på kontroll og standardisering, har evaluering blitt et viktig verktøy for rektorer i flere norske skoler. Dahler-Larsen (2006) peker på at ulike evalueringsformer kan være nyttige for skoler i deres utvikling, men samtidig som at skolene evaluerer både elever og lærere må også ledelse og skoleeier konstant vurdere sin egen rolle som pedagogiske, politiske og administrative ledere. Samhandlingen mellom de ulike aktørene – det vil si skoleeier, skoleleder, og pedagogisk personale, og deres roller, er også viktige faktorer for å styrke kvaliteten i skolen. Det handler her om hvordan man kommuniserer i form av erfaringsutveksling og samarbeidsformer mellom de ulike aktørene, og hvilke initiativ man tar. I tillegg til om disse initiativene i all hovedsak er bunn- eller toppstyrt (Møller m.fl., 2010).

Også i de nasjonale politiske føringene er undervisningsvurderinger et svært aktuelt tema per dags dato. Blant annet kan man si at både elevundersøkelsen distribuert av Utdanningsdirektoratet og deltakelse i TIMSS og PISA, hvor elever vurderer undervisning i form av spørreundersøkelser, kan anses for å være en type undervisningsvurdering. Men nå ønsker politikere også slike vurderinger velkommen på et mer lokalt plan. I følge Elstad m.fl. (2014) er dette tilfelle, da den någjeldende regjeringens politiske plattform legger sterke føringer og et tydelig ønske om at elever i ungdomsskoler og videregående skoler skal evaluere undervisningen. Elstad m.fl. (2014) påpeker videre at regjeringspartiet Høyre er tydelige på at slike undervisningsvurderinger må være forutsigbare, objektive og skapt i et samarbeid mellom skoleeiere og lærerorganisasjoner. I følge Lillejord m.fl. (2014) er det i mange deler av Norge lite realistisk å tro at lokale løsninger for undervisningsvurderinger og andre kvalitetssikringssystemer er ubetinget hensiktsmessige, da kompetansen om emnet kan være mangelfull hos små skoleeiere. Rapporten peker på at det i stedet vil være mer nyttig med regionale løsninger på problemer som angår utforming av kvalitetssystemer og vurderinger. Elstad m.fl. (2014) sier avslutningsvis at det kan være behov for at det på

nasjonalt nivå fastsettes hvordan en vurderingsordning skal brukes, og til hva, for å bygge opp under og sikre tillit og forutsigbarhet mellom de involverte partene. Evalueringer må tilpasses den lokale kontekst, og ikke minst skolen som organisasjon, og det er derfor relevant å analysere problemet ut fra ulike organisasjonstyper.

2.2.4 Organisasjonsnivå

Dahler-Larsen (2012) snakker om at det er tre ulike modeller for å forstå organisasjonstyper. Disse modellene er; rasjonelle organisasjoner, lærende organisasjoner og institusjonelle organisasjoner. I en rasjonell organisasjon sikter man på å følge en oppskrift og opprettholde forutsigbarheten til arbeidsoppgavene. Formålet er å identifisere målene og opprettholde en realisering av disse. Dette gjør en slik organisasjon nesten som et instrument. I en lærende organisasjon har man en diskusjon rundt hva som er målene, men tiltak settes straks inn og man klargjør mål og verdier etter hvert som man beveger seg mot de. Hos en slik organisasjon er det fokus på hvordan man tar til seg og benytter tilbakemeldinger man får for å lære og endre seg. Dette skaper en læringssirkel, eller en læringsspiral. En slik organisasjonsmodell vil kunne knyttes opp mot enkel- og dobbelkretslæring slik man ser det hos Argyris og Schön (1978). Til slutt skriver Dahler-Larsen (2012) om en organisasjon som kan forstås ut fra et institusjonalisert perspektiv. En institusjonell organisasjon er av en slik karakter at kulturen innad har en egen logikk. Individene kan komme og gå, men organisasjonen fortsetter slik den alltid har gjort. En slik organisasjon er sterk i sin opprettholdelse og selvheldelse, uten større trykk på endring innad. Man vil i tillegg finne at endring tar lang tid, og organisasjonen som helhet henger etter resten av samfunnet i utvikling.

I følge Darling-Hammond m.fl. (1983) finnes det to spesifikke grunner til å gjennomføre evalueringer, nemlig for å få formativ informasjon (om framgang) og summativ informasjon (ansvarliggjøring). Disse igjen kan deles inn på individ – og organisasjonsnivå. Individnivå omhandler både utvikling/veiledning av individet og konkrete tiltak (for eksempel straff) av hvert enkelt individ. På organisasjonsnivå er den formative informasjonen knyttet til skoleutvikling, mens den summative vil være knyttet til skolestatus (for eksempel økonomiske konsekvenser). Dahler-Larsen (2012) viser til noen konkrete utfordringer ved evaluering i organisasjoner. En av disse er at til tross for det store tallet på evalueringer, eksempelvis nasjonale prøver, utdanningsdirektoratets trivselsundersøkelse,

kartleggingsprøver, undervisningsvurderinger og lignende - som faktisk blir gjennomført er det få tilfeller av bevisst, instrumental bruk av disse i utviklingsøyemed. En instrumental bruk av evalueringer betyr at man benytter seg av de for å endre, finjustere, avslutte eller opprettholde en aktivitet. Til tross for at dette er intensjonen viser forskning at bruken av evalueringer ikke sammenfaller med ønsket om utvikling (Dahler-Larsen, 2012).

For at utvikling skal kunne skje er det viktig at informasjonen som genereres gjennom de ulike vurderingene kommer til rett instans, og at resultatene blir benyttet slik intensjonen krever. Med tanke på undervisningsvurderinger er det i følge Elstad m.fl. (2014) likevel viktig at det ikke ligger noe krav til automatisk rapportering av resultatene til skoleeier, da oppfølgingen primært må foregå mellom lærer og nærmeste leder. Det pekes til slutt på at det ved behov til tross for at oppfølgingen skal skje lokalt, enkelt bør kunne rapporteres opp på et høyere organisasjonsnivå, for å sikre kvalitet og resultater.

2.2.5 Skolens ledelse og lærere

En forutsetning for at ulike vurderinger, herunder undervisningsvurderinger, skal fungere og være gode utviklingsverktøy – er at lederne ved skolen har tid til oppfølging. I tillegg krever det en viss form for vurderingskompetanse og evne til å gi riktige og konstruktive tilbakemeldinger. Videre er det viktig at lederne har gode rutiner og prosedyrer for å tilegne seg kunnskap om skolens samlede kompetanse, noe som man får oversyn over ved å se på elementer relatert til selve læringsarbeidet i form av for eksempel observasjon og kunnskapsdeling på tvers innad i organisasjonen (Elstad m.fl., 2014).

Lederens mål med undervisningsvurderingen må være tydelig, og slik vi ser hos Lillejord m.fl. (2014) kan dette ha stor innvirkning på hvordan vurderingen både gjennomføres og brukes. Hvis målet i all hovedsak er å øke skolens resultater, kan det være lederen legger vekt på summativ informasjon og ansetter eller ønsker avsluttet ansettelsesforhold på bakgrunn av lærerens resultat. Med et slikt fokus fra lederens side vil tiltak som gjennomføres på bakgrunn av undervisningsvurderingen rettes mot det som kan bedre skolens resultater, det spesielt være seg de menneskelige ressursene. Andre ledere kan være opptatt av å se på resultatene til lærerne som en mulighet til å gi det enkelte individ råd om etterutdanning og karriere, samtidig som noen ser det som et nyttig verktøy i lærernes personlig og profesjonelle utvikling. En siste gruppe ledere er mest opptatt av organisasjonsutvikling, og

at skolen skal fremstå som utviklingsorientert – og ikke minst ha et godt rykte i samfunnet rundt (Lillejord m.fl., 2014).

Videre er det viktig for bruken av undervisningsvurderingen hvordan lederne på skolen ser på og tenker om undervisningspraksis. Om man oppfatter det som et stykke arbeid, et håndverk, en profesjon eller en kunstform vil påvirke hvordan man tolker og tar i bruk evalueringer (Darling-Hammond m.fl., 1983). En rektor som oppfatter undervisningspraksis som et stykke arbeid vil benytte evalueringer til å føre inspeksjon av en lærers implementering av en på forhånd gitt måte å undervise på – som for eksempel ved å overvåke planer, klasseromsytelse og klassens resultater. Dersom rektor oppfatter det som et håndverk vil han bruke evalueringer indirekte og kontrollere at læreren innehar spesifikke og gitte ferdigheter og benytter seg av satte rutiner. Ved en tanke om at undervisningspraksis er en del av en profesjon vil rektor forvente at læreren ikke bare utøver undervisning gjennom gitte rammer, planer og ferdigheter – men at denne også har dømmekraft til å håndtere ulike hendelser og gjøre fortløpende vurderinger av hva som er hensiktsmessig. Her vil rektor måtte benytte seg av evalueringer gjort av kolleger og evalueringen bør fokusere på om læreren er en god problemløser. Til slutt vil en rektor som ser på undervisning som en kunstform se på lærerens arbeid som en samling av de tre foregående typene i tillegg til å legge inn lærerens personlighet, personlige ressurser og personlig egnethet. Denne undervisningspraksisen er vanskelig å evaluere, da den krever at man ser på lærerens intuisjon, kreativitet og evne til improvisasjon (Darling-Hammond m.fl., 1983). Dette kan gjøre standardiserte undervisningsvurderinger utfordrende å bruke, da de kun måler en liten bit av en lærers undervisningspraksis.

Når til slutt undervisningsvurderingen skal implementeres og informasjonen skal overføres fra lederen til lærerne er det slik Elstad m.fl. (2014) påpeker i sin rapport, viktig at dette skjer så tett opp i tid som praktisk mulig. I tillegg må vurderingen vise relevans til hendelser i selve jobbutførelsen. Dersom tilbakemeldingen lærerne får er summarisk og generell, i tillegg til at den kommer i lang tid etter at man har blitt vurdert, vil dette gi en annen innflytelse på etterarbeidet og utviklingspotensialet. Det kan bli flyttet fra et praktisk nivå, til kun å fremme metakognisjon. Lillejord m.fl. (2014) sier i sin rapport at mange skoleledere ser på det som en vanskelig oppgave å gi klare og læringsfremmende tilbakemeldinger når det kommer til undervisningsvurderinger.

I arbeidet med undervisningsvurderinger er det i følge Elstad m.fl. (2014) essensielt at det er tillit mellom lærer og ledere.

”Å vurdere undervisningen og læringsarbeidet i det enkelte fag bør ikke kunne oppfattes som en kontroll av undervisningen eller som et uttrykk for manglende tillit til læreren, men som en kollektiv forpliktelse som påhviler lærerprofesjonen mht. kontinuerlig forbedring av yrkesutøvelsen. En vurderingsordning må ha *utvikling* som formål.” (Elstad m.fl., 2014, s. 37).

Det er altså viktig at ledere har tillit til at det lærerne gjør i klasserommet er godt nok, og i stedet for å bruke tiden på kontroll bør lederne rette fokus mot det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. De må likevel ta ansvar og veilede de få lærerne som ikke fungerer i klasserommet, og slik utnytte sitt handlingsrom som leder. Lærerne på sin side må ha, og vise tillit til, at lederne på skolen utfører sitt lederskap på en god og hensiktsmessig måte (Elstad m.fl., 2014).

I tillegg til at lærerne vil ha tillit til sine ledere, vil de også ha tillit til undervisningsvurderingen som verktøy. I følge Elstad m.fl. (2014) vil tilliten lærere har til vurderingene ha betydning for hvordan, og om, vurderingsformen fungerer hensiktsmessig og bidrar til bedre undervisning. Elstad påpeker i rapporten at det ikke er et spørsmål lenger *om* lærere bør reflektere over egen praksis, eller evalueres og få tilbakemelding, men *hvordan* dette gjennomføres. Rapporten viser til fem viktige punkter:

- (1) ”...på hvilket grunnlag undervisningen vurderes, dvs. hvilke kilder og ”måleinstrumenter” som benyttes i datainnsamlingen og deres validitet og reliabilitet. Ulike kilder kan være klasseromsobservasjoner etterfulgt av personalsamtale, selv vurdering, mappe (”portfolio”) knyttet til undervisningen, elevresultater (for eksempel value-added på lærernivå, målt som lærereffektivitet, måling av elevers (og foresattes) tilfredshet gjennom spørreundersøkelse, logg eller anonym survey som læreren selv administrerer, etc.
- (2) ...hvem som vurderer – nasjonale myndigheter (jf. Elevundersøkelse), eksterne inspektører fra et inspektorat, skoleledere, (”peer review”), elever eller andre
- (3) ...hvordan prosessdata brukes/tolkes
- (4) ...hvordan den enkelte lærer får tilbakemelding og
- (5) ...hvordan vurderingen følges opp – konsekvenser (tilsiktet og utilsiktet)” (Elstad m.fl., 2014, s. 36).

En undervisningsvurdering fordrer at lærerne som gruppe aksepterer ordningen, det vil si at den har forankring i personalet. Dette peker også Elstad m.fl. på i sin rapport (2014) der de sier at det krever *gjensidig tillit* mellom lærere og skoleledere. På den ene siden har lærerne rett på en tilbakemelding på arbeidet sitt, uten fare for uthenging. På den andre siden må rektors rutiner for bruk av datakildene sikre fortrolighet.

Avslutningsvis sier rapporten noe om elevenes evner til å gi en god pekepinn på opplæringen. Elstad m.fl. (2014) sier at synspunktene elevene har er viktige, men at de ikke kan være avgjørende, da elevene ikke har pedagogisk bakgrunn og ikke nødvendigvis vektlegger de delene av en undervisningssituasjon som fremmer læring. Her peker rapporten på at kollegabasert veiledning som verktøy, profesjonelle råd eller annen støtte fra pedagogiske og didaktiske samtaler og ”læringseksperter” vil være viktigere enn elevenes uttalelser (Elstad m.fl., 2014). Vurderinger foretatt av elever og vurderinger foretatt av kolleger representerer ulike perspektiver og kunnskapsgrunnlag å bedømme undervisningen på.

2.3 Implikasjoner av evaluering

Tanken bak undervisningsvurderingen er at den skal ha betydning for forbedring av undervisningskvalitetet og være et utviklingsverktøy. Dermed trenger man begreper om hvilke implikasjoner slike vurderinger kan ha i en organisasjon. Dahler-Larsen (2006) legger frem flere ulike anvendelser og påfølgende implikasjoner av evaluering i organisasjoner. Vi ønsker å se på de som er mest relevant for vår oppgaves problemstilling og de funnene vi sitter igjen med etter intervjuene. Den første funksjonen til evaluering er kontroll. Dette føyer seg i rekken av tiltak som passer inn i NPM-tankegangen som vi har sett komme inn i skolehverdagen de senere år. Lederne kan gjennom bruken av evalueringene holde øye med lærerne og deres praksis. Beslutningsmyndigheten hos lederen er endimensjonal; skal læreren fortsette, eller legge ned sitt virke (Dahler-Larsen, 2006). Ikke overraskende har en slik bruk av evalueringen – som en kontrollmekanisme – et dårlig image hos de som blir kontrollert. Lærernes frykt vil være at kontrollkriteriene gir et skjevt bilde av undervisningspraksisen (Dahler-Larsen, 2006). Elstad m.fl. (2014) sier også at måten informasjonen samles inn på, bearbeides og spres på har noe å si for hvordan undervisningsvurderingen vil fungere. Videre sier de at målinger av elevtilfredshet kan overskygge andre og eventuelt formative hensikter en evaluering kan ha. Slik Elstad m.fl. (2014) sier kan vurderinger ”ha en iboende sprengkraft ved å brukes til noe annet enn det de opprinnelig var ment å brukes til.” (s.65). Det vil altså

være svært viktig at undervisningsvurderingen brukes slik intensjonen var, og at både skoleeier, skoleleder og lærere har en felles konsensus om hva denne intensjonen faktisk er.

Evaluerings som læring har som hovedhensikt å forbedre undervisningspraksisen, ikke dele ut sanksjoner til lærerne. Det er også større interesse for prosessbeskrivelser og kontekstnære metoder enn for standardiserte målinger (Dahler-Larsen, 2006). I rapporten som Lillejord m.fl. (2014) har skrevet viser de til at undervisningsvurderinger i landene forsket på har en dualitet i intensjon, men at man gjennom studiet så at samtlige system vektla resultatfokus fremfor formative tilbakemeldingsprosesser, til tross for at utvikling hadde vært en del av den opprinnelige intensjonen. En evaluering som skal føre til læring forutsetter at undervisningsvurderingen viser en åpen og ærlig framstilling av praksis, og dens svake sider, for det er her læringspotensialet er størst. En slik evaluering har gjerne fokus på å inkludere den evaluerte i arbeidet, gjerne gjennom dialogorienterte metoder (Dahler-Larsen, 2006). Evalueringen krever at det er kjent og avgrenset hva som skal evalueres og hva evalueringen skal brukes til. I tillegg er det viktig at den avgrenser seg til tid og sted, for så å bli tatt i bruk med umiddelbare følger. På dette punktet er kontroll – og læringsmekanismen like (Dahler-Larsen, 2006). Det vil si at om formålet er kontroll eller læring, vil det uansett være avgjørende at evalueringens resultater blir brukt med en gang.

Symbolisk sett har ikke evaluering som oppgave å opplyse. Den har heller ikke andre utviklingsmessige og samfunnsnyttige forhold. I stedet skal evalueringens anvendelse symbolisere noe, og den viktigste funksjon er å signalisere overblikk og kontroll. På denne måten kan evaluering brukes til å vise at en fagperson er seriøs eller at, ledelse eller organisasjon er parat til å tilpasse seg omgivelser og bidrar til å ta veloverveide beslutninger. En innvendig mot en slik bruk av evalueringen er at den ikke nødvendigvis viser sannheten om den eller det som evalueres (Dahler-Larsen, 2006).

Den siste implikasjonen av evaluering vi ønsker å se på, er den som følger av en informerende evalueringens anvendelse. I følge Dahler-Larsen (2006) angir denne ledelsesformen en statistisk måte å bruke evalueringer på, der man sammenfatter flere ulike evalueringer for deretter å se på dataene innsamlet og publisere disse. En slik forenklet bruk av data innsamlet, kan med enkle grep brukes av en leder til å fremheve de positive sider ved evalueringene. For eksempel kan lederen velge å bruke det til:

- PR og reklame i konkurranseutsatte felt
- Som nyheter
- Som forbrukerinformasjon (Dahler-Larsen, 2006).

Også Elstad m.fl. (2014) peker i rapporten sin på at undervisningsvurderinger kan brukes på en statistisk måte, da gjennomsnittmålinger fra undervisningsvurderinger kan brukes til å informere offentligheten om en organisasjons oppnåelse i forhold til et sett kvalitetsindikatorer. Juridisk sett har Utdanningsdirektoratet vurdert det dit hen av skriftlige undervisningsvurderinger, i form av spørreskjema eller lignende, *kan* anses som interne dokumenter og derfor unntas offentligheten (Elstad, m.fl., 2014). Vurderingsformer, som for eksempel undervisningsvurderinger, kan føre til utilsiktede implikasjoner og i visse tilfeller være ødeleggende. Elstad m.fl. (2014) nevner blant annet at lærere kan få en defensiv innstilling til arbeidet sitt gjennom en frykt for den dommen som kommer gjennom en slik evaluering. De sier videre at om lærernes score også settes inn i et rangerinssystem, vil dette *for noen* ha en ødeleggende påvirkning på motivasjonen for å gjøre jobben. Slik kan undervisningsvurderinger også føre til at lærerne ikke tør å prøve ut nye pedagogiske og didaktiske metoder, og på en slik måte faktisk hemme utviklingen både hos den individuelle lærer og hos skolen som helhetlig organisasjon – i tillegg til at elevenes læringsutbytte kan hindres i å oppnå fullt potensial. Elstad m.fl. (2014) konkluderer i sin rapport at: “Lærervurdering er i seg selv ingen trylleformel for skoleforbedring.” (s. 61).

2.4 Ledelsesformer

Det finnes ulike måter å identifisere ledelsesformer på. Bolman og Deal (2010) legger frem fire ulike forståelsesrammer man kan bruke til å identifisere kvaliteter som angår ulike ledelsesformer. Dette er fire overordnede rammer for å forstå ledelse – den strukturelle rammen, human resource-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. Det vil i de fleste tilfeller ikke være naturlig at en leder vil falle innenfor en enkelt ramme som ledelsesform. Det er naturlig at man innehar egenskaper fra flere av rammene, men at en av disse kommer klarere frem i en analyse av ledelsesmetodikken.

Hos en leder som har en ledelse utpreget av den strukturelle rammen vil man typisk finne at lederen er opptatt av organisering, planlegging og kontroll. Det er for en slik ledelsesform viktig å legge til rette for utvikling av organisasjonen gjennom organisering av møter,

samarbeidsgrupper og lignende med fysiske og strukturelle krav. For en ledelsesform som innehar flest trekk fra en human resource-ramme vil man kunne se en leder som er opptatt av de menneskelige behovene i organisasjonen, vekt på ansattes autonomi og en investering i – og en belønning av de ansatte. En slik leder legger opp til utvikling i organisasjonen gjennom individene i organisasjonen og uformelle roller og normer.

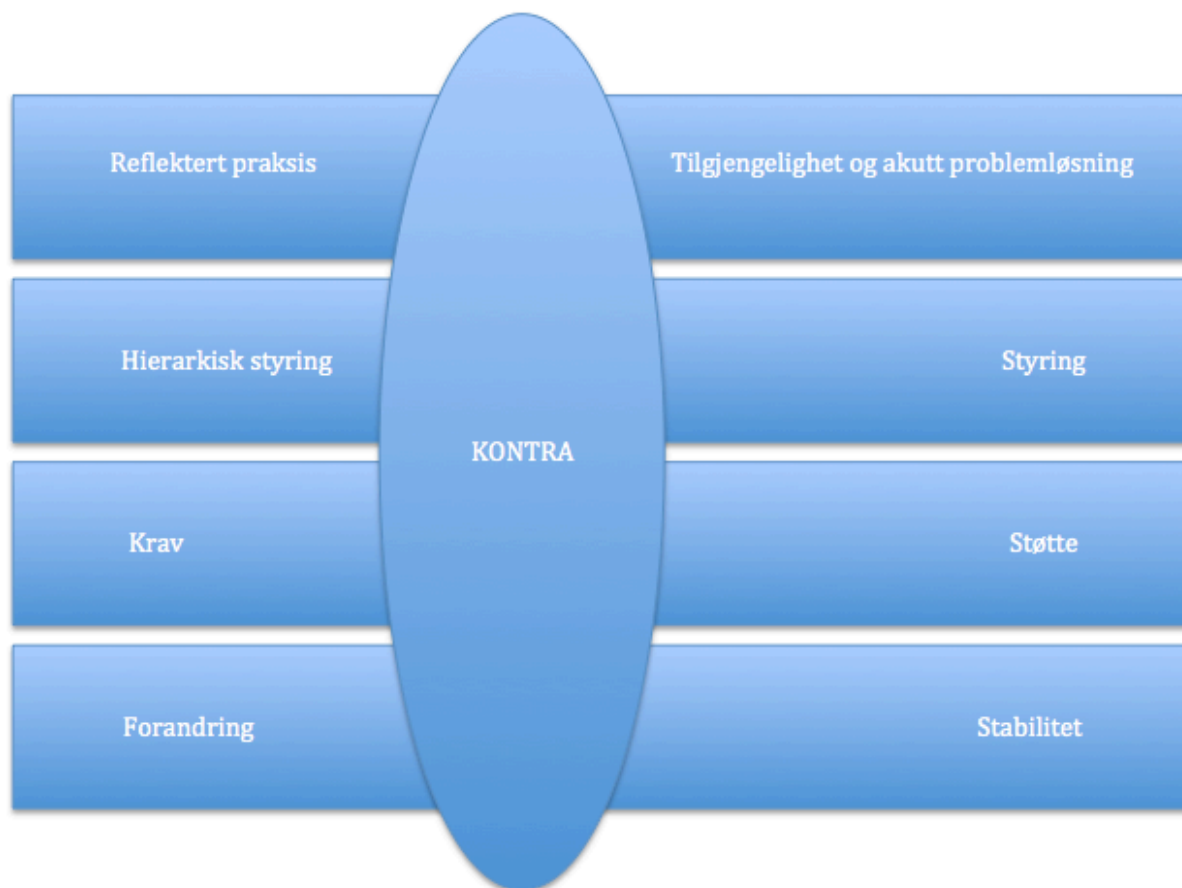
Den tredje rammen en leder hovedsakelig kan falle innenfor er den politiske rammen. Er en leder mest innenfor denne rammen vil det være tydelig at lederen er opptatt av å forstå og bygge koalisjoner og nettverk innenfor organisasjonen. Lederen vil også være opptatt av å kartlegge det politiske terrenget i organisasjonen og bruke kjøpslåing og forhandling som metoder for å skape utvikling.

Den siste rammen som Bolman og Deal (2010) legger frem i sin bok er den symbolske rammen. Ledere som i all hovedsak faller inn under denne rammen er ledere som er opptatt av de underliggende symboler i organisasjonen, og muligheten til å opprettholde og skape disse. Dette innebærer å blant annet være opptatt av ritualer, seremonier, myter og visjoner. Samtidig som man har en forståelse for de underliggende metaforene og den tause kunnskapen som ligger i organisasjonen. For å skape utvikling vil en slik leder bruke eksempler og lignelser i stedet for direkte ordrer, og fortellinger som bærer organisasjonens historie, verdier og gruppeidentitet er viktige for å skape samhold og en retning for en eventuell utvikling.

De fire rammene kan være med å beskrive en leder, til tross for å at få ledere innehar kun en ledelsesform – de fleste vil kunne veksle mellom rammene ut fra hva situasjonen krever. I tillegg til dette vil man se to sider for hver ramme i følge Bolman og Deal (2010); i den strukturelle rammen vil en leder kunne oppleves som arkitekt eller tyrann, en human resource-leder vil kunne bli oppfattet som en katalysator eller en tufs, en ledelsesform som faller inn under den politiske rammen kan ses på som en forkjemper eller svindler og til sist vil en leder som er sterkt inne i den symbolske rammen bli ansett som profet eller fanatiker.

2.4.1 Ledelse og dilemmaer

Som leder vil man i en utviklingsprosess møte ulike dilemmaer. Møller (2010) sier at styringsdilemmaer en leder møter er knyttet til kontroll og læring i skolen, og viser dette gjennom en figur der man har parvise motpoler.



Figur 1. Eksempler på styringsdilemmaer (Møller, 2010, s.46).

Reflektert praksis blir satt opp mot tilgjengelighet og akutt problemløsning, hierarkisk styring mot selvstyring, krav mot støtte, og forandring mot stabilitet. En rektor som leder skolen som organisasjon gjennom høy grad av styring vil blant annet foretrekke større grad av hierarkisk styring og ha større fokus på krav enn en rektor som er mindre orientert mot styring (Møller, 2010). Enhver leder vil likevel finne seg tidvis i en konflikt mellom noen av disse dilemmaene og kjenne på at det kan være vanskelig å få til den rette balansegangen. Det kan være en utfordring for rektor å se hvor man skal plassere lojaliteten sin når man blir stilt overfor slike dilemmaer. I skolehverdagen vil man ofte måtte velge mellom lojalitet overfor elever/foresatte, lærere, overordnede, læreplaner eller det pedagogiske grunnsynet man selv har (Møller, 2010).

2.5 Relevans til feltet utdanningsledelse

I følge Sivesind m.fl. (2010) handler utdanningsledelse om å ha evne til å finne gode løsninger på utfordringer man møter i skolen. De antar videre at god ledelse ”forutsetter faglige drøftinger og evalueringer som ser de politiske utfordringene i lys av skolens oppgaver og muligheter.”(Sivesind m.fl., 2010, s. 202). Videre ser vi at undervisningsvurderinger kan være et eksempel på hvordan utdanningspolitiske forventninger og krav kobles til skolens kjernevirksomhet. Vi ser også at undervisningsvurderinger er tett knyttet opp til faget utdanningsledelse gjennom økende grad av ansvarliggjøring i skolen, slik det forespeiles i OECD-rapporter og utdanningspolitiske krav til kvalitetskontroller. I følge Roald (2012) kan tilrettelegging av analyse- og læringsprosesser som ledd i skoleutvikling være en sentral lederoppgave for skoleledere. Han viser her til fire punkter som er viktige for at ledere kan ha oversikt over kvalitetsutviklingen i skolen:

- ”Klårt fokus på læringsprosessane, og læringsresultata til elevane og personalet
- Tydelege faglege krav kombinert med støtte
- Ei leiing som er distribuert slik at lærarar blir gitt handlingsrom og tillit
- Ei leiing som uttrykker sterk forplikting og eit stort fagleg engasjement”

(Roald, 2012, s. 87).

I rapporten til Elstad m.fl. (2014) finner vi også et innspill fra Kunnskapsdepartementet der det blir lagt fram argumenter for gjennomføring av systematisk undervisningsvurderinger (begrepet *lærerevaluering* er her brukt). Disse argumentene inkluderer:

- ”Det er nødvendig å vite noe om lærerkvalitet for å kunne utvikle og forbedre kvaliteten
- Det er nødvendig for å utvikle læreres status og anerkjennelse som profesjonsutøvere og gjøre det attraktivt å være lærer
- Det er forskningsmessig belegg for å si at systematisk lærervurdering understøtter kontinuerlig profesjonell læring og utvikling for den enkelte lærer gjennom hele karrieren
- Lærere som ikke får noen form for tilbakemelding på sitt arbeid synes å være mindre tilbøyelige til å være opptatt av profesjonsutvikling og sin egen personlige profesjonelle utvikling”

(Elstad m.fl., 2014, s. 81).

De punktene vi ser ovenfor vil legge føringer for hva en skoleleder må være opptatt av, i dette tilfellet kvalitetssikring og utvikling gjennom evaluering og vurdering av lærere og

undervisning. Videre ser vi at Lillejord m.fl. (2014) poengterer at den tiden ledere bruker på å gi lærerne tilbakemeldinger, og den tiden de igjen bruker på å gi elevene tilbakemeldinger, i tillegg til ledernes arbeid med å utvikle undervisningen som foregår på skolen, gir særlig positive utslag på elevenes resultater, noe som igjen bør være en skoleleders hovedfokus.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet har vi til hensikt å beskrive oppgavens forskningsdesign. Først vil vi beskrive oppgavens problemstilling og valg av metode med tilknyttet begrunnelse. Videre omhandler kapitlet intervju som metode, valg av forskningsdesign, en beskrivelse av arbeidet med å innhente data og kriterier for valg av informanter. Til slutt tar vi opp begrepene troverdighet og forskningsetikk, hvor vi også drøfter spørsmål om reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativt komparativt design

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke hvordan undervisningsvurderinger brukes i videregående skoler. Vi ønsker å analysere og drøfte rektorenes bruk av evalueringene som et kontroll- eller utviklingsverktøy i ledelse av skolen, og om lærerne oppfatter verktøyene på samme måte som lederne sine. Vi ønsker altså å gjøre et dypdykk for å kunne beskrive holdninger til, erfaringer med og oppfatning av undervisningsvurderinger blant rektorer og lærere i to skoler.

Denne oppgaven har et gjennomgående fenomenologisk perspektiv og forskningsdesignet er et kvalitativt komparativt design (Grønmo, 2004), hvor vi har gjennomført dybdeintervjuer med to rektorer og fire lærere på to ulike videregående skoler. Tilnærmingen er fenomenologisk ved at informantene bidrar til å beskrive deres egen oppfatning av fenomenet i lys av sin livsverden (Grønmo, 2004). I dette tilfellet er vi opptatt av å avklare forståelse og bruk av undervisningsvurderingen. Ettersom det er den opplevde virkeligheten til individene vi er ute etter, passer det godt med et fenomenologisk perspektiv og et kvalitativt komparativt forskningsdesign, slik Dalen (2011, s.15) poengterer: ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.”. Til tross for kritikken mot kvalitative studier som går ut på at funnene ikke er generaliserbare på grunn av for få kasuser eller et lite utvalg av informanter, finnes det mange tilfeller innen naturvitenskapelig forskning hvor resultater fra mindre utvalg gjøres generaliserbare uten kontroll av sannsynlighetsfordeling eller andre statistiske parametere (Silverman, 2011).

Gjennom vårt ønske om å forstå hvordan undervisningsvurderingen oppleves og brukes har vi valgt et kvalitativt komparativt design som nettopp går ut på å fortolke handlingene og

meningene til informantene i en sammenlignende analyse. I følge Kleven m.fl. (2011) er sammenligning essensielt i forskning og deles inn i to måter å gjøre komparative studier på. I den ene omgangen ser man på utvikling over tid, mens den andre ser på en synkron sammenligning – det vil si av to eller flere fenomen på samme tid. I vårt studie bruker vi en synkron sammenligning som en strategi for analyse ved å kategorisere og kode dataene (Silverman, 2011) i to hovedtema – bruk og oppfatning av undervisningsvurderinger. Her sammenligner vi dataene både på skolenivå – det vil mellom skolene, på ledernivå – mellom rektorene, på personalnivå – mellom lærerne, og til slutt mellom rektor og læreres utsagn.

3.2 Utvalg

De skolene vi har valgt å undersøke har brukt undervisningsvurderinger i en årrekke, og skal i følge skoleeier benytte seg aktivt av dem som ledelsesverktøy. Dette er altså et element som er felles for skolene, men som ikke nødvendigvis oppfattes eller brukes likt av lærerne og lederne. Solvang videregående skole har i underkant av 200 elever, cirka 25 lærere, ligger i en middels stor by og har en ledelse som består av en rektor og en inspektør. Oppheim videregående skole har cirka 500 elever, cirka 40 lærere, ligger i en stor by og har en ledelse som består av en rektor og en inspektør. Vi har videre valgt lærere med forskjellige kjønn, og et viktig kriterium for utvalg var at de hadde gjennomført minst fire undervisningsvurderinger. For å sikre anonymisering av kildene har skolene og informantene fått fiktive navn.

3.3 Forforståelse

En av de krevende sidene ved kvalitativ metode er forskerens forforståelse. Man kan se på forforståelsen både som noe positivt og noe utfordrende. Ved å danne et bakteppe for fortolkninger, kan den berike gjennom den kontekstuelle kunnskapen, eller den kan være til hinder for å se nye sider ved et fenomen. For å kunne fortolke informantens meninger, må vi som forskere forsøke å skaffe oss innsikt i informantens intensjoner og hva de uttrykker om et fenomen (Grønmo, 2004). I den forbindelse er det viktig å unngå at egne personlige erfaringer blir for framtrepende eller for dominerende i analysen av datamaterialet (Grønmo, 2004). Til tross for at man må unngå en dominerende påvirkning av sin personlige forforståelse, skal det materialet som er samlet inn senere tolkes av forskerne og her vil forskernes kunnskap om teoriene bak og forskernes forforståelse påvirke tolkningen (Dalen, 2011).

I tillegg har vi forsøkt å se aktørens intensjoner i lys av skolen som kontekst, slik at vi senere i analysen kan avdekke hovedtrekkene ved handlingene slik de fremtrer i sin sosiale sammenheng (Grønmo, 2004). Siden vi begge har erfaring med undervisningsvurderinger fra både tidligere og nåværende arbeidsplasser, vil dette gi et utgangspunkt for refleksjon over informantenes erfaringer og opplevelser. Samtidig er det viktig å unngå at våre egne personlige erfaringer eller forestillinger blir for framtrædende eller for dominerende i arbeidet med analysen og drøftingen (Grønmo, 2004).

3.4 Intervju

Intervjuer graderes fra åpne til strukturerte og siden vi ønsker å relatere fortolkningene til teori, var det hensiktsmessig å bruke et semistrukturert intervju, hvor vi kunne få belyst bestemte temaer som vi valgte ut på forhånd (Dalen, 2011). Intervjuet som datainnsamlingsstrategi brukes innenfor samfunnsvitenskapelige studier hvor man er ute etter å innhente informantens perspektiver eller meninger ut i fra en eller flere gitte hendelser (Silverman, 2011). Intervjuets hovedoppgave er å generere data som kan gi et autentisk innblikk i personers opplevelser eller erfaringer. Gjennom en grundig analyse vil man kunne innhente informasjon om kulturelle og subjektive meninger fra informantens perspektiv, samtidig vil man kunne avdekke opplevelser og erfaringer som skal undersøkes ut i fra konteksten og situasjonen (Silverman, 2011). Det er her i hovedsak informantens subjektive erfaring forskeren kan forholde seg til, det er liten mulighet for å innhente et ”speilbilde” av informantens opplevelser eller erfaringer slik de fremstilles i intervjuet – selv om man kan anta at informantens oppfatning til en viss grad speiler en realitet (Silverman, 2011). Vi ser likevel at designet har sine begrensninger ved at disse dybdeintervjuene hovedsaklig gir et tidsavgrenset bilde av virkeligheten, og at resultat kun kan være generaliserbare for hvordan man burde kunne ta i bruk undervisningsvurderingen dersom man har utvikling som formål (Silverman, 2011).

3.4.1 Forarbeid

I forbindelse med et metodekurs høsten 2013 gjennomførte vi et prøveintervju med en rektor på egen arbeidsplass. Funnene og erfaringene vi fikk gjennom dette ble deretter presentert for medstudenter ved ILS. Innspillene var med på å forkorte og forbedre intervjuguiden, samt redefinere problemstillingen for studiet vårt. Gjennom prøveintervjuet ble vi fortrolig med

det tekniske utstyret og opptakene ble tydelige og lette å forstå. Dette er tiltak som er med på å trygge datakvaliteten og troverdigheten til studien.

3.4.2 Gjennomføring

I etterkant gjennomførte vi intervjuene på hver av de to skolene, og da i løpet av totalt to dager, en dag per skole. På Solvang var begge med som intervjuere, mens kun en var tilstede på Oppheim. Dette grunnet tidsperspektiv og ikke sammenfallende kalendre. Det ble gjennomført tre intervjuer på hver av de to skolene. Ett med rektor og to med lærere.

Hvert av intervjuene varte omtrent en time og ble tatt opp med to digitale opptakere og senere transkribert. I løpet av transkripsjonen ble eventuelle personlige opplysninger anonymisert, og opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt. Intervjuguiden var utarbeidet av begge intervjuerne. Under intervjuet ble intervjuguiden brukt som et utgangspunkt og en lede-tråd, men intervjuer brukte oppfølgingsspørsmål der det i situasjonen falt naturlig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Informantene formulerte selv svarene og fikk god mulighet til å sette sine egne erfaringer og følelser i tale. Datamaterialet fra lærerne og rektorene vil ikke være likt da disse har ulike virkeligheter, og nettopp dette er interessant. Gjennom de ulike perspektivene rektorer og lærere gir vil det vise seg hvordan de opplever fenomenet undervisningsvurdering, og også om det finnes mønstre i opplevelsene. Samtidig har vi kunnet komplementere utvalget av informanter for å få variasjon i målgruppen (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2012) sier at den kunnskapen som kommer ut av et forskningsintervju i stor grad er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informant, og at dette samspillet kan være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos den som blir intervjuet. Dette følte vi som forskere noe på underveis i det tredje intervjuet, spesielt da sensitive spørsmål kom opp. Uansett om intervjuer og informant kjenner til hverandre fra før, vil et intervju alltid kreve en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2012). Vi hadde gjennom prøveintervjuet blitt bevisst det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant og har i prosessen for masteroppgaven sett at vår egen forforståelse påvirker hvordan vi oppfatter og tolker svarene som kommer til uttrykk i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Etter transkriberingen av alle intervjuene møttes vi for å analysere, fortolke materialet og diskutere ulike analysestrategier og analyseredskaper.

3.5 Etikk og troverdighet

3.5.1 Etikk

Forskningsetikk handler blant annet om at informanter ikke skal kunne kjennes igjen eller identifiseres. Konfidensialitet er viktig, og i vår undersøkelse er informantene anonymisert. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til de seks informantene. Vi bruker fiktive navn på dem, og slik kommer ingen andre personopplysninger enn kjønn fram. Oppgaven har videre fulgt *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste* (NSD) sine retningslinjer for informasjon, samtykke og databehandling. Alle deltakerne ble informert om formålet med undersøkelsen og deltakelsen var frivillig.

3.5.2 Troverdighet

Postholm (2010) hevder at triangulering vil være prosedyrer som sikrer kvaliteten på data. I vår studie har vi tatt i bruk ulike kilder i utvalget av informanter, samtidig som vi har innhentet forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte våre funn. Dette støttes igjen av Creswell (2013) som trekker inn at bruken av flere forskere i form av ”peer reviewing” vil styrke validiteten til en studie. I tillegg vil bruken av ”member checking” i intervjuene, hvorpå forskningsdeltakerne hadde anledning til å si om de kjenner seg igjen i de beskrivelser forskeren har gjort, øke troverdigheten i undersøkelsen. utfordringer med å styrke studiens troverdighet i forbindelse med ”member checking” i de senere fasene av en studie kan i følge Postholm være at (2010) :

- Informantene har endret oppfatning
- Informantene ikke husker
- Informantene ønsket det ikke sagt offentlig fra begynnelsen av
- Informantene er forlegne over å ha sagt det

Med tanke på studiens varighet har vi, for å unngå slike dilemmaer, tatt i bruk slik ”member checking” kun under intervjuet.

3.6 Forberedelse - analyse og drøfting

I forberedelsen til vår drøfting har vi analysert meningsinnholdet gjennom en meningsfortetting av deler av intervjumaterialet der vi så på og kortet ned lengre uttalelser til mindre deler/ord, men samtidig opprettholdt det umiddelbare meningsinnholdet. Hensikten

med meningsfortetting var å finne fram til deskriptive utsagn som kunne belyse de fenomenene vi var ute etter. I tillegg tok vi i bruk meningsfortolkning i lys av det teoretiske rammeverket i form av å kategorisere funnene i temaer som oppfatning og bruk av undervisningsvurderingen, både for lærere og rektorer. At vi har benyttet to ulike metoder, i tillegg til triangulering av ulike kilder – som rektorer og lærere – vil kunne styrke påliteligheten til studiet (Creswell, 2013).

4 Presentasjon av funn

Her vil vi legge frem de empiriske funnene vi har fra de seks intervjuene gjennomført i studiet. Først ser vi på hvordan undervisningsvurderingen oppfattes både hos lærere og rektorer. Deretter ser vi på hvordan de to skolene bruker undervisningsvurderingen, i følge utsagn fra lærere og rektor på de respektive skolene.

4.1 Oppfatning av undervisningsvurdering

4.1.1 Hvordan lærerne oppfatter undervisningsvurderingen

Solvang videregående skole

Begge lærerne fremholder at det er positivt at elevene kan få gitt beskjed om hva de mener om undervisningen, og at de slik kan gi en pekepinn på hvordan elevene oppfatter en som lærer i de fagene man underviser i. Siri sier:

”Jeg har jo en åpen dialog hele tiden, men her har de en sjans til å skrive mer utfyllende. Siden det nå er anonymt, så kan de jo skrive mer enn det de hadde tålt å sagt hvis det ikke var anonymt. Og det at elevene kan vise sin medvirkning her, kan jo være positivt. Ja så på den måten kan det være nyttig for meg, det kan være en justering, en korrigerende av meg selv. Ting og tang som jeg kan, eventuelt gjør feil, eller noe... noe som poengterer noe som er bra, eller vil ha mer av.”

Samuel sier også: ”Kjempebra at elevene får en sjans til å si hva de mener for noe. Og veldig kjekt for oss å se hva de mener, men sånn er det at elevmassen er så forskjellig fra klasse til klasse.” Her viser læreren at til tross for at det er fint med en tilbakemelding fra elevene er det ikke udelt positivt, og kan påvirkes av elevmassen i de ulike gruppene. Videre uttrykker Samuel at det er mange faktorer utenfor lærerens påvirkning som kan gi utslag på en undervisningsvurdering. Dette gir stort rom for tolking av resultatene, noe som fordrer at rektor tar denne delen av undersøkelsen svært alvorlig. Man kan som rektor trekke feil slutninger ut fra evalueringene.

”Det er jo det å kunne, at rektor hvis han ikke er obs på hvem som evaluerer. At man kan trekke feil slutninger, hvis det er folk som er deprimerte, eller hater skolen så kan de skrive... altså folk er jo umodne også i første klasse spesielt. De kan svare, altså, de vet ikke helt hva de svarer da.”

Siri sier hun grudde seg til første gang hun skulle bli evaluert. En evaluering er veldig svart på hvitt og ikke alle kommentarene til elevene er like saklige. Man har som lærere lett for å fokusere på det negative og glemme det positive som elevene skriver. Det kan være et problem at elevene kan kommentere læreren som person, og at læreren ikke skiller mellom seg selv som person og seg selv som formidler. Elever kan hevne seg om de har fått en dårlig karakter. Siri påpeker at hun oppfatter dette som uprofesjonelt.

” Så det med undervisningsvurderinger, er noe det snakkes om... så jeg grudde meg veldig til første gangen, det er veldig på svart og hvitt. og ærlige, og noen ganger så er de ikke så saklige. (...) Så sånn sett, da tenkte jeg at det ikke kunne komme noen store overraskelser. Men allikevel så gruer man seg litt, at noen skal skrive noe om deg så er det ubehagelig. Og det er jo, kan jo være... altså, kanskje det har noe med oss selv, altså mennesker i det hele tatt vi fokuserer fort på det negative og glemmer å skrive det positive og det som vi er fornøyde med, vi må jo tenke på at dette er unge mennesker så skal de skrive skeptiske og negative.”

Siri sier videre at hun ikke ser intensjonen med undervisningsvurderingen, og heller ikke utviklingsmuligheten i den. Hun forbinder evalueringen med frykt, fordi hun føler det primært går på person. Samuel sier at han synes undervisningsvurderingen var mer nyttig de første årene han var ansatt, da han ikke scoret jevnt over like høyt da som nå. Etter at man har ”kommet inn i systemet” mister evalueringen en del av sin relevans for den enkelte lærer.

Begge lærerne sier også avslutningsvis at de er usikre på hvordan ledelsen bruker undervisningsvurderingen. Samuel sier blant annet: ” Jeg tenker at så lenge elevene mener at læreren gjør en god jobb så får du beholde jobben, straks de ikke mener det, så er du ikke så trygg lengre.”

Oppheim videregående skole

Også på denne skolen sier begge lærerne at det er positivt at elevene får gitt tilbakemelding på undervisningen gjennom en anonym undersøkelse. Begge sier at dette gir et god pekepinn på hvordan man underviser, og gir rettleiding for læreren i hvordan de ulike klassene responderer på undervisningsopplegg. Olivia sier videre at hun mener dette måler kvaliteten på undervisningen gjennom å si noe om elevene lærer noe, om de får et godt læringsutbytte – om lærerne er faglig dyktige og forberedte.

”Den er jo viktig for skolen fordi det er jo på denne måten at vi kan få en pekepinne... hvordan elevene oppfatter... Lærerne der av læringsmiljøet... slik at man kan jo, man kan jo... på en måte se da, om elevene lærer noe... Får et godt læringsutbytte da, på grunnlag... det man ser fra undervisningsvurderingene, fordi man får jo spørsmålene, ser du læreren som godt forberedt til undervisningen... ikke sant, det er jo spørsmål som går på selve... Læringen, og faglig dyktige lærere er jo også et spørsmål der, og det er jo også viktig at man har faglig dyktige lærere... å, i forhold til, til hvor mye man kan lære...”

Olivia sier også at ledelsen gjennom evalueringen kan få vite at noe er en utfordring på hele skolen, som for eksempel klasseledelse, og derav kunne jobbe aktivt med dette.

Begge lærerne på denne skolen ser også utfordringer med evalueringen. Ole peker på at han synes det er en utfordring at undervisningsvurderingen er anonym, og at man kan si stygge ting om læreren. Det er også en utfordring at elevene sitter sammen når de gjennomfører evalueringen, slik at de kan påvirke hverandre mens de tar den. Det kan også være negativt om elever bare setter en ”karakter” på læreren og ikke skriver kommentarer. Til slutt er det en utfordring at alle fagene får de samme spørsmålene, at de ikke tilpasses, slik at faglærerne blir generalisert over uansett fag.

”Ja, det er jo en utfordring at den er anonym, samtidig ville det vært vanskelig å fått noe ut av dem om den ikke var det... anonym, siden vi sitter her og skal avgjøre fremtiden deres med karakterer så er det kanskje ikke så lett å... ærlige meninger om oss, så... ja, det er jo en utfordring. Så er det en utfordring er at... man utnytter det at man kan si stygge ting om læreren...(...) andre negative kan være at de sitter sammen og gjør den, og påvirker hverandres resultat, det er ofte de gjør det i klasserommet, at de sitter å påvirker hverandre mens de tar den.”

Olivia sier at en av utfordringene er at man først og fremst må huske at lærere er mennesker og noen blir følsomme og stenger seg inne på kontoret om de får negative og usaklige kommentarer. Det er en utfordring for ledelsen å jobbe mer med det psykiske rundt evalueringen. Om man får en dårlig evaluering fra en klasse, kan dette sette forholdet mellom lærer og klasse på prøve, og læreren må jobbe mye med hvordan hun skal ta opp evalueringen med elevene på en profesjonell måte. Ole nevner det som lærerne på Solvang også sa noe om, at det er en frykt for at man kan havne i unåde hos ledelsen, spesielt om man har kortidsengasjement og gjør det dårlig på evalueringer.

4.1.2 Oppsummering læreres oppfatning av undervisningsvurderingen

Alle de fire lærerne oppfatter det som positivt at elevene får gitt tilbakemelding på undervisningen og melder at de bruker det til egen utvikling – til å gi en korrigerende av egen undervisningspraksis. Likevel gir de uttrykk for at det er mest nyttig som utviklingsverktøy for den enkelte de første gangene de gjennomfører undervisningsvurderingen.

Alle lærerne ser også utfordringer ved evalueringen, blant annet er de kritiske til at det er elever som gjennomfører og svarer på undervisningsvurderingen. I tillegg nevner de at de tror at ledelsen benytter seg av undervisningsvurderingen til å veilede lærere ut. Det vil si at lærerne oppfatter det dit hen at de vil kunne bli bedt om å avslutte sitt virke. Hvorpå dette kommer sterkere til syne hos tre av de fire lærerne.

4.1.3 Hvordan rektorene oppfatter undervisningsvurderingen

Solvang videregående skole

Sondre sier at det har vært en frykt hos rektor at lærere som får negative tilbakemeldinger skal gå inn i klassene og prøve å ”ta” elevene på det, og eventuelt finne ut hvem som har sagt hva. Dette anser rektor kan være farlig med undervisningsvurderingen. Han sier han har hatt dårlig erfaring med slikt, derfor tar han heller inn læreren på kontoret sitt ved dårlige evalueringer – i stedet for å gjøre som ellers og sende det ut på e-post. Han sier også at enkelte lærere er redde for evalueringen, og at den kan virke fryktinngytende for unge lærere. Han fremholder at både lærere og elever har en tanke om at dersom en lærer får dårlig karakter på en evaluering, så kan denne få sparken. Sondre sier blant annet at undervisningsvurderingen kan brukes som en brekkstang og et supplement for å få lærere ut av skolen, gjerne ved at de sier opp selv.

” Vi hadde en lærer som score veldig dårlig i høst. Å han blei vi enige om da at han fikk med seg tre måneders lønn og sa opp. (...) Så så...Det var den eneste rød vi hadde på heile undervisningsvurderingen. Det vi brukte undervisningsvurderingen til da var selvfølgelig ikke til å få han ut, men vi brukte den som et supplement.”

Rektor sier han er livredd for at lærerne sitter alene og får evalueringen slengt i ansiktet, så han har en policy på at han ikke sender ut på fredag. Han sier han også prøver å ufarliggjøre resultatene.

Når rektor skal dra frem positive aspekter ved undervisningsvurderingen kommer han først frem med at den blant annet har god reklameverdi, som et salgstriks overfor potensielle elever og foresatte. Evalueringen kan også brukes for å bevise at man arbeider med eventuelle klager fra elever og foresatte. Det er også fint at lærerne får tilbakemelding, dette mener rektor at lærerne ønsker seg. I tillegg sier rektor at det er fint å få bekreftet det inntrykket han selv har av en lærer. Rektor kan også bruke undervisningsvurderinga til å be lærere endre jobbrutiner på bakgrunn av elevforespørsler. For eksempel ved å be de legge ut materiale på læringsplattformen tidligere. Man kan ved bruk av evalueringen finne lærere som ikke leverer tilbake arbeid, som er levert inn, til rimelig tid.

” Jeg vil si den er veldig positiv når jeg har sånne møter om skolen eller om neste års inntak, sånn som i går for eksempel, så viser jo jeg resultatet for undervisningsvurderingen for foreldrene som sitter der. Og sier at vi faktisk følger opp lærerne og forteller hva vi bruker den til. Så det er jo et godt salgstriks for si det på den måten. (...) En god reklameverdi, for alle foreldre er jo interesserte i at ungene skal få best mulige lærere og god oppfølging og da kan vi faktisk vise her... Oki...Neste runde er viss en foresatt kommer og klager på en lærer for eksempel, da kan jeg vise at det her står det ingenting om i undervisningsvurderingen. (...) Og så tror jeg lærerne liker å få tilbakemelding. De, en lærer får aldri tilbakemelding som regel, unntatt om han har gjort noe veldig galt. (...) Men nå har det satt seg veldig i systemet da, men jeg tror det er bra for lærere å få den tilbakemeldingen. Og så selv ser jeg jo at det stemmer. Det inntrykket jeg har av en lærer. (...) Så kan vi ta tak i læreren da å, her har du – det er ikke noe ute her, kan du forklare det, det står i undervisningsvurderingen, elevene savner det. Og da er det mye lettere for meg å si at **elevene spør**, enn at jeg går og sier at – **DU** har ikke lagt ut det du skal legge ut.”

Videre peker rektor på flere utfordringer, som at lærere kan være for greie med karakterer eller prøve å manipulere elevene på andre måter, slik at de skal få bedre score og være mer populære på undervisningsvurderingene enn de ellers ville vært. I tillegg er det noen spørsmål som er vanskelig å få god score på, som medbestemmelsesmuligheter. Her har elevene kanskje vansker for å forstå hva medbestemmelse egentlig betyr. Han påpeker at mange sterke organisasjoner mener at om eleven får evaluere undervisningen slik, går det ut over autoriteten til læreren. Han forteller videre om en lærer som ikke har sovet om natta før undervisningsvurderingen, fordi hun har vært redd. En siste utfordring er der hvor man kjører tolærersystem. Da er det vanskelig for elevene å evaluere lærerne riktig, og man må som rektor ta dette med i betrakning når man tolker resultatene.

Rektor mener stemningen til undervisningsvurderingen er positiv blant lærerne, så lenge den gjennomføres på en dag som ikke er oppgitt for elevene på forhånd. Senere sier han likevel at lærerne er redde for hva som skjer om de ikke gjør det bra på en evaluering. Han legger til at dette er spesielt for de lærerne som ledelsen allerede har en sak på, da kan dette være ”enda en spiker i kista”. Men at det er positivt for ledelsen å få bekreftet sine mistanker. Avslutningsvis sier rektor at han mener undervisningsvurderingen er mer nyttig enn utdanningsdirektoratets trivselsundersøkelse. Han mener undervisningsvurderingen måler bedre hvor god skolen er.

Oppheim videregående skole

Otto sier at det er positivt at man kan bruke undervisningsvurderingen som ett av flere virkemidler eller måter å få inn dokumentasjon på. Man får tilbakemelding fra elevene på hvordan de oppfatter undervisningen, på en måte som man ellers ikke ville fått. Det er også fint at undersøkelsen er anonym, slik at terskelen for å gi tilbakemelding er lavere. Dette fremmer dialog om læring i klasserommet og dialog mellom lærer og leder.

”Som leder så er det jo ett av flere... virkemiddel, eller måter da å få inn dokumentasjon på. Få tilbakemeldinger fra elevene...på hvordan de oppfatter...opplever undervisningen, på en måte som vi ikke ville fått ellers da. Fordi terskelen for å gi en tilbakemelding er lavere når det er anonymt enn når det kreves et møte ansikt til ansikt...det er et viktig middel kan du si eller et viktig...det fungerer sånn sett som et viktig verktøy. Et annet verktøy er jo at dialog mellom lærer og leder om undervisning, som er enda viktigere kanskje. Og det tredje nivået er at det er dialog mellom lærer og klassen om undervisning, som er det aller viktigste. Det er jo den dialogen vi egentlig er på jakt etter, i mine øyne da...I undervisningsvurderingen. For det er bare den som kan gjøre undervisningen bedre.”

Rektor mener at undervisningsvurderingen først og fremst er et dialogverktøy. Samtidig sier han at det er utfordrende at lærere kan henge seg opp i negative tilbakemeldinger, og det blir viktig for leder å gjenta at disse forstyrrende elementene ikke gir et dekkende bilde av situasjonen. Er det likevel en gjennomgående dårlig evaluering, så må man snakke med læreren om det elevene sier. Andre utfordringer er at man trenger inn i det som lærere oppfatter som sin autonome hverdag, og private domene. Dette er ubehagelig for begge parter. I tillegg må man som leder jobbe en stund med evalueringen for å forstå tilbakemeldingene, man må se på utvikling over tid for å få et helhetlig bilde av læreren og hans undervisning.

Det er også en utfordring i følge rektor at lærerne oppfatter evalueringen som et kontrolltiltak, og det er viktig å synliggjøre nytteverdien også for dem. Han fremholder at ledelsen har vært flinkere de siste årene til å tydeliggjøre at undervisningsvurderingen er bare ett av mange virkemiddel for å oppnå god undervisning. Rektor poengterer at det å være utrygg på undervisningsvurderingen er naturlig om man ikke føler man forstår meningen med tiltaket. Da er det viktig for rektor å vise at den er der for å hjelpe lærerne å bli bedre, i tillegg til det å utøve en viss form for kontroll. Han sier at det er en tilvenningsfase til evalueringen før man blir vant til den.

Rektor forteller at de har diskutert mye om de eventuelt skal filtrere kommentarer, slik at man kan skåne lærerne noe, men han mener at en profesjonell lærer bør tåle å få negative tilbakemeldinger. Det vil også kunne påvirke lærers tillitt til ledelsen om de skulle fjerne kommentarer, da lærerne kan lure på hva ledelsen vet om de som de selv ikke har fått vite.

4.1.4 Oppsummering rektors oppfatning av undervisningsvurderingen

De to rektorene ser på undervisningsvurderingen på to ulike måter. Sondre oppfatter det i all hovedsak som et grep i markedsføringen av skolen og en kvalitetsindikator på skolen. Otto på den andre siden oppfatter undervisningsvurderingen også som et verktøy i sin dialog og utvikling av lærerne på skolen. Begge bruker det for å få en oversikt over kvaliteten på undervisningen ved de enkelte skolene. Samtidig sier de at de oppfatter at det pedagogiske personalet kan føle på frykt eller engstelse for undervisningsvurderingen, og det er en utfordring å gå inn i lærerens autonome og privatpraktiserende sfære.

4.2 Bruk av undervisningsvurderingen på skolene

4.2.1 Solvang videregående skole

Lærerne sier begge at det er ingen organisatorisk oppfølging av undervisningsvurderingen der man aktivt og med et mål jobber med evalueringen for å bedre resultater. Lærerne sier at de for det meste jobber med individuell oppfølging der hver enkelt lærer har forbedringspotensial, og da på eget initiativ. Samuel peker på at han syntes evalueringen var mer nyttig de første årene, der han fikk seg en vekker om hvordan man best formidler faget. ”Kanskje til å begynne med egentlig, men nå som det går greit så har han ikke mye å si. Dette ser jo bra ut, så snakker man om andre ting. Jeg trodde det kanskje var mer nyttig de første årene”. Samuel sier videre at han tenker at så lenge elevene mener at læreren gjør en god jobb

så får man beholde jobben, straks de ikke mener det, så er du ikke trygg lengre. Dette kan tyde på at informanten er overbevist om at elevene kan påvirke om læreren får bli i jobben eller ikke, blant annet gjennom undervisningsvurderingen. Lærerne er usikre på hva evalueringen brukes til og kjenner ikke til noe system for bruken hos ledelsen.

Siri sier at undervisningsvurderingen kan brukes som et salgstriks for elever og foreldre, da en slik evaluering høres flott ut for disse. ”(...) brukes det som et salgstriks utad, selge det til elevene, ikke minst foreldrene, for foreldrene høres helt fantastisk ut at lærerne blir evaluert og her går bare de beste og de som ikke gjør det bra får sparken, sånn er det jo ikke....men men det blir jo ikke sagt.”

Siri sier at det tar lang tid før lærerne får tilbakemelding på undervisningsvurderingen. Det kan gå alt fra en til fire måneder fra evalueringen gjennomføres til lærerne får tilbakemelding. Etter dette skal det gjennomføres en medarbeidersamtale som blant annet tar utgangspunkt i denne evalueringen. Det kan gå så mye som fem måneder fra evalueringen til denne samtalen gjennomføres. Siri forteller også at måten hun jobber med undervisningsvurderingen på er at hun snakker med kollegene på arbeidsrommet om de negative kommentarene de har fått og søker trøst og råd hos hverandre. Deretter er det noen som snakker med klassene om resultatet, men dette er ikke noe alle gjør. Til slutt diskuterer man evalueringen noe med rektor på medarbeidersamtalen, og han påpeker at man ikke skal se på det negative. Der stopper arbeidet med evalueringen. Hun oppfatter også evalueringen som et kontrollverktøy, og hun undrer seg over behovet.

Rektor starter med å fortelle en historie om hvordan han har brukt undervisningsvurderingen som ”en brekkstang” for å få en lærer til å slutte på skolen. Han påpeker at det ikke er det evalueringen er ment å brukes til, men at han likevel har brukt den til det. Videre sier rektor at det har blitt viktig for lærerne at undersøkelsen gis til elevene på et felles tidspunkt:

” Vi kjørte den ei stund her litt sånn ja, vi kjørte den litt sånn delt i løpet av ei uke da, og da mente noen av noen elever snakka sammen og «vi skal ta han der læreren der» «vi skal rotte oss litt mot han». Så derfor kjører vi den på samme klokkeslett da, enten på samme klokkeslett eller rett påfølgende så, viss det ikke går med timeplanen.”

Videre i etterarbeidet viser rektor til at han viser snitt-resultatene i plenum, noen utdrag fra enkeltlærere og hvordan skolen ligger i forhold til andre skoler. I tillegg bruker han evalueringen på inntaksmøter og møter med nye foreldre, der den har en god reklameverdi. Rektor sjekker også opp om klager fra elever og foreldre har dukket opp i undervisningsvurderingen. Han kommer med flere eksempler på at evalueringen brukes som et kontrollverktøy gjennom intervjuets gang. Ellers fremholder han at han har brukt resultater til å se ”hvor skoen trykker”, og deretter tatt en gjennomgang om de elementene der man har scoret lavt. Han sier til slutt at evalueringen skaper et glimrende utgangspunkt for å samtale med lærerne.

4.2.2 Oppheim videregående skole

Det første Olivia trekker frem er at lærerne blir kalt inn til medarbeidersamtale, der de diskuterer evalueringen. I denne samtalen tar man opp hvilke punkter man har gjort det dårligst på, og hvilke tiltak man kan gjøre for å få til bedring. Før denne samtalen finner sted har Olivia allerede snakket med elevene om undervisningsvurderingen, og kan komme med refleksjoner rundt dette. Hun påpeker at denne samtalen med elevene ikke er noe alle lærerne gjør, og de som gjør det har ulike måter å formidle resultatene på.

” Det er jo de som gjerne kommer med konkrete tilbakemeldinger, men det man tar opp på de medarbeidersamtalene er jo gjerne hvilke tiltak man kan gjøre for å bli bedre da. På en måte hvor man scorer lavest, vi har ikke snakket så mye om kommentarene. (...) når jeg da, ofte når jeg har de medarbeidersamtalene... med ledelsen så har jeg allerede snakket med klassen om evalueringen og faktisk tatt den opp.”

Hun sier videre at evalueringen kan brukes til å se hva elevene ønsker mer og mindre av i undervisningen, og endre undervisningen sin deretter. Ved spørsmål om hun og de andre kollegene får støtte fra ledelsen sier hun at det ikke er et tydelig tilbud, men at ledelsen ikke ville nekte slik støtte om man søkte den. Videre ser hun det som viktig at ledelsen måler kvaliteten på undervisningen. Olivia viser til at det har vært spekulasjoner på om evalueringen brukes til å veilede lærere ut, men hun gir ingen eksempler som støtter dette, bortsett fra ved årsengasjement. ”Jeg har ikke så, jeg har ikke, jeg kan ikke... det har jo vært litt spekulasjoner om det, men, det har jo aldri vært sånn veldig klart, at det har blitt brukt til å veilede lærere ut.” Informanten konkluderer med at hun selv føler seg mer veiledet enn ansvarliggjort, men at hun vet at andre lærere føler det annerledes.

Ole sier at etterarbeidet innebærer at lærerne først får evalueringen tilsendt på e-post, deretter følger de samme stegene som Olivia har vist med å ta det opp med elevene og i medarbeidersamtale. I tillegg påpeker han at resultatene tas opp i plenum. Han sier også at han i visse tilfeller har brukt kolleger som samtalepartnere om evalueringen, og fått støtte der. Spesielt gjaldt dette da han var en ferskere lærer. Ole sier at ledelsen virker uforberedt til medarbeidersamtalen, og ikke har lest undervisningsvurderingen grundig før hver samtale, slik at den blir generalisert.

” Jeg tror ikke det har lest alle 60 evalueringer og forberedt seg til samtale. Og når det er en så viktig ting så, er det kanskje viktig å trå varsomt og se hvilket fag er dette er, hvilken lærer er dette her hva burde det være, hvilken klasse er dette er og hva burde det være...og se på, man kan jo trykke inn på hver enkelt elev så se på hvert enkelt svar og se om det bare er en, en, en, en, da er det... tydelig at den burde velges vekk, at den ikke er tydelig...forsøk, også er det...noe annet jeg tenkte på når det blir presentert. Ja, man får ikke så god tid heller, skulle gjerne ha satt av en halv time og snakket om det der, men i en medarbeidersamtale snakker man om mye mer...andre ting og, jeg føler at ja...den blir ferdig der og da, og man får beskjed om å jobbe videre med det som er dårlig og så... spør de da på neste medarbeidersamtale, «ja fikk du jobbet noe med det?» jeg føler ikke at det er så tett oppfølging på det da.”

I tillegg sier han at medarbeidersamtalen er for kort til å gå dypt inn i eventuelle utfordringer med evalueringen. Han sier videre at han synes det er positivt med evalueringen at det legger press på læreren, og at læreren må prestere. Også Ole viser til at lærere uten fast stilling har forsvunnet ut av skolen mot sin vilje, men påpeker at han ikke nødvendigvis kan knytte dette opp mot undervisningsvurderingen.

Rektor ved Oppheim starter med å fortelle om det administrative arbeidet som leder frem mot at lærerne får sine tilbakemeldinger, og peker på at denne prosessen tar noe tid.

” Ja det er jo flere linjer i dette etterarbeidet. Det er jo hva... hva lærer gjør sammen med sin leder... det henger jo sammen selvfølgelig, men det første som skjer er jo at vi tar ut at det blir litt sånn kontorarbeid for å få delt ut evalueringen til lærerne da. Det er litt administrativt krøll der, men det, når læreren får det tilsendt, altså sender jo vi ut hele bildet - uten noe uten noe filtrering på kommentarer og sånt som vi har hatt”.

Deretter skal lærerne ta med sin evaluering tilbake til klassen. Han sier i likhet med lærerne at ulike lærere har ulike måter å presentere resultatet for klassene på. Rektor sier at ideelt sett så ønsker ledelsen å ha samtaler med lærerne før de går til elevene, men det er ikke alltid det er tid til det – og for å få ting til å gå raskt får lærerne gå direkte til elevene. Rektor påpeker at for han er det viktigste verktøyet som kommer ut av evalueringen de samtalene som finner sted mellom lærer og leder og lærer og elev, om undervisning.

” Et annet verktøy er jo at dialog mellom lærer og leder om undervisning, som er enda viktigere kanskje. Og det tredje nivået er at det er dialog mellom lærer og klassen om undervisning, som er det aller viktigste. Det er jo den dialogen vi egentlig er på jakt etter, i mine øyne da... I undervisningsvurderingen. For det er bare den som kan gjøre undervisningen bedre.”

Ved spørsmål om hva man gjør dersom en lærer scorer jevnt over dårlig på en undervisningsvurdering svarer rektor at undervisningsvurderingen kun er et supplement blant mange andre verktøy og signaler man kan innhente dersom man får klager på en lærer. Han sier videre at læreren da kommer inn under en oppfølgingsplan som i all hovedsak har som formål å veilede læreren, men at dersom kvaliteten ikke når riktig nivå vil læreren etter flere vurderinger også bli veiledet ut. Han legger vekt på at det da ikke er kun på bakgrunn av undervisningsvurderingen. Rektor sier til slutt at han selv ikke føler han har vært klar nok på å bruke evalueringen som et verktøy på skolenivå, men at han ser på det som et viktig dialogverktøy.

5 Analyse og drøfting

Denne delen av oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. I den første delen tar vi for oss og drøfter hensikten med undervisningsvurderinger, for deretter å se på oppfatningene av undervisningsvurderingen både på hver enkelt skole og fellestrekk mellom skolene. Den tredje delen omfatter drøfting av hvordan hver enkelt skole bruker undervisningsvurderingen i tillegg til fellestrekk ved skolenes bruk. I fjerde og femte del ser vi på en sammenfatning hvor vi analyserer utsagnene til våre informanter i lys av skolen som kontekst og vi gir et overblikk på emnet og dets teoretiske forankring, før vi konkluderer kort.

5.1 Hensikten med undervisningsvurdering

Intensjonen med undervisningsvurdering er i all hovedsak at det skal brukes som et utviklingsverktøy, både på individ – og på organisasjonsnivå. Man skal kunne få tilgang til både formativ og summativ informasjon, som skal kunne benyttes til å forbedre de områdene som trer frem som de med mest utviklingspotensial, samt ansvarliggjøre individer innad i organisasjonen (Darling-Hammond m.fl., 1983). Hensikten med undervisningsvurderingen er først og fremst å forbedre elevenes læring, samtidig som man ønsker å utvikle skolen som organisasjon (Møller & Ottesen, 2011). Hvorvidt undervisningsvurderingen brukes i hovedsak som en formativ eller en summativ vurdering, vil være tett knyttet opp mot hva rektorene på de ulike skolene bruker undervisningsvurderingen til, samt være noe knyttet til ledelsesformer. Slik vi ser Møller og Ottesen (2011) påpeke vil undervisningsvurderingen som verktøy, uansett hvor avansert den blir, aldri erstatte gode og profesjonelle refleksjoner i utviklingsarbeidet. Funnene våre viser at lærerne oppfatter hensikten med undervisningsvurderingen i all hovedsak som en kontrollmekanisme. Dette synet deles for det meste av begge rektorene, selv om den ene rektoren ser mer tydelig intensjonen med å øke fokus på undervisningsvurderingen som et utviklingsverktøy i skolen som organisasjon. I tillegg til at rektorene ser på undervisningsvurderingens kontrollmekanisme som en hovedintensjon, ser de også at en annen hensikt kan være å fronte skolen og eventuelt gode resultater på undervisningsvurderingen, noe som igjen kan føre til økt markedsverdi.

5.2 Oppfatning av undervisningsvurdering

5.2.1 Solvang videregående skole

Det er et poeng at lærerne på Solvang sier at det er positivt at elevene kan gi tilbakemelding til en som *lærer*, i stedet for at lærerne snakker om det undervisningsvurderingen måler som *undervisningspraksis*. Dette kan tyde på en personlig kobling mellom evalueringen og lærerne. De oppfatter altså undervisningsvurderingen som en evaluering av seg som lærer, og ikke bare på undervisningspraksis som en mer nøytral enhet. De er fornøyd med at elevene kan si sin mening og komme med tilbakemeldinger av både positiv og negativ valør. Dette støttes av Roald (2012), der han sier at tilbakemeldinger og innspill fra brukerne er et gode for få full nytte av kvalitetsarbeidet.

Lærer Siri viser en mer personlig tilknytning til evalueringen enn lærer Samuel, da hun forteller at hun har grudd seg til evalueringen, spesielt den første. Siri kommer fra en skole som ikke tidligere har praktisert undervisningsvurderinger, mens Samuel er vant til å bli evaluert fra tidligere arbeidsplasser. I de senere år har man i Norge, så vel som i andre land, opplevd at evalueringer har kommet sterkere inn i arbeidshverdagen. Man har implementert ulike former for evalueringer, også gjerne i lovs form. Etersom dette likevel er et relativt nytt fenomen er det ikke alle arbeidstakere, spesielt i det offentlige, som er vant til å bli vurdert på denne måten. Den evalueringen som Siri, Samuel og de andre lærerne blir møtt med er en måloppnåelsesmodell slik Dahler-Larsen (2006) presenterer den. Det er i utgangspunktet klare fastsatte mål og kvalitetsindikatorer på undervisningen som skal måles i en standardisert evaluering om undervisningen av elevene. En slik evaluering krever stor disiplin til elevene, når de skal vurdere undervisningen, noe som kan være en utfordring.

Siri legger også stor vekt på at kommentarer gitt av elevene ikke alltid er like saklige, og at de kommenterer på læreren som person. Siri har opplevd at elever skriver kommentarer som kan være sårende for henne på et personlig plan, ikke kun på hvordan de opplever undervisningspraksis, og har derav også vanskelig for å skille mellom seg selv som person og som formidler i undervisningsvurderingen. Dette viser også at en måloppnåelsesmodell (Dahler-Larsen, 2006) kan være utfordrende for elever uten profesjonell bakgrunn å forholde seg til, noe som gir en utilsiktet effekt på undervisningsvurderingen. Siri fortsetter med å si at det å ha en evaluering påvirker hvordan hun oppfatter seg selv som formidler fordi hun først og fremst husker det negative elevene gir av tilbakemelding. Dette sier også Dahler-Larsen

(2006) noe om, da han peker på at lærere kan være redde for at evalueringen vil vise et skjevt bilde av den undervisningen som faktisk foregår. Den oppfatning som Siri her sitter med, av at undervisningsvurderingen er en personlig vurdering, kan henge sammen med lederens ledelsesform. Siri kan ha behov for en leder som er opptatt av menneskelige behov og gir støtte, slik vi ser i ledelsesformen human resource hos Bolman og Deal (2010). Det er likevel her sannsynlig ut fra de funnene vi sitter med, at rektor oppfattes mer som en leder med fokus på en strukturell ledelsesform med vekt på systemer, planlegging og kontroll (Bolman & Deal, 2010).

Lærerne på Solvang trekker frem at det er stort rom for tolkning av resultater fra evalueringen, da det er ufaglærte ungdommer som vurderer lærerne. Dette kan knyttes opp mot lærergjerningen som profesjon. Ifølge Darling-Hammond m.fl. (1983) må en rektor som anser en lærers undervisningspraksis som en profesjon, måtte støtte seg til evaluering fra lærerens kolleger, ikke fra ufaglærte. Dersom rektor ønsker å benytte seg av undervisningsvurderingen som en del av læringen til det enkelte individ, forutsetter dette at evalueringen har fokus på å vise en åpen og ærlig framstilling av praksis (Dahler-Larsen, 2006). Dette er som nevnt tidligere en av utfordringene lærerne ser med undervisningsvurderingen – at den ikke viser det hele og fulle bildet. Det er videre viktig at lærerne selv blir trukket inn i arbeidet med evalueringen, og gjerne gjennom dialogorienterte metoder (Dahler-Larsen, 2006). Dette støttes også av Elstad m.fl. (2014) som påpeker at det er viktig at en undervisningsvurdering har forankring i personalet og at lærerne støtter opp under hvordan denne skal brukes. En annen side av dette som Elstad m.fl. (2014) også trekker frem, er at lærerne må ha tillit både til undervisningsvurderingen og ledernes bruk av denne som verktøy. Viktige momenter som de peker på videre er *hvordan* undervisningsvurderingen gjennomføres og *hvordan* tilbakemeldinger blir gitt (Elstad m.fl., 2014).

Videre peker lærerne på at elevenes erfaringer med lærerne, karakterer gitt i nær fortid, kjemi i klassen og modenheten til elevene vil være noen elementer som kan påvirke resultatet til en enkelt lærer. Lærerne påpeker at det er viktig at lederen, rektor, har god kjennskap til disse variablene og bruker de aktivt når han tolker resultatene. I følge Darling-Hammond m.fl. (1983) kan man se på lærergjerningen som en kunstform. Dersom man oppfatter det slik vil denne typen undervisningspraksis være vanskelig å evaluere, da den krever at man i tillegg til å se på de formelle ferdighetene en lærer innehar, også ser på blant annet lærerens kreativitet

og improvisasjon. Det er altså mange faktorer som kan påvirke og endre både selve undervisningsvurderingen og tolkningen av denne i etterkant.

Slik lærerne oppfatter det mister undervisningsvurderingen en del av sin relevans for lærerne etter at man har ”kommet inn i systemet”. Når man har nådd en del av målene, er ikke undervisningsvurderingen strukturert på en slik måte at man får en god pekepinn på hvordan man skal oppnå de resterende målene (Dahler-Larsen, 2006). Det vil med dette kunne stilles større krav til rektors bruk av undervisningsvurderingen i sitt videre arbeid med utviklingen av det enkelte individ. Hensikten med evalueringen er også mest sannsynlig for utydelig for disse. Den opprinnelige hensikten, med utvikling av skolen og den enkelte lærer, forsvinner når lærer har ”kommet inn i det”. Denne oppfatningen støttes av Dahler-Larsen (2012) som sier at til tross for at intensjonen er utvikling, sammenfaller ikke bruken av undervisningsvurderingene med dette. Dette ser vi også hos Lillejord m.fl.(2014), som sier at resultatfokuset tar over som vektlegging framfor formative prosesser i arbeidet med undervisningsvurderinger.

Samuel avslutter med å kommentere at han oppfatter det slik at lærere som ikke gjør det bra på undervisningsvurderingen ikke har et reelt rettsvern, og vil bli ønsket bort fra skolen. De ser på undervisningsvurderingen som en sanksjons – og kontrollmekanisme, noe som gir undervisningsvurderingen et dårlig image hos de kontrollerte (Dahler-Larsen, 2006). En slik oppfatning kan styrkes dersom lederen i all hovedsak har en ledelsesform som faller inn under den strukturelle rammen, der det er fokus på kontroll fra rektors side. En leder med en slik ledelsesform kan i følge Bolman og Deal (2010), på den negative siden, bli oppfattet som en tyrann. Samtidig kan rektor stå overfor et lojalitetsdilemma, der rektor står i en lojalitetskonflikt mellom elever/foresatte og lærere (Møller, 2010).

Rektor Sondre oppfatter det slik at lærerne er positive til evalueringen, men dette stemmer ikke overens med det lærerne sier i sine intervjuer, der de er mer kritiske enn hva rektor legger frem. Det er altså et avvik mellom oppfatningene til lærerne og oppfatningene til rektor. Denne kan være knyttet til at hensikten med undervisningsvurderingen er for utydelig til at oppfatningene av den blir lik. Rektor er mest opptatt av den summative informasjonen for organisasjonen som undervisningsvurderingen gir, i dette tilfellet de økonomiske konsekvensene og rammene dersom elevtallet ikke opprettholdes. Dette går på bekostning av

den formative informasjonen og derav skoleutviklingen som lærerne etterspør (Darling-Hammond m.fl., 1983).

5.2.2 Oppheim videregående skole

På Oppheim kommenterer lærerne mer på at det er positivt at elevene får gitt tilbakemelding på *undervisningen* enn på *læreren*. Rektor er her tydeligere på begrepsbruken av undervisningsvurderingen og er noe tydeligere på hensikten. Dette kan være knyttet til lederformen og rollen lederen innehar, der rektor viser at han ønsker å være mer støttende og opptatt av individet enn en leder med fokus på kontroll (Bolman & Deal, 2010). Han sier han ønsker å utvikle skolen som organisasjon ved å samarbeide med sine medarbeidere gjennom undervisningsvurderingen som et samtaleverktøy. Dette vil kunne være et ledd i bearbeidelsen av undervisningsvurderingen slik vi ser det hos Elstad m.fl. (2014), der det blir fremholdt at kollegabasert veiledning eller profesjonelle råd fra en pedagogisk leder gjennom pedagogiske og didaktiske samtaler, vil kunne være viktigere enn elevuttalelser alene. Rektors tanker om undervisningsvurderingen ved Oppheim videregående skole kan også bindes til en anvendelse som søker å skape læring hos det enkelte individ (Dahler-Larsen, 2006). En slik ledelsesrolle kan igjen knyttes opp mot en human resource-ramme slik denne beskrives hos Bolman og Deal (2010), da han må være opptatt av menneskelige behov og ansattes autonomi.

Lærerne ved Oppheim nevner også flere utfordringer ved undervisningsvurderingen, blant annet at elevene kan påvirke hverandre under gjennomføringen av den, og at den følger en standardisert måloppnåelsesmodell uavhengig av fag og andre påvirkende faktorer. Det største problemet med en måloppnåelsesmodell, slik lærerne her oppfatter at undervisningsvurderingen følger, er at man ikke får formativ data som kan hjelpe og støtte læreren i hvordan man skal utvikle seg og nå de målene som ikke allerede er nådd. Det er også et problem med de utilsiktede effektene, ved at elevene kan ”rotte seg sammen”. Undervisningsvurderingen oppfattes altså ikke som sikker nok av lærerne (Dahler-Larsen, 2006).

Rektor Otto vektlegger i sitt intervju formativ informasjon i større grad og ønsker å benytte undervisningsvurderingen som ett av flere verktøy og virkemidler for å få inn dokumentasjon. Han ønsker at undervisningsvurderingen skal brukes som et dialogverktøy

(Dahler-Larsen, 2006). Dette støttes også av Elstad m.fl. (2014) som sier at et viktig punkt i hvordan en undervisningsvurdering skal brukes i etterkant er at man triangulerer data fra undervisningsvurderingen med informasjon fra for eksempel medarbeidersamtaler, skolevandring og annen observasjon. Darling-Hammond m.fl. (1983) viser også at rektor kan benytte seg av dette som verktøy, dersom han ser på det ikke bare på organisasjonsnivå men også på individnivå. Slik kan han utvikle og veilede hvert individ innenfor personalet, samtidig som han videreutvikler organisasjonen som helhet. Rektor ser likevel utfordringen i at han trenger inn i lærerens autonomi og private sfære ved en slik bruk av undervisningsvurderingen. Det at han viser slik interesse for lærerne og deres oppfatning av egen autonomi i arbeidssituasjonen, i tillegg til hans fokus på å utvikle organisasjonen gjennom individene, knytter rektor noe tettere opp mot en HR-ramme, slik den blir beskrevet hos Bolman og Deal (2010). En slik leder vil på den positive siden bli oppfattet som en katalysator for utvikling (Bolman & Deal, 2010).

Rektor Otto fremholder at ledelsen de siste årene har vært tydeligere på at undervisningsvurderingen er ett av flere virkemidler for å oppnå god undervisning, og oppfyller i all hovedsak med dette ett av kravene som Elstad m.fl. (2014) skriver i sin rapport. Han sier også flere ganger at det er viktig at han som leder er enda mer tydelig på hensikten med undervisningsvurderingen. Et avvik mellom læreres oppfatning og rektors oppfatning, som likevel finnes, kan her være et tegn på at rektor ikke har vært tydelig nok over en lang nok periode på undervisningsvurderingens hensikt. En utydelig ledelse innenfor dette kvalitetsarbeidet vil føre til at hver enkelt lærer blir mer opptatt av egne interesser og påvirkning av undervisningsvurderingen, enn sitt delansvar for utviklingen i skolen (Roald, 2012). Likevel er det større samsvar mellom læreres og rektors oppfatning av undervisningsvurderingen på Oppheim enn på Solvang. Dette er også knyttet til at Oppheim er inne i en prosess med dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978), da rektor utfordrer normer og verdier ved å benytte seg av flere utviklingsverktøy – som igjen fører til at organisasjonen setter seg mål som går på et dypere plan. Dette gir rektor og lærere et eksempel på, da de nevner arbeidet med klasseromsledelse som er utledet av resultater fra flere utviklingsverktøy.

5.2.3 Felles oppfatning

Det er noen fellestrekk i hvordan lærere og rektorer ved begge skolene oppfatter undervisningsvurderingen. Alle lærerne viser tydelig at de oppfatter undervisningsvurderingen i all hovedsak som et kontrollverktøy. Det vi ser av funnene er at de mest sannsynlig kan knyttes opp mot tre bestemte forhold eller faktorer: Den første faktoren er rektorenes hensikt med undervisningsvurderingen slik den uttrykkes overfor lærerne. Begge rektorer ytrer at en av intensjonene med undervisningsvurderingen er å få en oversikt over kvaliteten på undervisningen på skolen, og som sådan vil undervisningsvurderingen bli brukt som et kontrollverktøy, også av den enkelte lærer dersom de opptrer i samsvar med ledelsens intensjoner. I rapporten til Elstad m.fl. (2014) legger Kunnskapsdepartementet frem argumenter for hvorfor undervisningsvurderinger skal gjennomføres på skoler. Her ser vi blant annet at det anses som nødvendig å vite noe om lærerkvalitet og at det er forskningsmessig belegg for å si at dette understøtter profesjonell læring. Vi ser her at rektorenes bruk av undervisningsvurderingen kan understøttes av forskningsbasert kunnskap, når de ser det som nødvendig å kontrollere kvaliteten på arbeidet som gjøres på de respektive skolene.

En annen faktor kan være mangel på gode rutiner og prosedyrer hos ledelsen, og derav mangel på oppfølging og tilrettelegging av en formativ bruk av undervisningsvurderingen. En mulig grunn for manglende oppfølging kan være knyttet til ledernes styringsdilemma med å avsette tid til reflektert praksis kontra akutt problemløsning, slik dette er beskrevet hos Møller (2010). Det vil si at lederne kan oppfatte det som vanskelig å balansere mellom å løse problemer som oppstår i den daglige driften av skolen, og tiden som kreves for å reflektere rundt skolens og det pedagogiske personalets praksis i det lange løp. Her ser vi blant annet at rektor Otto peker på at det krever lang erfaring med undervisningsvurderinger for å kunne tolke og forstå dataene man får gjennom vurderingen. Det krever altså tid for å få til en reflektert praksis. Elstad m.fl. (2014) påpeker i sin rapport at det er en forutsetning for at en undervisningsvurdering skal fungere som et utviklingsverktøy – og ikke kun som et kontrollverktøy – at skolen og lederne har tid til oppfølging av den formative delen av etterarbeidet. I tillegg krever dette kompetanse på feltet hos ledelsen. Lillejord m.fl. (2014) viser også i sin rapport at det kan være mangel på kompetanse hos små skoleeiere, og som sådan små skoler.

En tredje faktor, som vi også møter hos Lillejord m.fl. (2014) er at ledelsens vektlegging på å bruke summativ informasjon til å ansette eller avslutte et ansettelsesforhold kan være tett knyttet opp mot målet om å øke skolens resultater. Alle lærerne i våre funn melder at de oppfatter det dit hen at undervisningsvurderingen kan ha blitt brukt, om ikke alene, til å få lærere til å slutte ved å veilede dem ut av jobben. De gir alle uttrykk for at det i kollegiet ligger en frykt eller usikkerhet bundet opp mot undervisningsvurderingen og ledernes hensikt med denne. I følge Elstad m.fl. (2014) er lærerne redde for en utilsiktet konsekvens av hvordan undervisningsvurderingen følges opp. Det vil si, lærerne ytrer at det er usikkerhet rundt oppfølgingen og de negative konsekvensene en undervisningsvurdering kan få dersom de blir assosiert med svake resultater på undervisningsvurderingen. Rektor Otto sier også at han har oppfattet det slik at noen lærere anser undervisningsvurderingen som kontroll, og at han vet at noen oppfatter det dit hen at undervisningsvurderingen kan være et verktøy for å få lærere til å slutte. Han påpeker likevel at den ikke brukes slik av ham. Basert på våre data ser Rektor Otto ut til å oppfatte læreryrket som en profesjon der lærerne skal være problemløsere (Darling-Hammond m.fl., 1983). Dette støttes av det Elstad m.fl. (2014) skriver, der en leder kan se ut til å være opptatt av å utvikle lærerne som profesjonelle utøvere og gjøre det attraktivt å være lærer. I tillegg ser vi at Lillejord m.fl. (2014) også peker i retning av at rektor kan oppfatte læreryrket som en profesjon gjennom å fokusere på å gi råd om etterutdanning og karriere. På den andre siden finner vi rektor ved Solvang videregående skole, som gir tydelig uttrykk for at undervisningsvurderingens intensjon for ham er å ikke bare kontrollere lærerne, men å kunne avslutte ansettelsesforhold på bakgrunn av den. Her kan man, med bakgrunn i funnene, anse det som sannsynlig at rektor Sondre oppfatter læreryrket som et stykke arbeid eller et håndverk, der lærerne skal inspiseres ut i fra en institusjonalisert undervisningspraksis (Darling-Hammond m.fl., 1983). Samtidig ser man på begge skoler at lærerne medgir at de utvikler en defensiv holdning til undervisningsvurderingen, når denne knyttes opp mot en dom over deres yrkesutøvelse (Elstad m.fl., 2014). Slike holdninger ses likevel tydeligst hos lærerne ved Solvang videregående skole.

Alle lærerne fremholder at de synes det er positivt at elevene gir respons på og medvirker til undervisningen, og viser således at de oppfatter det som et positivt element i relasjonsbyggingen mellom elev og lærer. Undervisningsvurdering kan slik sett være et godt utgangspunkt for samtaler om undervisningen. Med utgangspunkt i Roald (2012) vet vi at det

er viktig at evalueringer har et fokus på læringsprosesser og resultat hos både elever og personalet. Tre av fire sier også at de oppfatter undervisningsvurderingen som et fint verktøy for å gi en pekepinn på hvordan de underviser og en rettleiding på hvordan de ulike klassene responderer på undervisningen. De bekrefter også at de endrer den undervisningspraksisen de gjør, i tråd med Elstad m.fl. (2014) som sier at undervisningsvurderingen kan støtte gjennomgående og kontinuerlig profesjonell læring og utvikling hos hver av de enkelte lærerne.

5.3 Bruk av undervisningsvurdering

5.3.1 Solvang videregående skole

På Solvang kommer det frem at lærerne mener de er overlatt til seg selv når det kommer til oppfølging av undervisningsvurderingen. Roald (2012) peker på at om det skal være reelle endringer i praksisen, må skoleledere trekke personalet inn i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av undervisningsvurderingen. Lærerne på Solvang peker blant annet på at det tar lang tid, inntil fem måneder fra evalueringen er gjennomført til de får en samtale med sin nærmeste leder – i form av en formell medarbeidersamtale. Før denne samtalen skal lærerne få tilgang til resultatene, men dette kan ta alt fra en til fire måneder. Dette skaper en stor avstand mellom det øyeblikket elevene har vurdert og den virkeligheten lærerne er i når de får tilbakemeldingen. Uansett hvilken evalueringsmodell man ønsker å benytte seg av, er det kritisk at evalueringen forholder seg til en avgrenset kontekst, knyttet til tid og sted for vurderingen, for så å tas i bruk umiddelbart (Dahler-Larsen, 2006). Også Elstad m.fl. (2014) peker på at det er viktig at oppfølgingen av lærerne skjer så tett opp i tid som overhodet mulig, i tillegg til at den ikke bør være summarisk og generell. Det at prosessen med oppfølgingen tar såpass lang tid, kan også tyde på at ledelsen er opptatt med akutt problemløsning og tilgjengelighet for elever og foresatte – istedenfor utøve en reflektert og innlært praksis (Møller, 2010). Det vil si at ledelsen kan virke mer opptatt av å være direkte tilgjengelig for elever og foresatte, i stedet for å benytte den samme tidsressursen på å reflektere over skolens praksis. Etter at lærerne har fått resultatene, tar noen av dem undervisningsvurderingen opp med sine respektive klasser, men det er ifølge lærerne ved Solvang helt frivillig, og ikke alle følger det opp på samme måte.

Begge lærerne ved Solvang oppfatter undervisningsvurderingen som primært et kontrollverktøy for ledelsen, noe som støttes av at rektor på Solvang bruker

undervisningsvurderingen for å ansvarliggjøre lærere, og i liten grad som et utviklingsverktøy. Det ser også ut til at denne rektoren lager egne mål for undervisningsvurderingen i uoverenstemmelse med skoleeiers hensikter med evalueringen, noe han selv bekrefter gjennom sine utsagn. Vi ser dette fenomenet som en form for suboptimalisering, noe som betyr at individer i skolen blir for opptatt med sine egne oppgaver eller mål, på bekostning av organisasjonen som helhet. Rektor bruker også snittresultatene fra undervisningsvurderingen, og viser dette til de ansatte, og sammenligner denne skolen med andre skolers resultater. Her benytter rektor seg av en informativ evalueringsanvendelse (Dahler-Larsen, 2006). Slik bidrar han også til å sette et konkurransepreg på undervisningsvurderingen, ved å stille krav til at lærerne som pedagogisk personale skal kunne hevde seg i en sammenligning med andre skoler og disse skolers resultater på undervisningsvurderinger. En slik vektlegging av undervisningsvurderingen som kvalitetsvurdering vil kunne føre til økt konkurranse, som igjen kan føre til mindre samarbeid og forsterke individualistiske tendenser (Roald, 2012).

Rektor Sondre ved Solvang videregående skole sier åpent at han har benyttet undervisningsvurderingen som en brekkstang og et supplement for å få lærere ut av skolen. Dette støtter opp om at rektor her i hovedsak jobber innenfor en strukturell ramme, som ledelsesform (Bolman & Deal, 2010). Han uttrykker eksplisitt at han bruker undervisningsvurderingen som et kontrollverktøy. Han holder øye med lærerne og deres praksis gjennom kontroll. Samtidig signaliserer han overblikk og kontroll av lærere overfor både lærere, elever og foresatte ved en symbolsk anvendelse (Dahler-Larsen, 2006). Det at han signaliserer at han har oversikt, betyr ikke nødvendigvis at dette er realiteten.

Ut ifra Darling-Hammond m.fl. (1983) og Sondres utsagn kan vi dra slutningen at han mest sannsynlig ser på lærergjerningen som et stykke arbeid eller et håndverk, der lærerne selv ikke nødvendigvis evner å vise refleksjon og gjøre fortløpende vurderinger. Sondre påpeker blant annet at rektor kan bruke undervisningsvurderingen til å be lærere endre jobbrutiner. Denne tanken bekrefter at han ser på det som et stykke arbeid, og at undervisningsvurderingen er et instrument, noe som igjen bekrefter et sterkt behov for hierarkisk styring, jmf. Møller (2010).

Når rektor Sondre får spørsmål om positive deler av undervisningsvurderingen, er det første han trekker frem den gode salgsverdien knyttet til god score på undervisningsvurderingen.

Dette kan tyde på en anvendelse av undervisningsvurderingen i tråd med en opplysende funksjon slik Dahler-Larsen beskriver en av sine vurderingsmodeller (2006). Rektoren benytter undervisningsvurderingen som PR og reklame i et konkurranseutsatt felt, og som forbrukerinformasjon på informasjons- og foreldremøter. Deretter kommer forholdet til elever og foresatte til syne gjennom rektors utsagn, og til slutt viser han til fordelene vurderingen kan ha for lærerne. Denne rangeringen av viktigheten av undervisningsvurderingen er interessant. Lærerne og utvikling prioriteres lavest, mens å kunne bruke undervisningsvurderingen utad fremstår som det viktigste for rektor. En slik prioritering kan sees som uttrykk for New Public Management som en del av styringen av skolen, hvor rektor vektlegger konkurranse og konkurransefortrinn for skolen – samt hvordan brukerne, elevene, ser på tjenesteytelsen (Sivesind m.fl., 2010). Sondre viser til flere eksempler som viser at han benytter undervisningsvurderingen som et kontrollverktøy, og sier han bruker verktøyet for å ”se hvor skoen trykker”. Likevel kommer det frem at han ikke bruker undervisningsvurderingen videre i sitt arbeid med å utvikle skolen som organisasjon. Et slikt fokus på kontroll er i tråd med en ledelsesform knyttet opp mot en blanding av de tre rammene; strukturell, politisk og symbolsk (Bolman & Deal, 2010). Hovedsaken for rektor er å lede skolen for å få mest mulig kontroll. I tillegg bruker han undervisningsvurderingen politisk ved å kjøpslå med elever og foresatte som interessenter for å sette deres og sin egen makt opp mot lærernes, for slik å skape utvikling mot bestemte mål og ansvarliggjøre det enkelte individ (Bolman & Deal, 2010). Til slutt bruker han undervisningsvurderingen symbolsk, som et ritual eller seremoni i organisasjonen (Bolman & Deal, 2010). Slik sett bidrar ikke undervisningsvurderingen til en læring hvor lærere involveres som kompetente aktører. I lys av Bolman og Deals (2010) rammer, ser vi faren for at undervisningsvurdering brukt som kontrollverktøy, vil kunne føre til en form for enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978), der lærerne skal forfine håndverket sitt ut ifra en gitt mal eller standard som samsvarer med rektors markedsorienterte mål og prinsipper. Til tross for at rektor kombinerer tre forståelsesrammer i sin måte å lede skolen på, kan det se ut som om rektor vektlegger i første rekke de negative sidene ved bruk av undervisningsledelse sett fra lærernes perspektiv.

I lys av at de skolene vi har undersøkt opererer etter fritt skolevalg nevnes det at undervisningsvurderingen oppfattes primært som et salgsargument, både hos lærere og rektor på Solvang. Dette knyttes opp mot at bruken av undervisningsvurderingen kan medvirke til økt fokus på brukerundersøkelser, som igjen kan påvirke hvordan elever og foresatte oppfatter skolens mandat – fra å være samfunnsbyggende til å bygge opp under individuelle

ønsker og mål hos elever og foresatte (Roald, 2012). Rektor vil ved å bruke undervisningsvurderingen på en slik måte kunne havne i et lojalitetsdilemma mellom personalet, skolens formål og elever/foresattes ønsker og forventninger (Møller, 2010).

5.3.2 Oppheim videregående skole

Når vi studerer Oppheim videregående skole, ser vi i likhet med Solvang at det gjennomføres medarbeidersamtaler knyttet til undervisningsvurderingen. Her legges det likevel noe større vekt på formativ informasjon til lærerne, det vil si informasjon som kan utvikle det enkelte individ (Darling-Hammond m.fl., 1983). Også Elstad m.fl (2014) anbefaler at personalsamtaler eller medarbeidersamtaler brukes tett knyttet opp mot undervisningsvurderingen. Lærerne ser at undervisningsvurderingen blir brukt som et samtaleverktøy og et fundament for samtalen mellom lærer og ledelse. Videre påpeker de at de setter utviklingsmål, der det er nødvendig, som følges opp ved neste medarbeidersamtale. Her kan man se noe tydeligere hvordan rektor vektlegger en human resource-ramme mer enn hva som er tilfelle hos Solvang. (Bolman & Deal, 2010). Lærerne ved Oppheim sier likevel at de kunne ønske mer støtte og oppfølging fra ledelsens side. Det etterlyses i større grad en oppfølging og forpliktelse fra ledelsen, slik at det er større felles praksis i utviklingen av skolen. Det kan tyde på at lærerne ønsker bruk av en evalueringsmodell med vekt på virkningsevaluering, som tar utgangspunkt i didaktiske forestillinger og løsninger på hvordan undervisningen skal organiseres i ulike fag. En slik evaluering gir sterke formative resultater og forutsetter at tilbakemeldinger av ledelsen begrunner med didaktiske teorier (Dahler-Larsen, 2006). Dette at lærerne ønsker enda mer støtte, kan ha sammenheng med lederens dilemma knyttet til å stille formelle og administrative krav kontra gi støtte til sine medarbeidere (Møller, 2010). Lærer Ole sier også at han synes ledelsen virker uforberedt til medarbeidersamtalene, men viser forståelse for at lederne ikke kan sette seg grundig inn i så mange undervisningsvurderinger som det er på skolen, på kort tid. Også dette kan knyttes opp mot dilemmaet mellom krav og støtte. Rektor Otto påpeker selv at det administrative arbeidet som fører frem til at lærerne får tilbakemelding kan ta for lang tid. Her møter rektor ved Oppheim det samme dilemmaet og utfordringen som rektor ved Solvang, nemlig at tidsaspektet blir for lite konsentrert.

Rektor Otto sier at han ideelt sett ønsker å ha samtaler med lærerne før disse går til elevene med resultatene, men på grunn av tidsnød er ikke dette mulig å gjennomføre. Det at han

ønsker å samtale med lærerne viser en tanke om å være en støttende leder, slik vi møter denne hos Møller (2010). Han er tydelig opptatt av at undervisningsvurderingen skal være et samtaleverktøy, som skal skape rom for dialog mellom lærer og ledelse, og lærer og elev. Han påpeker videre at undervisningsvurderingen kun er ett av flere verktøy han ønsker å bruke. Rektor viser til at de bruker både eksterne brukerundersøkelser og interne brukerundersøkelser som vurderingstiltak (Roald, 2012). Ved å bruke disse ønsker rektor å stimulere til refleksjon og videreutvikling av individenes praksis (Roald, 2012). Rektor sier til slutt at han ikke har kommet langt nok i prosessen med bruken av undervisningsvurderingen til at den utvikler organisasjonen på skolenivå, men at den så langt er brukt kun på individnivå.

5.3.3 Felles bruk

Alle lærerne på de to skolene sier at de bruker undervisningsvurderingen til å justere egen undervisningspraksis i henhold til de tilbakemeldingene de får fra elevene. Slik jobber lærerne med undervisningsvurderingen i tråd Dahler-Larsen (2006) for å forbedre undervisningspraksisen. Likevel ser vi at lærerne påpeker at denne oppfølgingen og utviklingen skjer på eget initiativ, individuelt og uten tydelig struktur og oversyn fra ledelsens side. I tillegg sier de at undervisningsvurderingen er mest nyttig de første årene man gjennomfører den, og til de som lærere har fått ”satt” seg i yrket eller utviklet en egen pedagogisk og didaktisk verktøykasse. Det at lærerne bruker undervisningsvurderingen som et verktøy til å utvikle sin egen profesjonelle yrkesutøvelse knyttes tett opp mot det Elstad m.fl. (2014) skriver at lærere som *ikke* får slik tilbakemelding synes å være mindre opptatt av egen utvikling.

Videre sier både lærere og rektorer ved begge skolene at undervisningsvurderingen brukes som et kontrollverktøy. Dette er en av utfordringene som Dahler-Larsen (2012) peker på, at undervisningsvurderingen ikke blir bevisst og instrumentelt brukt i utviklingsøyemed. Noen av lærerne hevder også at undervisningsvurderingen kan brukes som et middel for å dele ut sanksjoner til lærere som ikke scorer høyt nok. Dette er et brudd på det Dahler-Larsen (2012) sier er intensjonen med undervisningsvurderinger. Her kan man også se på det Elstad m.fl. (2014) sier om at vurderinger kan ha en ”iboende sprengkraft” dersom den brukes til noe annet enn det som er hovedintensjonen. Dette kan forklare den bekymringen og frykten som vi i funnene ser lærerne har til undervisningsvurderingen. Bruken er i dette tilfellet

endimensjonal, da undervisningsvurderingen brukes til å se om læreren skal fortsette eller legge ned sitt virke (Dahler-Larsen, 2006), noe som igjen kobles opp mot en enkelkretslæring (Argyris & Schön, 1978).

Begge rektorene og flere av lærerne forteller også i sine intervju at undervisningsvurderingen brukes som et salgstriks, og at den har en klar markedsføringsverdi. Dette kan knyttes tett opp mot den nye og utstrakte bruken av New Public Management i skolene, der markedsinspirasjon og markedsverdi har blitt et viktigere moment i en leders hverdag. Ideen om en tydelig lederrolle som en suksessfaktor og økt handlingsrom, samt økte krav til måloppnåelse og produktivitet (Sivesind m.fl., 2010) vil føre til at rektor vil måtte benytte seg av undervisningsvurderingen som et verktøy for å vise markedet at brukerens rettigheter og krav vektlegges i vurdering av skolens tjenesteytelse. En slik symbolsk evalueringsanvendelse har også en viktig funksjon med å signalisere overblikk og kontroll, samtidig som den skal vise at rektorene er seriøse fagpersoner (Dahler-Larsen, 2006).

Lærerne og rektorene på begge skolene sier at undervisningsvurderingen tas opp på medarbeidersamtalen. Elstad m.fl. (2014) peker i rapporten på fem punkter som er viktig i hvordan undervisningsvurderingen skal gjennomføres og brukes i etterkant av gjennomføringen. I etterarbeidet til undervisningsvurderingen trekker de blant annet frem at det er nyttig med flere ulike kilder i tillegg til undervisningsvurderingen, der en av disse godt kan være en personalsamtale. I tillegg viser de til at det er viktig hvordan undervisningsvurderingens data brukes og tolkes, og hvordan lærerne får tilbakemeldingen. Med tanke på dette påpekes det på begge skolene at det tar for lang tid fra undervisningsvurderingen er gjennomført til lærerne får tilbakemelding og en eventuell medarbeidersamtale. Lillejord m.fl. (2014) påpeker at dersom en tilbakemelding til lærerne kommer i lang tid etter selve gjennomføringen av undervisningsvurderingen, vil dette gi et annet utviklingspotensial. De sier at dette kan føre til at utviklingen blir flyttet fra et praktisk og øyeblikkelig nivå, til et metakognitivt nivå – og slik mister en del av sitt læringsfremmende potensiale.

5.4 Sammenfatning og overblikk

Nasjonalt er det klare forventninger til at skoleeier, og som sådan skoleleder, skal utvikle og bruke kvalitetssystemer (Møller & Ottesen, 2011). I følge Elstad m.fl. (2014) er temaet undervisningsvurderinger et høyaktuelt tema i dag og er blant annet nedfelt i den någjeldende regjeringens politiske plattform. Der legges det tydelige føringer for at elever i ungdoms- og videregående skoler skal evaluere undervisningen. Videre fremlegger Elstad m.fl. i sin rapport (2014) at Høyre som regjeringsparti er klare på at undervisningsvurderinger må være forutsigbare, objektive og forankret i et samarbeid mellom de ulike involverte partene i skolen. Ut i fra funnene våre ser vi at skolelederne fortsatt oppfatter det som uklart hvilke indikatorer man skal ta i bruk i forbindelse med undervisningsvurderingen. Dette støttes av Vedung (1997) som sier at målsetningsformuleringer ofte er fraværende eller uklare på tross av ambisjoner om å skape bedre resultater. Dette kan igjen bidra til usikkerhet rundt undervisningsvurderingen både hos lederne, og i neste ledd hos lærerne. Langfeldt m.fl. (2008) hevder også at ikke alle skoler har kapasitet til å ta ansvar for å følge opp resultater fra undervisningsvurderinger i sin organisasjonsutvikling. Dette bekreftes i vårt materiale og kan sies å være en utfordring for de lederne vi har intervjuet.

Videre ser vi at de to skolene ser ut til representere to ulike organisasjonsmodeller. Rektor ved Oppheim videregående skole jobber noe aktivt for å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon, noe lærer Olivias utsagn også støtter. Dahler-Larsen (2012) sier at en organisasjon som ønsker å være lærende har et fokus på å diskutere hva som er målene for organisasjonen som helhet, ta til seg tilbakemeldinger man får knyttet til disse, og deretter videreutvikle målene med bakgrunn i tilbakemeldingene. En slik modell bidrar til å skape en læringssirkel forstått som dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Solvang videregående skole ser på den andre siden ut til å benytte seg av evalueringen som et instrument for kontroll, noe som tyder på at organisasjonen ledes for å skape en institusjonalisert og rasjonell organisasjon (Dahler-Larsen, 2012).

For å sikre kvalitet i den enkelte skole og på organisasjonsnivå er det i følge Elstad m.fl. (2014) viktig at den informasjonen som kommer frem gjennom undervisningsvurderingen blir prosessert og tolket av rette instans, og at den deretter brukes slik hovedintensjonen tilsier. Vi ser at informasjonen fra undervisningsvurderingen blir prosessert og tolket av rektorene på de enkelte skolen, og deretter videreformidlet til de pedagogisk ansatte. Som

sådan gjøres dette av rette instans. Det vi stiller spørsmål ved, er om vurderingen brukes slik hovedintensjonen tilsier, som et redskap for utvikling. Funnene våre peker i sterk retning mot at data fra undervisningsvurderingen i all hovedsak brukes som et kontrollverktøy. Til tross for dette gir lærerne uttrykk for at de på selvstendig grunnlag bruker undervisningsvurderingen til egen utvikling, og stiller seg positive til en slik bruk av evalueringen. Til tross for at Elstad m.fl. (2014) peker på at utviklingen og behandlingen av informasjonen fra en undervisningsvurdering foregår i et samarbeid mellom ledere og lærere på den enkelte skole, kan det være nyttig at denne informasjonen enkelt kan løftes opp på et høyere systemisk nivå.

Møller (2010) legger vekt på at rektorene de senere år har fått et særskilt ansvar for de resultatene som oppnås i skolen, og derav også utviklingen og forbedringen av skolens resultater. Også Roald (2012) viser at ledelse av utdanning er i utvikling mot en økende grad av ansvarliggjøring av skoleledelse og krav til kvalitetskontroller av skolens virke. Han sier videre at det er fire punkter som er essensielle for kvalitetsutviklingen i skolen. To av disse punktene finner vi igjen i funnene våre. De peker mot at rektor på Solvang videregående skole har et svakere fokus på læringsprosessene hos personalet enn på Oppheim videregående skole. Vi ser også at rektor på Oppheim ønsker å forsterke sitt fokus på disse elementene gjennom å vektlegge dialogprosesser og se på flere verktøy i sitt utviklingsarbeid. Begge skolene stiller tydelige faglige krav, i henhold til stillingen som lærer, men graden av støtte varierer. Våre funn viser videre at rektorene står overfor et dilemma i henhold til ressurser og tidsbruk (Møller, 2010), der spesielt rektor Otto peker på at han har for lite tid til å jobbe med undervisningsvurderingen slik han ønsker. Rektorene som ledere bør i følge Dahler-Larsen (2006) stadig vurdere sin egen rolle som pedagogiske, politiske og administrative ledere. Funnene våre peker i retning av at rektor ved Oppheim videregående skole er mer opptatt av å vurdere og forbedre sin rolle som pedagogisk leder, mens rektor ved Solvang videregående skole er mest opptatt av å fortsette sitt løp som politisk og administrativ leder. Videre er begge rektorene opptatt av at skolen skal fremstå som utviklingsorientert (Lillejord m.fl. 2014), og bruker undervisningsvurderingen som en symbolsk faktor for å få et godt rykte i nærmiljøet.

I en forlengelse av den symbolske bruken (Dahler-Larsen, 2006), ser vi i funnene at rektor ved Solvang videregående skole bruker resultatene på informasjons- og foreldremøter. Her bryter han med det Elstad m.fl. (2014) fremsetter som et juridisk spørsmål belyst av

Utdanningsdirektoratet – at skriftlige undervisningsvurderinger *kan* anses som interne dokumenter og derfor unntas offentligheten. Rektor *kan* altså her gjøre resultatene tilgjengelige for offentligheten, men det kan likevel stilles kritiske spørsmål til om det er fullt ut juridisk ryggdekning for å publisere alle resultater – så fremt lærerne ikke har samtykket. Dette igjen kan knyttes opp til Elstad m.fl. (2014) sin presisering av at forholdet mellom ledere og lærere er fundert på gjensidig tillit, spesielt knyttet til vurdering av undervisning og læringsarbeid. De sier videre at undervisningsvurderinger ikke bør kunne oppfattes som kontroll eller manglende tillit til læreren. Her ser vi at alle lærerne ved de to skolene oppfatter undervisningsvurderingen som en kontroll av deres virke, og tidvis også av deres personlige egnethet. Vi ser som i de andre funnene som er kommentert, at Solvang videregående skole også her skiller seg mer negativt ut i den forstand at lærerne her poengterer i større omfang hvordan de oppfatter undervisningsvurderingen som en markant kontroll. Vårt materiale tyder på at at begge lederne kritiseres i tråd med Elstad m.fl. (2014) der de i rapporten poengterer at det er viktig at tiden som brukes på kontroll omdisponeres til å fokusere på det pedagogiske utviklingsarbeidet – uten av dette går på bekostning av veiledning av lærere som ikke fungerer. På den andre siden av gjensidig tillit, må lærerne vise tillit til at lederne gjør denne jobben på en god og hensiktsmessig måte (Elstad m.fl., 2014).

Som sagt ovenfor må lærerne vise tillit til sine ledere, også når det kommer til anvendelse av undervisningsvurderinger. Likevel viser våre data at en slik tillit er mangelfull slik undervisningsvurderinger fungerer på de to skolene. Dette kan føre til utilsiktede implikasjoner som ikke styrker tilliten, men reduserer den (Elstad m.fl., 2014). På begge skolene sier lærerne at de ser på undervisningsvurderingen som et verktøy for å veilede eller presse lærere ut, dersom disse ikke oppnår de resultatene som er forventet. Dette kan tyde på at undervisningsvurderingen igjen oppfattes som et kontrollverktøy på begge skolene, men i ulik grad. Videre er det å anta at undervisningsvurdering brukt som kontrollverktøy fører til at lærerne føler seg låst i de undervisningsmetodene som tidligere har gitt høy score på evalueringen, og slik føre til en institusjonalisering av gammel praksis. Det kan føre til en stagnering av den individuelle lærerens utvikling så vel som elevenes læringsmiljø. Vi ser i funnene at lærerne ved Oppheim videregående skole gir uttrykk for at de kan henvende seg til ledelsen, dersom de føler behov for dette. Ved Solvang videregående skole gir den ene læreren uttrykk for at hun søker støtte og veiledning hos kolleger, den andre gir ikke uttrykk for behovet for slik støtte.

5.5 Konklusjon

Vi har gjennom denne oppgaven analysert og drøftet hvordan undervisningsvurderingen oppfattes og brukes av rektorer og lærere i to videregående skoler, og om den brukes som kontroll- eller utviklingsverktøy. Vi kan etter vår studie konkludere med at rektorer og lærere ved de to skolene vi har studert, både oppfatter og bruker undervisningsvurderingen svært ulikt. Selv om det på begge skolene oppfattes og brukes som et kontrollverktøy, er dette langt mer fremtredende på Solvang videregående skole enn på Oppheim videregående skole. Likevel ser vi også at lærerne på begge skolene benytter seg av undervisningsvurderingen som et utviklingsverktøy på individnivå og på individuell basis. Videre ser vi i lys av støttelitteraturen fra Bolman og Deal (2010) at rektorene utøver ledelse på ulike måter innenfor ulike forståelsesrammer: human resource-rammen, den strukturelle rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. Dette kan i andre omgang gi utslag på undervisningsvurderingens potensiale som utviklingsverktøy i organisasjonene, spesielt med tanke på hvordan lederne ser på og jobber med sitt personale.

Avslutningsvis ønsker vi å konkludere på samme måte som Elstad m.fl. (2014) med at en undervisningsvurdering og bruk av denne i seg selv ikke er en trylleformel for forbedring av skolen. Derfor er det viktig å både være kritisk til dataene man får gjennom undervisningsvurderingen, og å benytte seg av flere utviklingsverktøy i skoleutviklingssammenheng.

6 Veien videre

Etter fullført studium sitter vi fortsatt igjen med mange ubesvarte spørsmål knyttet til undervisningsvurderinger som kunne vært interessante å få belyst. Det første av disse er knyttet opp mot skoleeiers rolle i arbeid og utvikling av kvalitetssystemer som for eksempel undervisningsvurderinger. Det kunne vært spennende å spørre skoleeiere om hvordan *de* forholder seg til undervisningsvurderinger, og hvordan de forventer at skolelederne skal bruke dette som ledelsesverktøy. Vi stiller oss også undrende til hva skoleeiere selv mener de har gitt av informasjon tidligere om temaet, hvordan deres intensjoner med undervisningsvurderinger har vært overført til skolene og hvilken hensikt de oppfatter at undervisningsvurderinger har. Videre kunne det tenkes at skoleeiere i fremtiden vil fremme krav om at undervisningsvurderinger skal benyttes som utviklingsverktøy – ikke som kontrollverktøy alene. Det kunne her åpnes for en undersøkelse i hvilke utfordringer dette ville kunne medføre og hvordan skoleeiere og skoleledere da forholdt seg til hverandre. Vi ser på det som en hypotese at nye forventninger fra skoleeier om mer utviklingsrettet bruk av undervisningsvurderinger kan utløse krav fra skoleledere til skoleeier i form av tydeligere intensjoner med undervisningsvurderinger, oppfølging av skoler og deres ledelse, i tillegg til økte ressurser som kan brukes til oppfølging og videre arbeid med undervisningsvurderinger på de enkelte skolene. Det kunne også vært interessant å analysere hvordan ledere og lærere ansvarliggjøres gjennom bruken av undervisningsvurderinger, og hvilke spenninger man ser i forholdet mellom skoleeier, skoleleder og lærer.

Selv om vi i vår studie i all hovedsak har sett på ledelse og lærere, og forholdet mellom disse knyttet til undervisningsvurderingen – står vi fortsatt igjen med noen ubesvarte spørsmål knyttet til dette. Blant annet kunne det være interessant å se om organiseringen av ledelsen og skolen kan være en faktor i hvordan undervisningsvurderingen brukes på skolene. I tillegg kunne vi ønsket å se på hvordan samarbeid mellom ulike rektorer ved ulike skoler påvirker bruk, oppfatning og potensial for videreutvikling av undervisningsvurderinger. To andre momenter som vi kunne tenke oss å jobbe med videre er å undersøke rektorenes bakgrunn og kompetanse sett i forhold til rektorenes utøvelse av ledelse knyttet til bruk av undervisningsvurderinger. Avslutningsvis skulle vi ønske vi kunne analysere om handlingsrommet til lederne og lærere er stort nok og arbeidshverdagen gir nok tid til å bruke undervisningsvurderingen som et utviklingsverktøy – eller om dette fordrer økte ressurser. En

slik problemstilling fordrer kvantitative undersøkelser for å få mer utfyllende og generaliserbare data.

I vårt arbeid har vi denne gangen valgt å se bort fra elevenes rolle i arbeidet med undervisningsvurderingen, annet enn at det er de som svarer på undervisningsvurderingen og derav skaper resultatene. Det hadde vært spennende å se hvordan elevene oppfatter undervisningsvurderingen, om de ser på det som et nyttig verktøy i sin læringsprosess eller ikke. Det hadde også vært en mulighet å undersøke hvordan man kan kartlegge undervisningsvurderinger på de respektive trinnene, fra VG1 til VG3, og om det er noen forskjell på de resultatene som kommer frem knyttet til elevenes modningsprosess og kjennskap til undervisningsvurderingen. En siste ting som vi gjerne kunne se på er hvordan karakternivå eller relasjonen til læreren gir utslag på undervisningsvurderinger.

Til slutt er det ett punkt vi mener er essensielt for videre arbeid med forskning i feltet, nemlig at man undersøker *hvordan* undervisningsvurderingen kan brukes som et godt utviklingsverktøy. Vår konklusjon viser at den i dag framstilles og brukes som kontrollverktøy på de skolene vi har undersøkt, men at alle lærerne og den ene rektoren ytrer ønske om at den skulle kunne brukes mer som et utviklingsverktøy. Elstad m.fl. (2014) og Lillejord m.fl.(2014) legger i sine rapporter frem noen premisser for hvordan undervisningsvurderinger kan bli gode verktøy for utvikling. Det hadde derfor vært interessant å sett på skoler der bruken av undervisningsvurderinger fungerer tilnærmet optimalt, sett fra både lederes og læreres side. Slik det i vår studie ser ut, er ikke undervisningsvurderingen godt nok utformet eller implementert for utvikling og læring. Videre studier kunne gjerne sett på hvilket potensiale for utvikling som per i dag eksisterer, for å oppnå den ønskede effekten – læring i skolen som organisasjon, blant lærere og elever.

Litteraturliste

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA. Addison- Wesley

Bolman, L. & Deal, T. (2010) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (2.opplag). Oslo. Gyldendal Akademisk

Creswell, W. J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications

Dahler-Larsen, P.(2006). *Evalueringskultur: et begreb bliver til*. Odense. Heraldisk Selskab

Dahler-Larsen, P. (2012). *The Evaluation Society*. Stanford California. Stanford University Press

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.Utgave). Oslo. Universitetsforlaget

Darling-Hammond, L. m.fl. (1983). *Review of Educational Research*. <http://rer.aera.net>. Lastet ned 13.07.2014

Elstad, E. m.fl. (2014). *Rapport til drøfting i GNIST-partnerskapet. Fra arbeidsgruppen som har utredet forutsetninger for en ordning med lærervurdering*. Kunnskapssenter for utdanning. Oslo. Lastet ned 19.9.14

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget

Kleven, T.A. m.fl. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk talking og vurdering*. (2.utgave). Oslo. Unipub

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave). Oslo. Gyldendal Akademisk

Langfeldt, G. m.fl. (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo. Cappelen akademisk forlag

Lillejord, S. (2014). *Lærervurdering, eller hva vi nå skal kalle det*. i *Bedre Skole Nr. 3- 2014 Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Oslo. Utdanningsforbundet

Lillejord, S. m.fl. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd. Oslo. Lastet ned. 19.9.14

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget

Møller, J. (2010). *Lære å/og lede – Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag

Møller, J. m.fl. (2010). *Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform*. I *Acta Didactica Norge* Vol. 4 Nr. 1 Art. 15. Oslo. www.adno.no. Lastet ned 16.10.14

Møller, J. m.fl. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo. Unipub As. Lastet ned 20.09.14

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.Utgave). Oslo. Universitetsforlaget

Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for ph.d.-graden. Universitetet i Bergen

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen. UiB

Robinson, V.M.J. m.fl. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type*. *Educational Administration Quarterly*,

Sivesind, K. m.fl. (2010). *Utdanningsledelse*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag

Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. (3.Utgave). California. Sage

Vedung, E. (1997). *Public Policy and Program Evaluation*. (2.Utgave). Lund Studentlitteratur

Vibe, N. m.fl. (2009) *Å være ungdomskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)(Rapport 23/2009)*. Oslo. NIFU STEP. Lastet ned 27.07.2014

St.meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo. Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo. Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning

Vedlegg

Invitasjon til intervju

INFORMASJON OM INTERVJUER I STUDIEN OM UNDERVISNINGSVURDERING

Vi er to masterstudenter ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo som ønsker å undersøke bruk og oppfatning av undervisningsvurdering som verktøy. Målet med masteroppgaven er at den skal være med på å bidra til økt kunnskap om og utvikle forståelse for hvordan undervisningsvurderingen burde brukes, og hvordan den kan oppfattes av lærere og ledere i den norske skolen. Vi ønsker å analysere hvordan undervisningsvurderinger oppfattes og brukes av rektorer og lærere i to videregående skoler, og drøfte undervisningsvurderingen som kontroll- og utviklingsverktøy.

Innsamling av data vil foregå gjennom et kvalitativt intervju med utgangspunkt i noen spørsmål som vi ønsker å komme inn på i samtalen. Intervjuguiden vil sendes dere en uke i forkant av samtalen: Den er kun veiledende – det er også rom for å drøfte andre sider ved undervisningsvurderingen. Vi kommer til å ha med elektronisk opptaksutstyr og notisblokk. Alle opplysninger om skoler, lærere, rektorer og skoleeier vil bli behandlet konfidensielt, mens masteroppgaven i sin helhet vil gjøres tilgjengelig for alle som deltar i undersøkelsen. Veileder for masteroppgaven er professor Kirsten Sivesind ved ILS – Universitet i Oslo.

Vi kan kontaktes for mer utfyllende informasjon

Vennlig hilsen

Heidi Indgjerd Grøtan og Simon Emiliano Jara

Intervjuguide ledelse

Hvordan brukes og oppfattes undervisningsvurderinger i videregående skoler?

Bakgrunnsspørsmål

- Kan du kort gi en generell beskrivelse av skolen? (antall elever, antall ansatte, organisering av ledelse og ansatte)
 - Kan du si noe om bakgrunnen for undervisningsvurdering? (Når ble det innført i skolen? Hvordan ble den innført?)
 - Hvordan organiseres undervisningsvurderingen? (Forarbeid – hvem lager spørsmålene? Hvor ofte gjennomføres vurderingene? Etterarbeid.)
-
- Hvilke erfaringer har du med u.v.?
 - o Hvilke positive elementer ser du med u.v.?
 - o Hvilke utfordringer ser du med bruken av u.v.?
 - Vanskelige tilfeller med lærere
 - Oppfølging
 - Hvordan oppfatter du ditt arbeid med u.v.?
 - Hvilke holdninger oppfatter du at lærerne har til u.e?
 - o Hvilke positive signaler har du fått om u.v.?
 - o Hvilke utfordringer med u.v. har lærerne gitt signal om?
 - Hvordan bruker ledelsen u.v.?
 - o Er det et verktøy i skolehverdagen?
 - o Utvikling, ansvarliggjøring?

Intervjuguide lærere

Hvordan brukes og oppfattes undervisningsvurderinger i videregående skoler?

Bakgrunnsspørsmål

- Hvordan organiseres undervisningsvurderingen? (Forarbeid. Selve gjennomføringen. Etterarbeid.)

- Hvilke erfaringer har du/dere med u.v.?
 - o Hvilke positive elementer ser du med u.v.?
 - o Hvilke utfordringer ser du med bruken av u.v.?
 - Oppfølging

- Hvordan oppfatter du ditt arbeid med u.v.?

- Hvilke holdninger oppfatter du at ledelsen har til u.e?

- Hvordan bruker ledelsen u.v.?
 - o Er det et verktøy i skolehverdagen?
 - o Utvikling, ansvarliggjøring?