

# Ledelsens arbeid med å tilrettelegge for skolens vurderingspraksis i lærende nettverk

Evy-Janne Vegsund



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2022

*Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse.*

Fra Overordnet del, 3.5: *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

# Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av hvordan skoler jobber med utvikling av vurderingspraksis i nettverk. Jeg har utforsket problemstillingen; *Hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk?* Nettverket jeg har undersøkt består av 13 videregående skoler, og min oppgave omfatter en casestudie i to av de videregående skolen i dette nettverket.

For å undersøke problemstillingen, har jeg intervjuet en lærer, en mellomleder og rektor på hver av de to skolene gjennom semistrukturerte kvalitative intervju. Funnene fra intervjuene drøftes i lys av teorier om ledelsens betydning for utviklingsarbeid med kollektiv læring. Jeg har brukt Leithwood (2019) sin modell som ser på hvilke trekk ved nettverk som fremmer læring og gjør dem levedyktige, og Engestrøm (2001) sin ekspansive læringssirkel som viser prosessen som fører til ny læring i et aktivitetssystem som en skole.

Drøftingen min tar utgangspunkt i vurdering som et komplekst fenomen og at utviklingsarbeid om vurdering i skolen er påvirket av politiske og sentrale føringer. Rektorene står derfor i et krysspress mellom eksterne forventninger og utfordringer de må håndtere i endringsarbeid på egen skole, og må håndtere denne skjøre balansen for å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet.

Funnene mine fra denne studien tyder på at for å lykkes med ledelse av arbeid med skolens vurderingspraksis i lærende nettverk, handler det i stor grad om å skape tillit og trygghet og forståelse for endring. Derfor er det viktig med bred forankring av utviklingsarbeidet i skolen. Skoleledelsen må ha en tydelig strategi for arbeidet, og sette av tid til samarbeid både for ressursgruppens arbeid og tid i profesjonfellesskapet. En bredt sammensatt ressursgruppe kan ta tilbake erfaringer fra nettverket til en større del av skolens fellesskap for videre arbeid, og involvere en større del av fagmiljøene på skolen. Ressursgruppen må ha tillit og autonomi til selv å ta avgjørelser som påvirker arbeidet. Erfaringer fra nettverket kan skape gode strukturer rundt skolens eget utviklingsarbeid og skape legitimitet for endringer ut fra kunnskapsbasert forskning på vurdering. Toppstyrt ledelse, og lite involvering av fagmiljøene på skolen er klart hemmende faktorer for både samarbeid og utvikling.

# Forord

Livet på Blindern ble ikke helt sånn jeg hadde sett for meg da jeg begynte på dette studiet i januar 2019. Tidligere studier hadde vært preget av pendling og småbarnsliv. Nå bodde jeg i Oslo, hadde voksne barn og skulle endelig ha tid til å bli kjent med mine medstudenter.

Lykken ble kortvarig da Norge ble nedstengt under pandemien og hele studiet ble nettbasert. Det ble en bratt digital læringskurve, så noe nyttig kom det ut av pandemien, men nettverket av medstudenter smuldret opp i den digitale skyen. De gode diskusjonene mellom forelesningene forsvant, og masteroppgaven ble skrevet uten de gode innspillene fra medstudentene. Jeg fikk en dyktig veileder å støtte meg på, men denne kommunikasjonen har også vært heldigital.

Men, jeg kom i mål til slutt, etter en hektisk men lang dannelsesreise. Takk til alle som har heiet på meg og hatt troen på prosjektet mitt. En spesiell takk til barna mine som er vant til å ha en deltidstuderende og fulltidsarbeidende mamma, men mest av alt takk til min tålmodige kjæreste som begynner å bli litt lei av alle turer alene siste tiden, neste tur går vi sammen!

Jeg rakk å få en smak av livet på Blindern, nok til å fullføre dette studiet. Noen medstudenter har jeg også fått gleden av å bli kjent med, og noen av disse inspirerer meg videre i mitt daglige arbeid. Å jobbe med utdanning er meningsfullt, og jeg føler dette studiet har bidratt til at jeg har fått mer kunnskap om hvordan jeg kan bidra til å skape gode rammer for at elever i videregående skole skal få mest mulig rettferdig og god vurdering i skolen!

Oslo, oktober 2022

Evy-Janne Vegsund

# Innhold

Sammendrag.....	iii
Forord .....	i
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og formål .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppgavens videre struktur.....	3
<b>2 Vurdering i en politisk kontekst.....</b>	<b>4</b>
2.1 Politiske forventninger til skoleutvikling.....	4
2.1.1 NKVS som styringssystem.....	5
2.1.2 Politiske forventninger til skoleutvikling knyttet til VFL.....	5
2.1.3 Politiske forventninger til skoleutvikling og vurdering i LK20 .....	6
<b>3 Forskningsfeltet.....</b>	<b>9</b>
3.1 Formativ- og summativ vurdering .....	9
3.2 Vurdering i en styringskontekst.....	10
3.3 Forskning på eksamen og standpunktvurdering .....	11
3.3.1 Summativ vurdering og vurderingspraksis .....	13
3.4 Forskning på formative vurderingspraksiser .....	13
3.4.1 Internasjonal forskning på formativ vurdering.....	14
3.4.2 Vurdering for læring, VFL i norsk kontekst.....	14
3.4.3 OECD om VFL satsingen i Norge .....	15
3.4.4 Andre studier på formative vurderingspraksiser.....	16
3.5 Ledelse av vurderingsarbeid og lærende nettverk.....	17
<b>4 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>20</b>
4.1 Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv .....	20
4.1.1 Modell for ekspansiv læring .....	21
4.1.1 Modell for nettverksledelse .....	23
4.2 Profesjonelle læringsfelleskap og kollektiv læring .....	24
4.3 Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap .....	25
<b>5 Design og metoder .....</b>	<b>29</b>
5.1 Forskningsdesign .....	29
5.1.1 Studiens ontologiske tilnærming.....	30
5.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	32
5.1.3 Datagrunnlag.....	33
5.1.4 Utvalg .....	34
5.2 Forskerens rolle, forskningsprosessen og etikk.....	35
5.2.1 Forskerens rolle og forskningsetikk.....	35
5.2.2 Forskningsprosessen.....	36
5.3 Reliabilitet og validitet.....	39
5.3.1 Refleksjoner på forskningens kvalitet.....	40
5.3.2 Refleksjon rundt datainnsamlingen og forskningsprosessen.....	41
<b>6 Data og analyse.....</b>	<b>44</b>
6.1 Presentasjon av funn.....	44
6.1.1 Informantenes inntrykk av skolens satsing på vurdering .....	44

6.1.2	Informantenes opplevelse av arbeid med vurdering i nettverk.....	47
6.1.3	Informantenes opplevelse av støtte fra ledelsen i arbeid med vurdering.....	51
<b>6.2</b>	<b>Analyse av studiens funn .....</b>	<b>52</b>
6.2.1	Hvordan kan ledelse legge til rette for å fremme utvikling av skolens vurderingspraksis gjennom lærende nettverk? .....	53
6.2.2	Hvilke hemmende faktorer kan påvirke dette arbeidet? .....	59
<b>6.3</b>	<b>Funn.....</b>	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>63</b>
<b>8</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>67</b>
8.1	Hovedfunn.....	67
8.2	Konklusjon.....	68
8.3	Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	69
<b>9</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>71</b>
<b>10</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>76</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og formål

Vurdering i skolen er et komplekst tema. Vurdering betyr å bedømme kvaliteten av noe i lys av en standard eller forhåndsoppsatte kriterier (Helle, 2019). I skolen brukes mange former for vurdering for å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte, og ordet vurdering brukes både om vurderingsprosessen og resultatet av vurderingen (Helle, 2019). Innenfor lovverket referer dette til undervisvurderingen, og elevens sluttvurdering som består av både standpunkt- og eksamensvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Selv om vurdering i skolen er regulert av lover og forskrifter, har likevel lærere som profesjonelle yrkesutøvere stort handlingsrom i sitt vurderingsarbeid. Bolstad (2020) viser til at sentrale styringsdokumenter som *Forskrift til opplæringsloven* og det samlede *læreplanverket* gir overordnede føringer for vurdering. Sammen med Utdanningsdirektoratets regelfortolkninger, anbefalinger og støttemateriell, viser Bolstad (2022) til at de samlet utgjør policydokumenter med ulik hjemmel og styrke som lærerne må forholde seg til i sitt vurderingsarbeid. De er likevel i varierende grad basert på forskning eller praksis, og de kan uttrykke både ideologiske ønsker og synspunkter (Bolstad, 2022).

Samarbeid og kollektiv profesjonsutvikling er av stor betydning for å skape rettferdighet i vurderingssituasjoner (Fjørtoft, 2020). Fra å være opptatt av enkeltlæreres kompetanse har fokus flyttet seg mer mot gruppers læring og utvikling av profesjonelle fellesskap (Aas, 2013, s.34). Det sentralt initierte prosjektet *Vurdering for læring*, VFL (2010-2018), med bakgrunn i internasjonal forskning på formativ vurdering (Black & William, 1998; Stobart, 2008; Hopfenbeck, 2016), har hatt stor betydning for skolenes utvikling av vurderingspraksis siste årene, og satt fokus på slags vurderingspraksis som fører til god læring (Utdanningsdirektoratet, 2009;2019; OECD, 2013; Sandvik & Buland, 2014; Fjørtoft, 2020). Utdanningsdirektoratet (2019) sin evaluering av prosjektet viser at skoler som jobber systematisk med VFL tilegner seg økt kompetanse i å lede utviklingsarbeid og å drive nettverk, men peker samtidig på at ledelsens rolle er det sentrale for å lykkes i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne evalueringen støttes fra andre empiriske studier, som konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stoll et al, 2006; Aas, 2013, s. 31).

Politiske føringer skaper forventninger til skoleutvikling, særlig knyttet til reformer, og styringskonteksten har stor betydning for skoleledelsens rolle og påvirker retningen for skolens utviklingsarbeid (Helstad & Møller, 2013; Aas, Helstad & Vennebo, 2016; Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Innføringen av NKVS (nasjonalt kvalitetsvurderingssystem) i forbindelse med Kunnskapsløftet (LK06), skulle representere en form for kvalitetsforståelse slik at sentrale myndigheter kunne følge med på utviklingen i skolen (Allerup mfl, 2009). Evalueringen av NKVS viser at karakterer fremstår som fremste kommunikasjon på kvalitet i videregående skole. Innføringen av de nye verktøyene har derfor bidratt til mer kontroll og sammenligning som mekanisme for ansvarliggjøring, og gir tydelige forventninger om tiltak for å forbedre resultater (Allerup mfl., 2009).

Sentrale forventninger om samsvar mellom eksamen- og standpunktkarakterer, Meld. St.28 (2015-2016) bidrar til å styre skolens fokus på utviklingsarbeid uten at det nødvendigvis er forankret i forskning. Resultatet av en studie på sammenligning av eksamen og standpunktkarakterer konkluderer med at eksamen ikke kvalitetssikrer standpunkt-vurderinger. Studien påpeker også at eksamen- og standpunkt-vurdering er svært ulike vurderingsformer med ulik status og funksjon (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Forskning på eksamensvurdering viser at det er store variasjoner i sensorreliabilitet ved sensur av eksamen (Bjørnson & Skar, 2021), og at det eksisterer lite forskningsbasert kunnskap om hva lærere og skoleledere gjør når de setter standpunkt-vurdering (Skar & Hopfenbeck, 2021).

Forskning på vurdering har i liten grad hatt fokus på hvilke hemmende og fremmende faktorer som ligger i å tilrettelegge for det profesjonelle fellesskapets arbeid med å utvikle skolens vurderingspraksis. Dette kan derfor være viktig å belyse for å forstå hvordan man på en god måte kan arbeide med vurdering. Formålet med studien min er derfor å utforske hvordan ledelse kan tilrettelegge for det profesjonelle fellesskapets arbeid med å utvikle skolens vurderingspraksis i et lærende nettverk, og se på hvilke hemmende og fremmende faktorer som påvirker dette arbeidet.

Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at vi lærer mest når vi samhandler med andre, fordi læring er et sosialt fenomen som skjer ved aktiv deltakelse i praksisfellesskapet (Aas, 2013, s. 30). Som forskningsdesign har jeg valgt en casestudie med to enheter. Ved å bruke to enheter i studien, gir det mer empiri til å utforske problemstilling og forskningsspørsmålene i et bredere perspektiv. Datainnsamlingen gjennomføres ved bruk



av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med seks informanter fra to utvalgte skoler. Ved å bruke Aas (2013) sin fremstilling av teorien til Engestrøm (2001) med sin modell for ekspansiv læring, beskrives prosessen som fører til ny kunnskap i et aktivitetssystem. For å vise faktorer som er av betydning når det gjelder hvilke trekk ved nettverk som fremmer læring og som gjør nettverk levedyktige, brukes Leithwood (2019) sin modell for nettverksledelse. Med utgangspunkt i disse modellene, samt teorier om ledelse av profesjonelle fellesskap og kollektiv læring, vil jeg utforske hva som karakteriserer ledelsens arbeid med å tilrettelegge for utvikling av skolens vurderingspraksis i et lærende nettverk. Modellene beskrives i teoridelen i kapittel 4. Ut fra perspektivet om politisk styring i en utdanningspolitisk kontekst som påvirker ledelsesperspektivet og legger føringer for skolens utviklingsarbeid, og sammen med funn fra forskning på vurdering, kan empiri fra denne studien være med å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Studien min kan dermed bidra til å sette søkelys på ledelsens rolle i arbeid med å utvikle skolens vurderingspraksis i lærende nettverk.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

**Problemstilling:** Hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk?

**Forskningsspørsmål:**

1. Hvordan kan ledelsen legge til rette for å fremme utvikling av skolens vurderingspraksis gjennom lærende nettverk?
2. Hvilke hemmende faktorer kan påvirke dette arbeidet?

## **1.3 Oppgavens videre struktur**

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Etter innledningen kommer kapittel 2 som viser vurdering i en politisk kontekst. Kapittel 3 presenterer forskningsfeltet i Norge og hvordan det er påvirket av internasjonal forskning. Kapittel 4 presenterer teoretisk rammeverk for studien. Kapittel 5 presenterer og begrunner valg av forskningsdesign og metode for datainnsamling, og beskriver grunnlaget og arbeidet med datainnsamlingen. Kapittel 6 presenterer empiridelen med studiens funn og analyse av data. Kapittel 7 er oppgavens drøftingsdel. Kapittel 8 er avslutningen som samler trådene i oppgaven og ser på resultatet av studien ut fra problemstilling og forskningsspørsmålene, som gir implikasjoner for videre forskning av temaet.

## 2 Vurdering i en politisk kontekst

Dette kapittelet vil redegjøre for politiske forventninger til vurdering, da dette er sentrale føringer skoleledere må forholde seg til. Disse politiske føringer har også hatt implikasjoner for forskning rundt vurdering. Politiske beslutninger er i større eller mindre grad forankret i forskning. Gjennom ulike offentlige utredninger (NOU), utformes stortingsmeldinger hvor regjeringen gir føringer som påvirker hvordan skoleeiere og skoleledere prioriterer sine utviklingsområder. Flere av forskningsprosjektene i litteraturgjennomgangen i kapittel 3 tar utgangspunkt i slike politiske føringer. Sammen med forskning på vurdering er disse politiske føringer med på å påvirke skolenes retning i utviklingsarbeid.

### 2.1 Politiske forventninger til skoleutvikling

Politiske føringer som viser til forventninger og betydningen av skoleutvikling går som en rød tråd gjennom flere stortingsmeldinger siste 20 årene og påvirker skolenes prioriteringer i utviklingsarbeid. Sett i lys av økende globalisering, digital- og teknologisk utvikling fremstår dagens samfunn mer kunnskapsbasert enn tidligere, og skiftende regjeringer er med på å påvirke utformingen av den skolepolitiske retningen. Rektorene er gjennom sitt styringsmandat forpliktet til å videreføre den nasjonale symbolretorikken. De blir derfor stående i krysspress mellom eksterne forventninger og problemer de må håndtere i konkrete endringsarbeid (Aas, 2013, s.35).

Stortingsmelding 30 (2004) uttrykker dette ved at når samfunnet endrer seg må også skolen forandres. I denne meldingen retter dette seg mot innholdet i skolen med formuleringer om at læreplanene må uttrykke klare mål for den kompetansen elevene skal kunne, og at vurderingsordningene må balansere ulike formål. I Stortingets behandling av meldingen ble det slått fast at læreplanene for fag skulle ha kompetansemål (Meld. St.30, 2004).

*Kunnskapsløftet* LK06 innførte kompetansemål i læreplanene, men når det gjelder vurdering har dette ikke vært tematisert i læreplanene før i *fagfornyelsen* med LK20 (Ruud, 2022).

Stortingsmelding 31 (2008) gir signal om retningen for skolenes utviklingsarbeid og er dermed med å påvirke skolenes strategi i utviklingsarbeid. Dette kan for eksempel forstås ut fra at meldingen presiserer at skolene må ha kompetanse som gjør dem til lærende organisasjoner, og at de må ha kapasitet til endring og utvikling. Denne meldingen varsler

også en klarere nasjonal styring av skolen (Meld. St.31, 2008).

### **2.1.1 NKVS som styringssystem**

Skolereformen *Kunnskapsløftet* LK06 ble vedtatt i Stortinget i 2004, og som en viktig del av denne reformen ble det samtidig innført et offentlig system for vurdering av kvalitet av norsk skole, *nasjonalt kvalitetsvurderingssystem*, NKVS (Meld. St.nr. 30, 2004). Hensikten med systemet er å bidra til dialog om skolens virksomhet, og gi grunnlag til kvalitetsutvikling av den enkelte skole. NKVS representerer altså en form for kvalitetsforståelse, og sentrale myndigheter har plikt til å følge med på utviklingen i skolen (Allerup mfl., 2009).

NKVS omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og nettstedet skoleporten. Forholdet mellom staten og skoleeierne i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet kjennetegnes av ansvarsstyring hvor nasjonalt tilsyn, nasjonale prøver og internasjonale tester er viktige faktorer. Ansvarsstyringen kommer til syne ved at den enkelte skoleeier har ansvar for å drive lokal kvalitet- og organisasjonsutvikling. (Allerup mfl., 2009).

### **2.1.2 Politiske forventinger til skoleutvikling knyttet til VFL**

Stortingsmelding 31 (2008) påpeker også at arbeidet med vurdering siste årene, har skapt økt bevissthet om viktigheten av konkrete faglige tilbakemeldinger i vurderingsarbeidet, og vurdering som pedagogisk virkemiddel. Den fremhever likevel at selv om skolene anerkjenner vurderingens betydning for læring, er det en utfordring for skolene å gjøre vurdering til en integrert del av elevenes læringsprosesser (Meld. St.31, 2008).

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å sette i gang tiltak knyttet til individvurdering i skolen. Med utgangspunkt i pilotprosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) ble den sentrale satsingen *Vurdering for læring* (VFL) etablert i 2010, der målet var å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Stortingsmelding 20 (2013) tar opp departementets vurdering av erfaringene fra både prosjektene *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) og *Vurdering for læring* (2010-2013). Denne viser at flere skoleeiere og skoler har utviklet en felles forståelse for læreplaner og kompetansemål, og et mer systematisk arbeid med vurdering. Meldingen presiserer at dette har ført til at vurdering ikke lenger er et individuelt ansvar for den enkelte lærer, men

konkluderer samtidig med at det fortsatt er mange utfordringer i vurderingen av elevenes faglige prestasjoner. Det er fortsatt store variasjoner i praksis mellom skoleeiere, mellom og innad på skolers vurderingskultur. Meldingen påpeker også at forutsetninger for å lykkes i å implementere nasjonale tiltak er bedre på skoler som har et godt fungerende profesjonsfellesskap (Meld. St.20, 2013).

Som en oppfølging av denne stortingsmeldingen, og resultat fra blant annet FIVIS (*Forskning på individuell vurdering i skolen*) som viser at mange skoler er på vei mot en ny vurderingskultur (Sandvik og Buland, 2013), ble det besluttet å videreføre VFL satsingen (2014-2018). Målet var å styrke innsatsen for bedre undervis- og sluttvurdering og sammenhengen mellom disse. Departementet så dette både som tiltak for å heve kompetansen innenfor vurdering og å bidra til skoleutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **2.1.3 Politiske forventninger til skoleutvikling og vurdering i LK20**

Stortingsmelding 28 (2016) er knyttet til den siste reformen i skolen, *Kunnskapsløftet LK20*. Denne støtter seg på følgeforskningen til VFL satsingen som viser til positiv utvikling i skolenes vurderingspraksis, og peker på en vurderingspraksis som i større grad preges av læringsfremmende vurderingskultur. Stortingsmeldingen understreker at tydelig skoleledelse, og det profesjonelle lagarbeidet er sentralt for utviklingsarbeid i skolen. Den påpeker også at for å lykkes med å videreutvikle skolens praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling er skoleledelsens involvering en suksessfaktor (Meld. St.28, 2016).

Selv om meldingen Meld. St.28 (2016) fremhever suksessfaktorene ved VFL-satsingen, har den mer fokus på vurdering som kan knyttes til skoleutvikling og en mer helhetstenkning rundt vurdering. Den fremhever at både læreplaner for fag og regelverket generelt, skal støtte opp under en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis. Meldingen presiserer at sammenhengen mellom skoleutvikling og utvikling av vurdering skal være mye tydeligere, og den peker på behovet for å se på nye vurderingsformer i skolen (Meld. St.28, 2016).

Samtidig i denne meldingen anbefaler departementet at vedvarende avvik mellom eksamen- og standpunktvurdering *bør være et varsel til skoleeier og skoleleder om at det er nødvendig å endre eksisterende vurderingspraksis* (Meld. St.28, 2016, s.63). Slike sentrale forventninger og ansvarliggjøring skaper oppfatninger om at for store avvik mellom standpunkt og eksamen

kan tyde på at lærere og skoler vurderer elever enten *for snilt eller for strengt* (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Selv om avvik mellom standpunkt og eksamen ikke er en ny problemstilling i grunnopplæringen, påpeker forskere at vurdering, elevresultater og læringsutbytte har fått en langt mer sentral rolle i norsk utdanningspolitikk etter innføringen av *Kunnskapsløftet* (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018).

Regjeringen har derfor nylig satt ned et offentlig utvalg som skal foreslå endringer i prøver og undersøkelser i skolen, omtalt som *kvalitetsutvalget*. I denne forbindelsen uttalte kunnskapsminister Tonje Brenna at vi trenger å tenke nytt om hvordan vi måler kvalitet i skolen. Hun sier at *Fagfornyelsen og nye læreplaner har endret innholdet i skolen, og vurderingssystemet må tilpasses både de nye læreplanene og regjeringens ambisjoner* (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det offentlige utvalget som er satt ned ledes av professor Tine Prøitz, og de skal levere en NOU i to deler i 2023 som beskriver styrker og utfordringer med dagens system, og en hoveddel som anbefaler endringer (Kunnskapsdepartementet, 2022).

I forbindelse med etableringen av dette utvalget, ble Prøitz intervjuet av Utdanningsnytt. I dette intervjuet hevder hun at det er bred enighet om at NKVS er modent for endring. Hun peker også på at dette er naturlig med tanke på endringer i utdanningssystemet vårt generelt, og at vi er et helt annet sted nå enn vi var på begynnelsen av 2000-tallet da vi hadde tradisjoner for at vurdering ble hengt på til slutt (Ruud, 2022). I intervjuet ble hun spurt om hun føler seg bundet av politiske målsettinger som leder av utvalget. Hun svarer et klart nei, og viser til at selv om regjeringen har som mål å redusere antall prøver og tester, ser hun dette mer som forankring og bakgrunn for hvorfor regjeringen satte ned utvalget (Ruud, 2022).

Flere Stortingsmeldinger viser altså at politiske forventninger knyttet til skoleutvikling siste årene har ført til en gradvis sterkere nasjonal styring av skolen gjennom innføringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, NKVS (Meld. St.nr. 30, 2004). Politiske signal om at skolene skal utvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur er gjennomgående. (Meld. St.nr. 30, 2004; Meld. St.31, 2008; Meld. St.20, 2013; Meld. St.28, 2016). Gjennom det nye kvalitetsutvalget sendes politiske signal om nedtoning av fokus på prøver og tester i skolen, men det er fortsatt bred politisk enighet om at systemet med standpunkt og eksamen som sluttvurdering skal bestå, men at vi trenger å tenke nytt om hvordan vi måler kvalitet i skolen (Ruud, 2022).

Politiske føringer for skoleutvikling vil til enhver tid speile det politiske klimaet avhengig av hvem som styrer Kunnskapsdepartementet. Det er likevel skolens ledere som må balansere oppdraget med å håndtere utviklingsprosesser rundt vurdering, noe som er tydeliggjort i det nye læreplanverket LK20: *Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling* (Fra Overordnet del, 3.5: *Profesjonfelleskap og skoleutvikling*; Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens ledere må derfor balansere oppdraget ut fra politiske føringer, men også ut fra hva resultater av hva forskning sier om vurdering.

## 3 Forskningsfeltet

Dette kapitlet vil gjennomgå studier som viser at vurdering i skolen har ulike formål, (Black & Wiliam, 1999; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Gusky, 2014; Bolstad, 2022) og at styringskonteksten har stor betydning for skoleledelsens rolle, og påvirker retningen for skolens utviklingsarbeid (Helstad & Møller, 2013; Aas, Helstad & Vennebo, 2016; Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Den vil presentere noen av de få studiene vi har av summative vurderingsformer (Bjørnson & Skar, 2021; Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018; Skar & Hopfenbeck, 2021), samt studier av formative vurderinger som hovedsakelig er basert på ulike politiske bestillinger (Utdanningsdirektoratet, 2009;2019; OECD, 2013; Sandvik & Buland, 2014; Fjørtoft, 2020), og er tilpasset norsk utdanningskontekst på bakgrunn av funn fra internasjonal forskning (Black & William, 1998; Stobart, 2008; Hopfenbeck, 2016). Siste delen viser til studier av utviklingsarbeid i lærende nettverk, ledelsens betydning for dette arbeidet, og hvordan nettverk som metode kan bidra til utvikling av vurderingspraksis i det profesjonelle fellesskapet (Fjørtoft, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019;2020; Leithwood, 2019).

### 3.1 Formativ- og summativ vurdering

Elevenes rett til vurdering er forankret i forskrift til opplæringsloven og læreplaner for de enkelte fag, men utdanningsforskere peker på at vurdering i skolen har ulike formål (Black & Wiliam, 1999; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Gusky, 2014; Bolstad, 2022). Formativ vurdering har blant annet som formål å bidra til at elevene lærer mer og utvikler sin kompetanse, *vurdering for læring*. Den retter seg ofte mot underveisvurdering, selv om de ikke nødvendigvis er formative hvis de gis med karakter (Engh, 2007). Summativ vurdering har som formål å avdekke hva elevene har lært, *vurdering av læring*. Vurderingsforskriften bruker begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, men underveisvurderingen kan altså ha både formative og summative formål (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Bolstad 2022).

Både eksamen- og standpunktvurdering er hjemlet til vurderingsforskriften og gir uttrykk for elevens sluttkompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Direktoratet påpeker likevel at vurdering av eksamen og standpunkt ikke direkte sammenlignbart, fordi de måler ulik kompetanse. Standpunktvurderinger er uttrykk for elevens samlede kompetanse i faget. Standpunkt karakteren er derfor basert på et bredere vurderingsgrunnlag over lengre tid, enn

det som er tilfelle for eksamenskarakterer som er et uttrykk for den kompetansen eleven viser på eksamen. (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 3.2 Vurdering i en styringskontekst

NKVS hadde som hensikt å sikre kvaliteten i norsk skole ved å innføre systemer som kunne gi oversikter over prøver, tester og evalueringer som gav sentrale myndigheter muligheter til å følge med på utviklingen i (Allerup mfl., 2009). Evalueringen viste at karakterer fremstår som den sentrale kommunikasjonsarenaen om kvalitet i videregående skole, og at dette både er etablert og har tillit i alle ledd på skolene (Allerup mfl., 2009). Siden hensikten med karaktersystemet er seleksjon til videre utdanning og arbeidsliv, er man avhengig av at et slikt system har høy legitimitet (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018).

De nye vurderingsverktøyene har bidratt til å endre måten skolen blir styrt på gjennom kontroll og sammenligning som en mekanisme for ansvarliggjøring av lærere og skoleledere, og de gir tydelige forventninger om tiltak for å forbedre resultater (Skedsmo & Mausehagen, 2017). Dette kan knytte seg både til i hvilken grad prosedyrer og praksis for karaktersetting blir oppfattet som rettferdig og likeverdig, men også til en viss grad av stabilitet i form av måleinstrumenter og resultater (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Undersøkelser viser at dette har satt mer søkelys på sammenlikning av resultater basert på elevens karakterer (Skedsmo & Møller, 2016; Aas, Helstad & Vennebo, 2016).

I den utdanningspolitiske retorikken har man hovedsakelig vektlagt å bruke resultater for videre læring og utvikling, hvor formål som kontroll blir underkommunisert (Skedsmo & Mausehagen, 2017). Dette kan henge sammen med at historisk sett har skoleeier hatt liten tradisjon for å blande seg inn i skolens interne praksis, og rektor har nytt stor grad av tillit og autonomi fra skoleeier (Helstad & Møller, 2013; Aas, Helstad & Vennebo, 2016). I forhold til andre land vi kan sammenligne oss med, ser vi også at det har vært liten tradisjon for å holde rektor ansvarlig for skolens resultater (Helstad & Møller, 2013; Aas, Helstad & Vennebo, 2016). Ifølge Skedsmo og Mausehagen (2015) kan dette blant annet forklares med profesjonsverdier og tradisjoner knyttet til profesjonsarbeidet i skolen, men de siste årene kan man se at denne situasjonen har endret seg ved at styringsnivåene har etablert måter å drive resultatstyring på som en del av kvalitetsarbeidet i utdanningssektoren (Skedsmo & Møller, 2016; Aas, Helstad & Vennebo, 2016).



Det økende fokuset på systemer for kontroll og ansvarliggjøring har ført til at det samtidig har vokst fram nye former for forståelser av hva ledelse og styring av skoleutvikling innebærer (Møller, 2015; Skedsmo & Mausestagen, 2017). Dette omfatter ulike typer utviklingsarbeid, særlig rettet mot lærere, hvor skoleledere har et eksplisitt ansvar for å gi retning og følge opp arbeidet, mens kommunen skal sikre kvaliteten (Skedsmo & Mausestagen, 2017). Dette fokuset har endret synet på rektors rolle som leder, og skapt økende krav til hvordan skoleledelse håndterer endringer (Skedsmo & Møller, 2016). Gode intensjoner om å lede skoleutvikling kan derfor støte på hemmende faktorer i skolen som organisasjon, og skoleledelsens håndtering av disse faktorene har stor betydning. Hvorvidt ledere lykkes med å utøve god ledelse er likevel avhengig av mange faktorer, men evnen til å samle aktørene i organisasjonen om å arbeide mot felles mål er sentralt (Jensen, 2016, s. 113).

### **3.3 Forskning på eksamen og standpunktvurdering**

Når det gjelder forskning på summative vurderingspraksiser som eksamen- og standpunktvurderinger, viser det vi har av forskning at lærerne gjennomgående at har en tendens til å sette høyere standpunkt karakterer enn karakterer elever får ved eksamen (Skar & Hopfenbeck, 2021).

I en studie av sensorreliabilitet fra eksamen i videregående opplæring, er hovedkonklusjonen at sensorreliabiliteten varierer ganske mye både innenfor faggrupper og mellom ulike fag (Bjørnsson & Skar, 2021). En annen konklusjon forskerne trekker frem i denne undersøkelsen, er at den antakelig spriker av ulike årsaker i de forskjellige fagene. De fant altså ulike variasjoner av avvik i sensorreliabilitet innenfor ulike fagmiljøer uten å kunne identifisere hvorfor. Rapporten er basert på analyser av karakterforslag fra to uavhengige sensorer før fellessensur av sentralt gitt skriftlig eksamen (Bjørnson & Skar, 2021).

Samsvar mellom summative vurderinger som standpunkt- og eksamens karakterer blir sett på som kvalitet på god vurdering, og ut fra en utdanningspolitisk kontekst er det uttrykt at det bør være et visst samsvar mellom disse vurderingsordningene (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). En studie av den norske ordningen med eksamen- og standpunkt karakterer, har undersøkt hvilken funksjon den har for lærernes vurderingspraksis. Ifølge Hovdehaugen, Prøitz & Seland (2018) er det lite studier på hvordan lærere forholder seg til forventninger

om samsvar mellom summative vurderingsformer som eksamen- og standpunktvurdering, men fremhever at det finnes flere svakheter ved ideen om at eksamen kan fungere som kvalitetssikring av standpunktkarakterer. Siden dette likevel har fått en fremtredende rolle i styringen av opplæringen og som grunnlag for utvikling av skolen, har Hovdehaugen, Prøitz & Seland (2018) undersøkt *hvilken funksjon eksamen- og standpunktkarakterene har for lærernes vurderingspraksis* i en studie av læreres karaktersetning i norsk og matematikk ved elevenes avslutning av studieforbereende utdanningsprogram. Studien tok utgangspunkt i hvordan lærerne arbeidet med å sette standpunktkarakterer i disse fagene, og hvordan de arbeidet med å sensurere eksamen i de samme fagene. Forskerne stilte spørsmål om *hvilken betydning lærerne tillegger forskjellen mellom de ulike vurderingsformene*. Resultatet av studien konkluderer med at standpunkt og eksamen er to svært ulike vurderingsformer med ulik status og funksjon. Studien viser til at begge ordningene bidrar til å ivareta viktige vurderingsteoretiske spørsmål hver for seg, men forskerne avviser ideen om at den ene kan kvalitetssikre den andre. Forskerne stiller likevel spørsmål om det norske utdanningssystemet trenger begge ordningene for å sikre legitimitet i karaktersetningen (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, har skrivesenteret ved Institutt for lærerutdanning (ILU) og Norges tekniske universitet (NTU) utarbeidet et kunnskapsgrunnlag om standpunktvurdering som sammenfatter standpunktkarakterer i Norge og Norden i tidsrommet 2005-2021 (Skar & Hopfenbeck, 2021). Denne rapporten (2021) belyser enkelte tiltak som har vært gjennomført i perioden, og gir anbefalinger for fremtidig arbeid med standpunktvurdering i Norge. Resultatet i rapporten (2021), konkluderer med at det eksisterer lite forskningsbasert kunnskap på hva lærere og skoleledere gjør når de setter standpunktkarakterer, men peker på at lærerne synes å ta standpunktvurdering på stort alvor. Rapporten (2021) viser til at standpunkt settes ut fra en systematisk vurdering av elevenes prestasjoner, men at lærerne kan være usikre på hva som skal inngå i standpunktvurderingen, og hvordan de skal skaffe bevis for elevenes måloppnåelse. Det understrekes i rapporten (2021) at undersøkelsene baserer seg på små, ikke-representative utvalg uten at det er tvil om kvaliteten på undersøkelsene. Dette gjør det likevel vanskelig å trekke konklusjoner om praksis på et generelt grunnlag. Forskerne understreker derfor behovet for mer forskning på standpunktvurdering (Skar & Hopfenbeck, 2021).

### **3.3.1 Summativ vurdering og vurderingspraksis**

Studier om lærernes ulike praksiser i summativ vurdering konkluderer gjerne med at det er mangel på indre konsistens mellom ulike læreres karaktersetning, og at lærere trenger mer kompetanse i vurdering (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018). Likevel er det ofte de summative vurderingene med standpunkt- og eksamenskarakterer som får mest oppmerksomhet. Disse til sammen utgjør sluttvurderinger som føres på elevenes vitnemål, og har derfor stor betydning for opptak til videre studier og for framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Elevorganisasjonen har vært spesielt opptatt av det de oppfatter som systematiske feil ved standpunktvurderingen, og har rettet spesielt oppmerksomhet mot det de oppfatter som ulike vurderingskulturer mellom skoler (Skar & Hopfenbeck, 2021). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) handler en vurderingskultur om hvordan skolen begrunner og praktiserer vurdering, og den kommer til uttrykk gjennom vurderingspraksiser som utøves på den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). Direktoratet peker på at vurdering har stor innvirkning på elevenes og læring, og at en god vurderingspraksis motiverer og har læring som mål. Strukturert arbeid med vurdering kan derfor utvikle gode vurderingskulturer, og studier av formative vurderinger viser at disse har stor betydning for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## **3.4 Forskning på formative vurderingspraksiser**

Eksisterende evalueringer og forskningsprosjekter knyttet til utvikling av formative vurderingspraksiser har i all hovedsak undersøkt systematiske endringer som oppstod i kjølvannet av NKVS og *Kunnskapsløftet*, hvor de ulike delprosjektene først og fremst stiller spørsmål om implementeringen (Møller mfl. 2013; Skedsmo & Mausestagen, 2017). Den økte tilgangen til informasjon ble brukt til å starte opp utviklingsprosjekter lokalt, og det økte fokuset på vurdering og evaluering har vært viktig for å forstå begrunnelsene for reformen og for å utvikle mer felles profesjonsspråk (Møller mfl. 2013; Skedsmo & Mausestagen, 2017).

VFL (*Vurdering for læring*) kom for alvor på dagsorden i Norge rundt 2008-2009, og har vært sentralt for utviklingen av norske skolars vurderingspraksis. Utdanningsdirektoratet (2019) peker likevel på at det har vært viktig å tilpasse internasjonal forskning og erfaringer

med VFL til vårt utdanningssystem (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **3.4.1 Internasjonal forskning på formativ vurdering**

Internasjonalt er det gjort gode erfaringer med å utforme kunnskapsbaserte utviklingsprosjekter fra nasjonalt hold som omfatter interaksjon mellom forskning, praksis og politikkutforming. Et eksempel på dette er det nasjonale programmet *Assesment is for Learning* (AiFL) i regi av skotske utdanningsmyndigheter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I England er det gjennomført flere studier der sammenhengen mellom vurdering og læring er undersøkt, og forskergruppen *Assessment Reform Group* har vært sentrale i dette arbeidet. Studien fra 1998, *Inside the black box – Raising standards Through Classroom Assessment* som var finansiert av den engelske staten, viser at tilbakemeldinger på vurderinger må handle om spesielle kvalitetene ved elevens arbeid, hvor eleven får råd om hva han eller hun kan gjøre for å forbedre seg. Forskerne argumenterer for at all undervisning og læring må være interaktiv, og presiserer at det er viktig å unngå sammenligninger av resultat med andre elever. I artikkelen *Inside the black box* (1998) legger forskerne frem betydelig dokumentasjon på at formativ vurdering er av stor betydning for elevenes læring (Black & William, 1998).

En annen gruppe studier fra den nasjonale satsing på vurdering i Skottland og en regional satsing i Ontario, støtter disse funnene fra forskningen til Dylan og William (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeidet til Dylan og William (1998) la grunnlaget for prinsippene for det vi i dag kjenner som VFL, men det var Stobart (2008) som innførte begrepet *vurdering for læring*, VFL ti år senere (Utdanningsdirektoratet, 2009). Stobart peker på at både instruksjon med veiledning og underveisvurdering skal hjelpe elevene til å bli flinkere i faget, og viser til at underveisvurdering dermed kan sees som en del av undervisningen. Det kan derfor hevdes at undervisning og veiledning er to sider av samme sak, og at det vi i Norge kaller *vurdering for læring*, VFL ikke er annet enn god undervisning (Stobart, 2008; Hopfenbeck, 2016).

### **3.4.2 Vurdering for læring, VFL i norsk kontekst**

Pilotprosjektet *Bedre vurderingspraksis* var bakgrunnen for *VFL satsingen* i Norge Den handlet om å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse og å foreslå et klarere regelverk

i forskrifter om individuell vurdering (Trondsen m,fl 2009; Utdanningsdirektoratet, 2019). Kunnskapsgrunnet for den første fase av *VFL satsingen* (2010- 2014) i Norge, var derfor i stor grad "dominert av" internasjonal forskning og erfaringer. Det forelå få storskala studier av implementering av VFL og lite kunnskap om hvor vellykket implementeringene hadde vært (Hopfenbeck & Stobart, 2015, Utdanningsdirektoratet, 2019).

En evaluering av *VFL satsningen* (2014-2018) viste til økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis for skolene i prosjektet. Det var vanskelig å isolere enkeltårsaker til endringene, men rapporten (2019) viser til økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen. Skolene som hadde deltatt i satsningen hadde utviklet et mer felles vurderingsspråk og en mer læringsorientert vurderingskultur. Satsningen hadde bidratt til å holde vurdering høyt oppe på agendaen, og forsterket skoleeiers bevissthet om ansvaret for skolens vurderingspraksis. Rapporten (2019) peker likevel på at det er krevende å formidle ideene som ligger til grunn for VFL, og at det kan være en generell fare for at vurderingspraksiser forenkles og reduseres til innøvde prosedyrer og mekaniske teknikker (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Erfaringer fra satsingen viser at forståelsen av hva som er god vurderingspraksis varierer mellom og innad både hos skoleeiere og skoler, og forskerne finner et stort mangfold av praksiser i ulike fag som bygger på forskjellige forståelser av intensjonen med vurdering (Sandvik og Buland 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019). Systematisk arbeid med VFL har derfor ført til at flere skoler har sett nærmere på karakterpraksisen sin som en del av underveisvurderingen. Ifølge forsker Siv Gamlem har det skjedd en endring i bruk av karakterer etter at Utdanningsdirektoratet startet arbeidet med VFL, og hun mener å se en endring i norsk skole i retning av færre karakterer og mer oppmerksomhet rundt arbeids- og læringsprosessene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **3.4.3 OECD om VFL satsingen i Norge**

VFL satsingen ble sett på som et viktig prosjekt og det ble utarbeidet en OECD rapport, *BALANCING TRUST AND ACCOUNTABILITY? The Assessment for Learning Programme in Norway* på bakgrunn av dette (OECD, 2013). Rapporten (2013) bygger på en casestudie som synliggjorde viktige suksessfaktorer i første delen av satsingen, som viste at skoler som lykkes med vurdering for læring, hadde utviklet en større forståelse av hva som var kjernen i

vurdering for læring og hvordan denne forståelsen kunne praktiseres på ulike måter. Også denne rapporten (2013) vektlegger hvordan prosjektet har bidratt til å holde vurdering høyt oppe på agendaen, men peker også på at det fremdeles er stort behov for kompetanseheving i læringsfremmende undervisningsvurdering i norsk skole (OECD, 2013).

### **3.4.4 Andre studier på formative vurderingspraksiser**

*Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*, gir et bilde av hvordan vurderingspraksiser i norske skoler utvikler seg i et samspill mellom sentralt gitte føringer og teorier, lokale fortolkninger og forståelser, og at det er i dette komplekse samspillet vurderingspraksiser blir konstruert (Sandvik & Buland, 2014; Skar & Hopfenbeck, 2021).

FIVIS studien, Sandvik & Buland (2014) peker på at det eksisterer et mangfold av vurderingspraksiser både på kollektivt og individuelt plan, og at det er variasjoner i praksis mellom skoler og skoleslag, men også internt i skoler. Rapporten (2014) fra forskningen fremhever at skoler som har deltatt i VFL satsingen i større grad arbeider mer systematisk med vurdering på skolenivå. Mange skoler har likevel ikke lyktes med å etablere en vurderingskultur som en kollektivt forankret forståelse av VFL og en vurderingspraksis for hele skolen. Rapporten (2014) peker likevel på at skolens organisering i team vs. fagteam har betydning for om det etableres tolkningsfellesskap for VFL i fag. Rapporten (2014) viser også til at skoleledelsens og skoleeiers forståelser av VFL og operasjonalisering av arbeidet for å styrke skolens vurderingspraksis er en faktor som påvirker lærernes holdninger og praksiser til vurdering (Sandvik & Buland, 2014).

Forskning på *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV)*, peker på at for å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse må skolene videreutvikle sitt kunnskapsgrunnlag for vurdering ved å belyse samspillet mellom lærerens forståelse av vurdering og vurderingspraksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016; Fjørtoft, 2020). Forståelsen av hva som er god vurderingspraksis varierer både kollektivt og individuelt, mellom og innad på skoler Fjørtoft (2020). Siden vurderingskompetanse er et svært komplekst fenomen, kreves både fag didaktisk utvikling og samarbeid på tvers. (Xu & Brown, 2016; Fjørtoft, 2020).

### 3.5 Ledelse av vurderingsarbeid og lærende nettverk

Utvikling av det profesjonelle fellesskapet er viktig for å sikre god kvalitet i skolens vurderingspraksis, og forskning viser at utvikling av det profesjonelle fellesskapet blir best mulig når utviklingen skjer innenfor et arbeidsfellesskap (Hargraves & Fullan; 2012; Aas, 2013). Ledere har en sentral rolle i dette utviklingsarbeidet, og en nøkkelfaktor for å lykkes i så måte er ledelsens evne til å bygge tillit på kryss og tvers i skolens organisasjon (Murphy, Louis & Smylie, 2017; Paulsen, 2021). Rektors innflytelse på skolens læring i profesjonelle fellesskap er godt dokumentert i internasjonal forskning (Hargraves & Fullan, 2012; Hargraves, Shirley & Fredheim, 2012; Aas, 2013, s.11). Rektor har derfor en sentral rolle både som inspirator, tilrettelegger og oppfølger av kollektive læringsprosesser (Aas, 2013).

Fjørtoft (2020) viser til at samarbeid og kollektiv profesjonsutvikling er av stor betydning for å skape rettferdighet i vurderingssituasjoner, og for å utvikle god vurderingspraksis kreves samarbeid som blant annet klargjør hvordan lærere forstår vurdering og hvilke konsekvenser denne forståelsen har gjennom praktiske handlinger (Fjørtoft, 2020). Karen S. Louis (2008) har poengtert at utvikling av det som i utdanningslitteraturen omtales som profesjonelle fellesskap dreier seg om fundamental kulturendring i skolen; *Fra ditt og mitt til vårt*. Hun sier også at enkeltlærerens kunnskapsutvikling betraktes som viktig, men at den vokser ut av det kollektive og troen på gruppelæring (Paulsen, 2021, s.17).

Et arbeidsfellesskap som et lærende nettverk kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) være en utviklingsstrategi som skaper forståelse av en gitt tematikk. Metoden kan bidra til at ansatte i skolen etablerer arbeidsformer som fører til endring og videreutvikling av praksis, der intensjonen er å bygge relasjoner og samarbeid mellom de som er involvert.

Utdanningsdirektoratet (2020) mener også at nettverk kan skape arenaer for kollektive refleksjoner som gjør det mulig for deltakerne å se seg selv i lys av andre, og å utveksle erfaringer mellom andre skoler som redskap for nyskapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Evalueringen av VFL satsningen viste til at skoler som jobbet systematisk med VFL også tilegnet seg økt kompetanse i å lede utviklingsarbeid og å drive nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2019). I VFL satsningen var det skoleeier som hadde ansvar for å etablere nettverkene, og sluttrapporten (2019) viser til at det har vært et mangfold av

tilnærminger til organisering både organisatorisk og metodisk. Nettverkene har i stor grad fungert som en læringsarena der deltakerne mener det har vært en god arbeidsform.

Rapporten (2019) fremhever likevel at nettverkene ser ut til å ha bidratt til en mer systematisk måte å drive kompetanseutvikling på innen vurderingsfeltet. De har også bidratt til delekultur og dialoger om vurderingspraksis, og til økt samarbeid om vurdering innad og mellom skoler (Utdanningsdirektoratet, 2019).

På den andre siden viser evalueringen av VFL satsningen at det har være krevende å få til lærende og forpliktende nettverk som imøtekommer ulike behov hos deltakerne. Rapporten (2019) pekte på at det var vanskelig å forene ulike kompetansebehov og vurderingskulturer hos enkelte skoler. Evalueringen viste også at det var utfordrende for ledelsen å følge opp nettverk, slik at det bidro til å utvikle skolens praksis ved at det skjer utviklingsarbeid mellom samlingene og å sørge for at arbeidet i nettverket ble koblet til det øvrige arbeidet på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Forskning på nettverksledelse viser til at det er visse forutsetninger eller visse trekk ved nettverkene som gjør dem levedyktige og formålstjenlige. Leithwood (2019) har forsket på nettverk mellom skoleledere og mener at det er særlig er fire faktorer som er av betydning når det gjelder hvilke trekk ved nettverk som fremmer læring og som gjør dem levedyktige, *nettverksledelse, nettverkshelse, nettverksstruktur og nettverkskontakt*. (Jensen, 2020; Leithwood, 2019; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Fjeld og Ramberg, 2021). Modellen til Leithwood (2019) presenteres i teoridelen i kapittel 4.

Et sentralt trekk ved alt utviklingsarbeid er at det tar tid. Selv om ledelsens rolle i arbeidet løftes frem, viser Fjørtoft (2020) til at profesjonsfellesskapet også har en viktig rolle. Fjørtoft (2020) fremhever at forståelse må bygges både innenfor undervisningsfagene, på ulike skoletrinn og i hele skolen som organisasjon (Fjørtoft, 2020). Dette støttes av forskerne Hargreaves og O`Connor (2018) som sier at det ikke lenger er spørsmål om lærere skal samarbeide, men det handler det om hvordan lærere skal samarbeide for å utvikle praksis (Fjørtoft, 2020). Hargreaves og O`Connor (2018) fremhever at en profesjonaliseringsprosess må være mer enn spredte forsøk på samtaler, deling og refleksjon. De mener at en slik utvikling handler om krevende diskusjoner, bruk av ulike former for informasjon, grundig planlegging, konstruktive tilbakemeldinger og en stadig undersøkende holdning (Fjørtoft, 2020).



Som gjennomgangen av forskningsfeltet viser, er utvikling av vurderingsfeltet sterkt styrt av politisk påvirkning og ansvarliggjøring (Møller, 2015; Skedsmo & Mausestaden, 2017). Aas (2013) påpeker at rektorene gjennom sitt styringsmandat forplikter å videreføre den nasjonale symbolretorikken, og slik sett blir rektorene stående i et krysspenn mellom eksterne forventninger om å oppfylle nasjonale symbolske sluttmaal og spenninger, og utfordringer de må håndtere i det konkrete endringsarbeidet på egen skole (Aas, 2013, s. 35).

Litteraturgjennomgangen viser noe av kompleksiteten rundt skolens vurderingsarbeid, og hvordan man kan utvikle vurderingspraksisen i det profesjonelle fellesskapet. Selv om studier løfter frem ledelsens rolle i dette arbeidet, viser Fjørtoft (2020) til at profesjonsfellesskapet også har en viktig rolle (Fjørtoft, 2020). Erfaringer fra VFL satsninger viser at nettverk som metode kan bidra til at ansatte i skolen etablerer arbeidsformer som fører til endring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det foreligger lite forskning på hvilke hemmende og fremmende faktorer ledere møter i arbeidet med å tilrettelegge for arbeid med skolens vurderingspraksis i det profesjonelle fellesskapet. Dette mener jeg er viktig å se på fordi vurdering har stor innvirkning på elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 4 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenterer studiens teoretiske rammeverk med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av utviklingsarbeid som vektlegger at vi lærer mest når vi samhandler med andre (Aas, 2013). Engestrøm (2001) sin modell for ekspansiv læring beskriver prosessen som fører til ny kunnskap i et aktivitetssystem som i en skole, mens Leithwood (2019) sin modell for nettverksledelse beskriver faktorer som er av betydning for å fremme læring i nettverk og som gjør nettverkene levedyktige. Dette kapitlet brukes som grunnlag for analyse av studiens funn som presenteres i kapittel 7.

### 4.1 Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Kollektiv kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap bygger på en antakelse om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeidet kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming (Vescio mfl. 2008; Elstad og Helstad, 2014). Ut fra et teoretisk perspektiv, er begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* et av honnørordene som brukes ved å fange opp det særegne ved skolens voksne fellesskap. Ifølge Stoll med flere (2006), er det bred enighet om at dette handler om en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis (Aas, 2013, s. 30).

Selve begrepet kan knyttes helt tilbake til John Deweys (1966) ide om en undersøkende pedagogikk, og man kan se en viss likhet i syn på læring mellom Deweys pragmatiske syn på læring og Vygotskys sosiokulturelle perspektiv som vektlegger at vi lærer mest når vi samhandler med andre, fordi læring er et sosialt fenomen som skjer ved aktiv deltakelse i praksisfellesskapet (Aas, 2013, s. 30). Dette understøtter tanken om at utviklingsarbeid gjennom kollektiv læring, eller organisatorisk læring er sentralt i et profesjonsfellesskap. Dette gjelder ikke bare for faglig utvikling, men også for å skape et sosialt fellesskap på skolen. Det handler altså om å lære både av egne og andres erfaringer (Aas, 2013, s. 30).

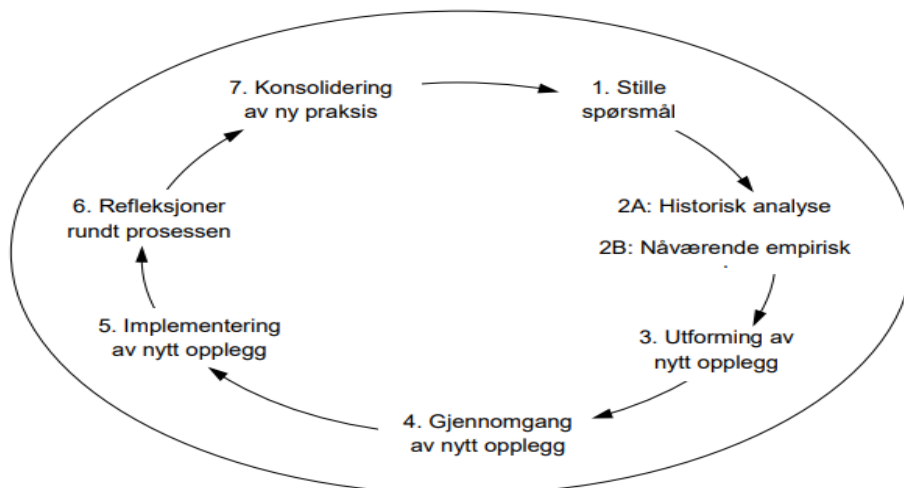
En rekke empiriske studier konkluderer likevel med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stoll et al, 2006; Aas, 2013, s. 31). Stoll viser til at delt lederskap er viktig for utvikling av profesjonelle fellesskap, men den felles aktiviteten som er karakteristisk for profesjonelle læringsfellesskap har også vært beskrevet som et distribuert perspektiv på ledelse, som Peter Gronn (2002) og James Spillane

(2006) er viktige bidragsytere til (Aas, 2013, s. 31). Ved distribuert syn på ledelse utvides analyseenheten fra den enkelte leder til aktiviteter og praksis. Et viktig poeng her, er at koordinering av profesjonelle aktiviteter innebærer at lærerne føler at de har tilstrekkelig autonomi til selv å ta avgjørelser som har betydning for elevenes læring (Aas, 2013, s. 31).

Styring og ledelse av utdanning blir ofte brukt om hverandre, men har ulik betydning (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 21). Styring handler først og fremst om etablering av systemer og regler for påvirkning av en sektor og/eller en organisasjon (Rørvik, 2014; Helstad & Mausestagen, 2019), mens ledelse i større grad handler om å gi retning for arbeidet, bygge visjoner og etablere og utvikle relasjoner (Leithwood & Louise, 2012; Møller & Ottesen, 2011; Helstad & Mausestagen, 2019, s. 21). Stool med flere (2006) hevder at dersom det skal arbeides seriøst med å bygge profesjonelle læringsfellesskap i og mellom skoler, så er det behov for lederskap som kan støtte og gi næring til samarbeid mellom lærere (Aas, 2013, s. 33). Lederne må bidra til at også lærere kan ta ansvar for utviklingsarbeid ved skolen ved at lærerne har tilstrekkelig autonomi til selv å ta avgjørelser som har betydning for elevenes læring (Aas, 2013, s. 33). Selv om forskere vet at det er viktig å bygge og skape læring i profesjonelle læringsfellesskap, er det mindre kunnskap om hvordan dette gjøres i praksis ((Aas, 2013, s. 33).

#### **4.1.1 Modell for ekspansiv læring**

Vygotsky er opphavet til aktivitetsteorien som bygger på ideen om at mennesker lærer og utvikler seg når de deltar i felles aktivitet (Säljö, 2018). Med utgangspunkt i denne tenkningen, videreutviklet Engestrøm (1987; 2001) Vygotskys aktivitetsteori, og introduserte begrepet ekspansiv læring for å beskrive prosessen som fører til ny kunnskap i et aktivitetssystem som i en skole. Dette kan forstås som en sirkulær prosess der strategiske handlinger og korresponderende motsetninger driver frem nye strategiske motsetninger og nye korresponderende motsetninger i en syklisk prosess gjennom syv faser, eller handlinger (Engestrøm (2001); Aas, 2013).



(Engestrøm (2001); Aas, 2013, s. 45, 46, 47, 48).

Aas (2013) viser til at modellen til Engestrøm (2001) tar utgangspunkt i at utviklingsprosesser ikke nødvendigvis foregår som en lineær prosess. Hun understreker også at den ekspansive læringssirkelen er en idealtypisk teoretisk modell, utviklet fra et abstrakt utgangspunkt til bruk i en konkret situasjon. Kritik mot denne modellen er at den overforenkler i likhet med mange andre modeller, men Aas (2013) har tilpasset modellen for å studere skoleutvikling i norsk kontekst, og jeg vil av den grunn bruke hennes tolkning av denne modellen (Aas, 2013).

Den ekspansive sirkelens startpunkt, er å *stille spørsmål ved den aksepterte praksisen* (1). Ønske om å endre praksis kan komme både fra skoleeier, skoleledelse, lærere, elever og/eller foresatte, men også fra media. Aas (2013) viser til at det i denne fasen er viktig å etablere en felles forståelse av hva som er utfordringen, og å skape en forpliktelse om deltakelse. Den andre handlingen i prosessen er *analyse* (2), der målet er å finne årsaken eller forklarende mekanismer til dagens situasjon. Aas (2013) viser til at i den empiriske analysen handler det om å beskrive gjeldende situasjon, mens den historiske søker å beskrive fortiden. Formålet med denne analysen, er å *få økt bevissthet om skolens samlede praksis på et område*. I den tredje fasen handler det om å *modellere* (3) skape en ny modell som forklarer og løser situasjonen som er beskrevet. Aas (2013) forklarer at modellering gjennom spørsmålstilling har som mål å komme fram til et nytt forslag, en ny praksis eller et nytt mønster for aktivitet. En *kritisk gransking* (4) av det nye forslaget ligger til grunn for implementering av ny praksis, og en ny modell må derfor undersøkes. Dersom motstanden i personalet er stor, viser

Aas (2013) til at rektor eller skoleeier må vurdere om endringen er verdt det. I *implementeringsfasen* (5) kan det være utfordrende med tanke på å få med seg hele personalet, og Aas (2013) viser til at det er viktig å finne en balanse hvor man vurderer hvor man skal støtte og hvor man skal utfordre de som er involverte. I den sjette fasen følger en viktig *refleksjon* (6) rundt utprøving av nye tiltak. Her viser Aas (2013) til at styrken i refleksjonen er at den foregår i ettertid, og med distanse fra selve aktiviteten, men at det er viktig å sette av tid til denne fasen før den siste handlingen i sirkelen som er *konsolidering av praksis* (7). Her kan man snakke om at praksisendringen har blitt en del av skolens institusjonaliserte praksis, og at det har ført til varig endring (Aas, 2013).

Aas (2013) viser til at en ekspansiv lærings sirkel gjerne varer over flere år. Den er beskrevet som en syklisk prosess hvor man etter å ha fullført de syv fasene igjen vil være rom for å stille spørsmål ved gjeldene praksis. Reformen tar tid å implementere, og det vil hele tiden komme nye reformer som krever utvikling og endring. Spørsmålet ved å anvende den, blir derfor å se på hvilke aspekter ved aktiviteten som ikke fanges opp ved bruk av modellen. Aas (2013) fremhever også at en ekspansiv sirkel genererer flere små og nye arbeids- og organisasjonsmodeller. Når en liten sirkel av innovativ læring slutter kommer man til et mer eller mindre problematisk sammenbrudd i hele prosessen, men at aktørene tar med seg erfaringene over til neste lille sirkel. Erfaringer fra en aktivitet, kan altså brukes til en ny aktivitet, men brobygging mellom erfaringer er avgjørende for å unngå isolerte fragmenter. Aas (2013) påpeker at i analysedelen kan modellen skape et statisk eller instrumentelt preg, og kompleksiteten i modellen kan være en utfordring og skape behov for forenkling (Aas, 2013).

#### **4.1.1 Modell for nettverksledelse**

Utdanningsdirektoratet viser til at nettverk som metode kan være en utviklingsstrategi som skaper forståelse av en gitt tematikk, og at metoden kan bidra til at ansatte i skolen etablerer arbeidsformer som fører til endring og videreutvikling av praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Leithwood (2019) har forsket på ledernetverk, og kommet frem til funn som viser hvilke trekk som gjør nettverk levedyktige og fremmer læring. Han peker på fire sentrale faktorer som er avgjørende for å skape gode nettverk (Leithwood, 2019; Fjeld og Ramberg, 2021). Jeg velger å bruke fremstillingen av Leithwood (2019) sin modell av Fjeld og Ramberg (2021) i denne studien.

Den første faktoren som løftes frem i denne modellen som et vesentlig trekk for å holde medlemmene konsentrert om gruppens mål og hensikt, kaller Leithwood (2019) *nettverksledelse* (1). Dette handler om en type ledelse som både planlegger og gjennomfører en agenda for møter, samtidig som ledelsen mellom møtene må holde kontakt og være interessert i medlemmenes arbeid. Den andre faktoren som fremheves er gruppens *nettverkshelse* (2). Den karakteriseres av en åpen og tillitsbasert dialog om utfordringer og praksiser fra medlemmenes egne skoler, og at deltakerne i nettverket er mer opptatt av samarbeid enn av konkurranse. Den tredje faktoren i denne modellen er *nettverksstrukturen* (3). Leithwood (2019) argumenterer for at en optimal størrelse i hver gruppe i et nettverk er på 4-6 medlemmer. Han begrunner dette med at det er viktig for at den enkelte skal føle trygghet og aktivt kunne bidra i gruppen. Han peker også på at det er en fordel om medlemmene har ulik erfaringsbakgrunn, og at noen i gruppen har påvirkning oppover i systemet. Den fjerde og siste faktoren handler om *nettverkskontakt* (4), her viser han til at det er viktig med hyppige møter. Møtene kan gjerne ha digitale hjelpemidler, men at de helst skal være fysiske. Han peker på at ansikt-til-ansikt samtaler er mer autentiske og fleksible (Leithwood, 2019; Fjeld og Ramberg, 2021)

Leithwood (2019) sin modell tar utgangspunkt i ledernetttverk, men han fremhever likevel at i nettverk er det viktig med en grunnleggende struktur, og tillit mellom medlemmene som grunnlag for samarbeid. Et annet sentralt trekk som Fjeld og Ramberg (2021) viser til i sin fremstilling av denne modellen, er at det som læres i nettverket er sterkt påvirket av omstendighetene rundt. Det foregår en interaksjon mellom medlemmer som stiller med ulik kompetanse. Fjeld og Ramberg (2021) peker også på at Leithwood (2019) løfter frem nettverk som en arena for å gjøre implisitt kunnskap eksplisitt og kjent gjennom refleksjoner og samtaler om egen praksis (Leithwood, 2019; Fjeld og Ramberg, 2021).

## **4.2 Profesjonelle læringsfelleskap og kollektiv læring**

Profesjonsbegrepet referer til en gruppe yrkesutøvere som deler et yrke med spesielle kjennetegn. Lærere er eksempel på en slik profesjon (Elstad & Helstad, 2014, s. 19). Profesjonsutvikling fra et organisatorisk perspektiv, handler derfor om hvilke grep profesjonen som et kollektiv tar for å utvikle lærerprofesjonens kunnskapsbase og påvirke medlemmene av profesjonen til faglig oppdatering og kontinuerlig læring (Elstad & Helstad, 2014).

Skolereformer som kunnskapsløftet LK20 løfter frem endringer som krever faglig oppdatering. *Overordnet del* av det nye læreplanverket i LK20 uttrykker eksplisitt at skolene har behov for sterke lærende profesjonsfellesskap for å kunne lykkes med de mange innholdsmessige endringsprosessene i *fagfornyelsen* (Paulsen, 2021, s. 14). I beskrivelsen understreker myndighetene noen viktige foretrukne egenskaper i disse fellesskapene; *Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur* (Utdrag fra punkt 3.5 i *overordnet del* av læreplanverket, UDIR; Paulsen, 2021, s. 14). Dette betinger altså at ledelsen ved skolen legger til rette for et slikt samarbeid både pedagogisk og organisatorisk.

Kollektiv læring handler om å legge til rette for læringsprosesser gjennom fellesarenaer, og disse kan gi seg uttrykk i en delt praksis på tvers av skolens arenaer (Crossan, Maurer & Whitw, 2011; Paulsen 2021). Kollektiv læring i skoler kan også utspille seg gjennom profesjonelt samarbeid i nettverk som enkelte skolars lærere og ledere deltar i (Forfang, 2020; Paulsen 2021). Paulsen (2021) understreker at det underkommuniseres i målformuleringen i læreplanverket at kollektiv læring på organisasjonsnivå i skoler er krevende og betinget av en organisatorisk kapasitet, som i teoretisk forstand omtales som organisatorisk læringskapasitet (Dibbon, 200; Marks & Louis, 1999; Paulsen & Hjertø, 2014; Paulsen 2021). Gode intensjoner om å bygge lærende profesjonsfellesskap kan derfor støte på læringsbarrierer i skolens organisasjon, der skoleledelsens håndtering av disse barrierene har stor betydning for resultatet. Her fremhever Paulsen (2021) i likhet med flere andre skoleforskere på skoleutvikling at en viktig faktor for å lykkes i dette arbeidet, er ledelsens evne til å bygge tillit på kryss og tvers i skolens organisasjon (Paulsen, 2021, s. 15).

### **4.3 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap**

I arbeidet med å implementere nye reformer, viser Aas (2013) til at endringsstrategien i Norge siste årene har skiftet mellom initiering fra "top-down" til "bottom-up", fra storskalaprosjekter til skolebasert utvikling, og fra fokus på endring av administrative organisasjonsstrukturene til fokus på menneskelig kapital. Fra å være opptatt av enkeltlæreres kompetanse har fokus flyttet seg mot grupperes læring og utvikling av profesjonelle fellesskap (Aas, 2013, s. 34).

Helstad & Mausethagen (2019) hevder at en profesjonalisering ovenfra handler om myndighetenes og arbeidsgivers styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid, mens profesjonalisering innenfra i større grad handler om at yrkesgruppen selv søker å løfte seg mot profesjon status og etablere en definert autonomi i yrkesutøvelsen. De påpeker også at i norsk kontekst vil profesjonalisering ovenfra i mange sammenhenger innebære en nødvendighet og ønsket støtte til profesjonalisering innenfra (Helstad & Mausethagen, 2019).

Paulsen (2021) hevder at det er en utfordring på ledelsesnivå hvordan ledere kan tilrettelegge for en kollektiv profesjonsutvikling på skolen ved at lærerne har tilstrekkelig autonomi til selv å ta avgjørelser. Dette handler om tillit som er et fundament i læringskulturer, og det handler om å bygge tillit mellom ulike ledd i organisasjonen (Paulsen, 2021). Dirks og Skarlicki (2004) analyserer i en oversiktsstudie hvordan tillit og mistillit i forholdet mellom ledere og medarbeidere fungerer i ulike organisatoriske settinger. Studiet konkluderer med at psykologisk trygghet i gruppen har avgjørende innvirkning på læring i organisasjoner (Paulsen, 2021, s. 122).

Utfordring for ledelse av utvikling i det profesjonelle fellesskapet, handler derfor i stor grad om hvordan ledelse kan skape tillit og psykologisk trygghet i organisasjonen for å skape utvikling. Tillit mellom lærere på en skole er avgjørende lim for skoleutvikling, og har en avgjørende betydning for alle aktørene (Paulsen, 2021, s. 119). Paulsen (2021) fremhever i denne sammenhengen at det mest avgjørende for å skape tillit i organisasjonen, er at ledere modellerer gjennom egen observerbar adferd. Ledere må verdsette åpenhet, konstruktiv kritikk, nye ideer og forslag, i tillegg til at de viser i praksis at å melde fra om kritikkverdige forhold er velkomment (Paulsen, 2021, s. 27). En leder som aktivt og autentisk etterspør innspill fra sine teammedlemmer stimulerer trygghet gjennom å modellere det i praksis, og hvordan teamledere eller mellomledere opptrer i praksis vil påvirke klimaet sterkt. De vil da etablere en modell for foretrukket praksis gjennom egen væremåte (Edmondson, 2019; Paulsen, 2021, s. 137). Gjennom aktiv deltakelse av skolens ledere i utviklingsarbeid sammen med lærere, kan ledere modellere og ved dialog både innad og på tvers med andre. Paulsen (2021) viser til at det skapes en slags jevn struktur i gruppen, og bygger opp et tillitsforhold som han fremhever viktigheten av (Paulsen, 2021). Denne ledelsesformen står i stor kontrast til ledelsesstiler fra 1980 tallet som var knyttet til konteksten som at ledelse skal innøves innenfra (Fevolden & Lillejord, 2005; Elstad & Helstad, 2014, s.250).



En slik form for ledelse ble tydeliggjort gjennom New Public Management (NPM) tenkningen som hadde fokus på lederen som en endringsagent, med fokus på person, egenskaper, og et tydelig management preg på lederrollen (Elstad & Helstad, 2014). Forestillingen om at "ledelse er ledelse" uansett sammenheng eller hva man leder var et ledelsesprinsipp som ble overført fra det private til det offentlige. Elstad & Helstad (2014) peker på at en slik ledelse baserer seg på målstyring som et viktig redskap, og er avhengig av evalueringstyring. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) fungerer som et slikt evalueringssystem, og siste årene har det derfor utviklet seg en opposisjon mot strømningene som NPM representerer. Elstad & Helstad (2014) viser til denne endringen både i praksisfeltet og forskningsfeltet, selv om kravet om at rektor måtte ha pedagogisk kompetanse i tillegg til lederegenskaper kom allerede med opplæringsloven fra 2004 (Elstad & Helstad, 2014, s. 252).

I skolen i Norge har det tradisjonelt sett vært liten avstand mellom ledere og det øvrige personalet, noe som har gjort at relasjonell ledelse er et vesentlig perspektiv i skoleledelsesfeltet (Elstad & Helstad, 2014, s. 152). Ledelse som skaper tillit og psykologisk trygghet i en organisasjon handler derfor i stor grad om et støttende lederskap, der medlemmene opplever å bli sett av lederen, og at lederen er tilgjengelig for konsultasjoner og gir respons på jobben (Paulsen, 2021, s. 27). Sosialantropologen Tian Sørhaug hevder likevel at et essensielt trekk ved ledelsesprosesser enten de utspiller seg i forholdet mellom lederen og organisasjonen, mellom leder og enkeltmedarbeidere eller internt i en gruppe, er at de er komplekse, interaktive og ofte særdeles åpne og følsomme for kontekst (Sørhaug, 2004; Paulsen, 2021, s.132). Sørhaug argumenterer også for at makt og tillit er størrelser som er gjensidig avhengig av hverandre; *Enhver form for organisering må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit* (Sørhaug 1996, s. 21; Paulsen, 2021, s. 132).

Ledelse av utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet handler altså ifølge Paulsen (2021) om å skape tillit og psykologisk trygghet i organisasjonen både mellom organisasjonens ytre og indre grense, mellom avdelinger og posisjoner, mellom formell og uformell organisering og ikke minst mellom enkelte individ og skolen (Paulsen, 2021). Skoleledere, og spesielt rektorer må derfor håndtere denne skjøre balansen for å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet. Det er dette som utforskes i min studie

ved å se på hva som karakteriserer ledelsens arbeid med å tilrettelegge for utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk. Selv om politisk kontekst for vurdering, forskningsfeltet og teoretisk rammeverk er presentert som ulike kapitler i oppgaven, er viktige moment som inngår i mitt teorigrunnlag flettet inn i hverandre. For å kunne drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene kan jeg ikke drøfte ledelse av utviklingsarbeid uten å vise til den politiske konteksten som styrer retningen for skolenes utviklingsarbeid og ansvarlig gjør skoleledelsen, jeg kan heller ikke snakke om utvikling av felles vurderingspraksis, og vurderingskultur uten å vise til kompleksiteten i vurderingsfeltet ut fra forskning på vurdering. Dette er derfor grunnlaget for drøftingsdelen av studien i kapittel 7, mens studiens funn presenteres og analyseres i lys av forskningsspørsmålene i kapittel 6.

# 5 Design og metoder

Dette kapitlet gjør rede for forskningsdesign og metode som er brukt i studien. Først presenteres forskningsdesignets valg av kvalitativ metode, med casestudie og bruk av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju til datainnsamling for studiet. Deretter beskrives datagrunnlaget og utvelgelse av informanter til studiet. Så presenteres forskerens rolle, forskningsprosessen og etikk, før jeg til slutt ser på forskningens reliabilitet og validitet, samt egne refleksjoner rundt prosessen med datainnsamlingen.

## 5.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om å sikre en systematisk gjennomføring av forskningen for å søke svar på problemstilling og forskningsspørsmål, og valg av metode henger sammen med kunnskapsutvikling og teori. I kvalitative studier er det få informanter og hensikten med studiet er å rette fokus mot prosesser og meninger/erfaringer knyttet til disse perspektivene (Grønmo, 2020). Det finnes flere mulige design innenfor kvalitativ forskning. Siden formålet i denne studien er å finne ut *hva som karakteriserer ledelsens arbeid med å tilrettelegge for utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk* og hvilke hemmende og fremmende faktorer som kan påvirke dette arbeidet, er fokus i studien å undersøke informantenes opplevelse og forståelse av dette. En deskriptiv tilnærming vil derfor oppfordre intervjupersonen til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju til innsamling av data er derfor egnet som metode for datainnsamling i denne studien.

Samfunnsvitenskapelige studier kan være svært ulike med hensyn til hvor mange analyseenheter de omfatter. Grønmo (2020) viser til at en spesiell type studier begrenser seg til bare en analyseenhet. En casestudie er basert på det engelske ordet *case* som betyr en enhet. I likhet med kvalitative studier basert på strategiske utvalg, kan også casestudier ha ulike formål som å utvikle en helhetlig forståelse av den ene enheten som studeres. (Grønmo, 2020, s.105). Teoretisk generalisering er vanlig i forbindelse med komparative casestudier som bygger på systematisk sammenligning av to eller flere enheter som studeres innenfor et større analyseopplegg (Grønmo, 2020). Ifølge Grønmo (2020) behøver hensikten likevel ikke ved å bruke to enheter i en casestudie være med hensikt å sammenligne, men ved å bruke to

ulike enheter gir det et bredere empirisk grunnlag for helhetsforståelsen i studien (Grønmo, 2020).

I min studie har jeg valgt å bruke to enheter, der hver enhet representerer en skole. Studien utforsker samme problemstilling og forskningsspørsmål innenfor hver av skolene, men hver for seg. Ved å bruke to enheter i casestudien gir det et bredere datagrunnlag, slik at funn fra studien kan være interessante for teoretisk generalisering, eller som sammenligning. Derfor har jeg valgt å bruke to enheter, eller to skoler i denne casestudien.

### **5.1.1 Studiens ontologiske tilnærming**

Aller først i denne delen vil jeg belyse hvilken ontologisk forankring eller livsverden studien plasseres i, og da forholder jeg meg til fenomenologisk tilnærming slik den er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2019). Fenomenologi er en av flere tilnærminger i kvalitativ forskning hvor man først og fremst ser på hvordan subjektet forstår et sosialt fenomen ut fra egne perspektiver, og en forståelse av at den reelle virkeligheten er den mennesket oppfatter. Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44, 45 og 46).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019), ble fenomenologien grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. Den ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger, og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologiens gjenstand var til å begynne med bevissthet og opplevelse, men ble senere utviklet av Husserl og Heidegger til å omfatte menneskenes livsverden. Kvale og Brinkmann (2019) peker på at innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene, hvor målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen, ved å gå fra å beskrive enkelte fenomener til å søke deres allmenne vesen. Kvale og Brinkmann (2019) viser til at Husserl kalte en av metodene for å undersøke dette *for fri variasjon i fantasien*. En fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ikke, derfor kan reduksjonen beskrives som *å sette noe i parentes* for å få frem en fordomsfri beskrivelse av fenomenene. I semistrukturerte kvalitative intervju, hvor det verken er en åpen samtale

eller en lukket spørreskjemasamtale vil derfor intervjuet sirkle inn bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2019).

I Kvale og Brinkmann (2019) beskrives en oversettelse av det teoretiske perspektivet av fenomenologisk metode, til hvordan metoden kan anvendes i semistrukturerte kvalitative intervju gjennom tolv fenomenologisk inspirerte aspekter eller nøkkelord. Når man som forsker innenfor fenomenologisk forståelse må sette seg inn i informantens *livsverden* (1), viser beskrivelsen til behovet for å forstå vedkommende sin virkelighetsoppfatning. Som intervjuer må jeg derfor være bevisst hvilken påvirkning dette kan ha på funnene i undersøkelsen. I min studie kan det ha betydning hvilken rolle informanten har på skolen, som lærer, mellomleder eller rektor, hvordan informanten ser på ledelsesperspektivet i dette utviklingsarbeidet.

En videre beskrivelse av dette perspektivet i Kvale og Brinkmann (2019) viser til nøkkelordet *mening* (2), som handler om å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden som intervjueren må registrere og fortolke. Spørsmål som informanten har sterke personlige meninger om kan være utfordrende å fortolke ut fra informantens kontekst, derfor bør jeg som intervjuer også være bevisst på å stille fakta spørsmål i tillegg. Siden målet med intervjuet også er å søke *kvalitativ* (3) kunnskap, er det viktig å ha et tydelig språk. Min bakgrunn fra videregående skole kan være en språklig styrke. Med lang erfaring fra både utviklingsarbeid i skolen og vurderingserfaring som lærer, har jeg som intervjuer en begrepsforståelse for temaet. Dette gjør kommunikasjonen mer presis mellom intervjuer og den som blir intervjuet, ved å utforske det *deskriptive* (4) som oppfordrer informanten til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler og hvordan de handler.

Nøkkelordet *spesifisitet* (5) brukes ifølge Kvale og Brinkmann (2019) om spesifikke situasjoner og handlinger som innhentes, og at intervjuer derfor må ha en form for *bevisst naivitet* (6) for å vise åpenhet for nye og uventede fenomener. Dette kan relateres til informantens egne opplevelser som oppstår i løpet av arbeidsprosessen som kan ta en uventet retning ved å spore av temaet, eller tilføre temaet et nytt perspektiv. Intervjuet må derfor være *fokusert* (7) på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål. Informanter kan være *flertydige* (8), og da er det viktig som forsker å være bevisst på om dette skyldes kommunikasjonsvansker, uttrykk for inkonsekvenser, ambivalens eller motsigelser i informantens livssituasjon. Nye aspekter ved temaet kan oppdages underveis i intervjuet, og

en slik *forandring* (9) kan være en læreprosess både for intervjueren og den som blir intervjuet. Nøkkelordet *sensitivitet* (10) viser til at forskjellige intervjuere som bruker samme intervjuguide kan produsere ulike utsagn. I min studie er det jeg som gjennomfører alle intervjuene og unngår dette, men min rolle som representerer skoleeier i dette prosjektet kan påvirke samspillet i intervjusituasjonen. Dette gjør at jeg må være bevisst *mellommenneskelige (interpersonelle) situasjoner* (11) som kan oppstå i intervjusituasjonen på bakgrunn av min rolle. Det siste nøkkelordet handler om at *positive opplevelser* (12) for intervjupersonen kan skape *ny innsikt i livssituasjonen* (Kvale & Brinkmann, 2019). Ut fra min forståelse er ikke en slik innsikt nødvendigvis positiv, men ny kunnskap om temaet kan skape bevissthet på sider ved utviklingsarbeidet informantene tidligere ikke har reflektert over ved å dele erfaringer gjennom intervjusituasjonen og på denne måten skape ny innsikt i informantens livssituasjon.

### 5.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjuerens side. Målet med metoden er ifølge Kvale & Brinkmann (2019) og få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser, forut for vitenskapelige forklaringer. Siden det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, oppfordrer den kvalitative intervjueren intervjupersonen til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2019).

Formålet med forskningsintervjuet er å produsere kunnskap, men Kvale og Brinkmann (2019) problematiserer denne kunnskapen ved at den har en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon, mellom intervjuer og intervjuperson og kunnskapsproduksjon. *Et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert, mellom de aktørene som iscenesetter intervjuets samtalekontekst og den kontekst som bestemmer hva aktørene sier* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22).

Denne relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede kan skape etiske problemer, og avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Dette er en fin balanse mellom å innhente interessant kunnskap og respekt for intervjuerens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjupersonen kan fremheves som et subjekt, fordi denne personen er delaktig i intervjuet ved å skape mening

og forståelse om et bestemt emne, men Kvale og Brinkmann (2019) påpeker også at subjektet ikke er helt subjektivt, siden subjektet blir påvirket av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2019).

Semi-strukturerte intervju kan gi rom for å kunne stille utdypende oppfølgingsspørsmål til intervjuobjektene for å kunne fange opp diversiteter i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gir mulighet for intervjueren å være aktiv deltaker i intervjusituasjonen og en som kan drive samtalen videre. Med lang erfaringsbakgrunn fra videregående skole, vil mine sett av erfaringer og opplevelser være med på å prege samtalen. Ved bruk av intervju som forskningsmetode er det derfor viktig å være bevisst på egne holdninger og meninger i en slik setting, dette utdypes i delen om forskerens rolle.

### **5.1.3 Datagrunnlag**

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål i denne studien, valgte jeg å ta utgangspunkt i et prosjekt som er en del av den *Desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i videregående skole (2021-2022)*. Dette prosjektet er et basert på et partnerskapsamarbeid mellom skoleeier og UH (Universitet- og høyskolesektoren). Skoleeier har ansvar for organiseringen av prosjektet, mens fagpersoner tilknyttet forskningsmiljøet i UH sektoren har det faglige ansvaret. Målet med prosjektet er å utvikle tiltak som skal bidra til kollektiv kompetanseutvikling for å utvikle hele skolens vurderingspraksis, med baggrunn i hva forskning sier om god vurderingspraksis.

Skolene som deltar i prosjektet, er organisert i et nettverk som består av 13 videregående skoler. Hver av skolene er representert i nettverket gjennom en ressursgruppe som skolene selv har satt sammen. Ressursgruppen er forankret i skolens ledelse, og minst en av deltakerne i hver gruppe representerer skolens ledelse. Øvrige medlemmer av ressursgruppen har skolene selv satt sammen ut fra eget ønske om størrelse og sammensetning.

Skoleåret 2021-2022 hadde dette nettverket fire felles samlinger (to på høsten og to på våren) med søkelys på ulike temaer innenfor vurdering. I forkant av hver samling fikk skolenes ressursgrupper oversendt oppgaver til forberedelse på egen skole. Resultatet av disse var en del av grunnlaget for erfaringsdeling på fellessamlingene. Hver samling hadde et hoved emne innenfor vurdering, og hver samling hadde en tredelt struktur; en faglig del presentert av UH, erfaringsdeling fra egen skole og drøftinger på tvers av skoler. Hver samling ble avsluttet

med oppsummering/refleksjon i ressursgruppen fra egen skole. Ressursgruppens videre oppdrag var å ta tilbake erfaringer fra samlingene til det øvrige profesjonelle fellesskapet ved egen skole, til videre arbeid med vurdering.

### 5.1.4 Utvalg

Utvelgelsen av enheter i en casestudie er ifølge Grønmo (2020) basert på strategiske vurderinger av hvilke sammenligninger som er spesielt interessante og fruktbare å utforske med tanke på studiens begrepsmessige og teoretiske problemstilling. De enkelte enhetene studeres hver for seg, men på en slik måte at analyseresultatene blir sammenlignbare (Grønmo, 2020, s.105). Min utvelgelse av to enheter blant de 13 skolene i dette nettverket, er basert på sammenligninger jeg vurderte som interessante ut fra pilotstudien min. Et av funnene fra dette studiet var at skolenes størrelse og kompleksitet gjorde dem interessante å utforske hver for seg, men at ulikhetene også gav mye grunnlag til empiri. I dette prosjektet var oppdraget det samme for begge skolene, men ut fra skolenes størrelse og kompleksitet var det ulike utfordringer rektorene måtte håndtere, og som måtte løses på ulike måter.

Valget til denne studien falt derfor på to sentrale og populære byskoler som har et ganske likt inntaksgrunnlag i forhold til elevmassen på skolene, men likevel skoler som er ganske ulike i forhold til størrelse og kompleksitet. Skolene anonymiseres i denne studien med fiktive navn. Begge skolene er videregående skoler, som jeg har valgt å referere til som Lunden og Åsen. Lunden er en forholdsvis liten skole, der alle elever går på studieforberedende utdanningsprogram, mens Åsen er en relativt stor og komplekst sammensatt skole, med tilbud innenfor både yrkesfaglige- og studieforberedende utdanningsprogram.

Ut fra problemstilling og forskningsspørsmålene i denne studien ønsket jeg et bredt datagrunnlag for analyse, og valgte derfor å intervju seks informanter. Utvalget av informanter baserer seg på et tilfeldig utvalg fra skolenes ressursgrupper ut fra informantenes rolle på skolen, og er likt fordelt mellom de to skolene:

Skole 1	Rolle		Skole 2	Rolle
Lunden	Rektor 1		Åsen	Rektor 2
Lunden	Avdelingsleder 1		Åsen	Avdelingsleder 2
Lunden	Lærer 1		Åsen	Lærer 2



Begrensninger i utvalget handler om at studien min har søkelys på en liten gruppe informanter som representerer en liten del av det profesjonelle fellesskapet ved skolene. Dette studiet vil derfor ikke fange opp alle aspekt ved dette utviklingsarbeidet.

## 5.2 Forskerens rolle, forskningsprosessen og etikk

Både før jeg startet prosessen med dette prosjektet og underveis i prosessen, har jeg hele tiden hatt med meg et sett av antakelser. Denne delen gjør rede for min rolle som forsker, forskningsprosessen og noen etiske betraktninger rundt dette.

### 5.2.1 Forskerens rolle og forskningsetikk

Kvaliteten i kvalitativ forskning kan knyttes til prosessen med datainnsamling, analyse og funn. For å sikre denne kvaliteten, er det fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere; *informert samtykke*, *fortrolighet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle intervju situasjonen* (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er ikke områder kvalitative forskningsintervjuere forsøker å løse en gang for alle, men at man som forsker forblir åpen for dilemmaer, ambivalenser og konflikter som kan oppstå i løpet av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019).

*Informert samtykke* (1) betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designet. Det innebærer også at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og informerer om deres rett til å kunne trekke seg. *Fortrolighet* (2) handler om konfidensialitet i forskning, og referer til enighet om hva som gjøres med dataene og hvordan deres identitet beskyttes, mens *konsekvenser* (3) handler om å tydeliggjøre hvilke fordeler eller ulemper det medfører å være med på undersøkelsen. Dette punktet er spesielt viktig om temaet er sensitivt, eller har en form for personlig nærhet. *Forskerens rolle* (4) som person og forskerens integritet er avgjørende for både kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes (Kvale & Brinkmann, 2019).

Som student, forsker og ansatt i skoleeieradministrasjonen er det viktig å påpeke min dobbeltrolle i dette prosjektet. Dette handler om det Kvale & Brinkmann (2019) referer til som forskningens uavhengighet som kan påvirkes både ovenfra og nedenfra. Min tilknytning til skoleeier som organiserer nettverket, eller til skolene som er med i prosjektet, kan få

forskeren til å ignorere visse resultater i forskningen og legge vekt på andre på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019). Denne dobbeltrollen skaper altså en form for sensitivitet knyttet til utviklingsarbeid og ledelse i skolen som jeg må ivareta både under datainnsamlingen, og behandlingen av datamaterialet. Dette handler om å ivareta validitet i kvalitativ forskning som utdypes i egen del, *Refleksjoner på forskningens kvalitet*.

Å følge disse etiske retningslinjene handler både om en grunnleggende respekt for informantene som stiller opp for at jeg kan gjennomføre denne studien, men også ut fra respekt for studiens formål. Min rolle som forsker og forskningsetikk handler derfor både om å ivareta informantenes personvern, GDPR (lov om personvernopplysninger) og rettigheter i dette prosjektet, men også min plikt som forsker å følge anerkjente forskningsetiske normer. Disse prinsippene er normer som skal bidra til en forsvarlig gjennomføring av forskningen, men i tillegg til dette vil også moralske vurderinger som gjøres under forskningsprosessen være viktige som grunnlag for en etisk refleksjon, disse utdypes også senere under *Refleksjon rundt datainnsamlingen og forskningsprosessen*.

### **5.2.2 Forskningsprosessen**

Veien frem til fullføring av masteroppgaven, startet med nevnte pilotoppgave der alle studentene fikk teste ut forskerrollen i et miniformat i forkant av masteroppgaven. Dette gav både forskningserfaring og innblikk i forventninger knyttet til masteroppgaven. Med utgangspunkt i pilotoppgaven, ble tema og problemstilling spisset og bearbeidet samtidig som skisse for prosjektbeskrivelse, intervjuguider og samtykkeskjema til informantene ble utarbeidet. Studien ble meldt inn til Personvernombudet (NSD) på grunnlag av disse beskrivelsene, og ble godkjent til bruk i dette prosjektet. Avtaler om intervju ble inngått på epost. Prosjektskisse, intervjuguider og informerte samtykkeskjemaer ble oversendt alle informanter i forkant av intervjuene.

Gjennomføring av intervjuene foregikk med lydopptak ved hjelp av diktafonappen som er knyttet til nettskjemaløsningen ved UiO for sikker lagring, og ut fra regler om GDPR. Disse dataene vil bli slettet når prosjektet er godkjent. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager, etter avtalt tid og sted med den enkelte informant. De semistrukturerte intervjuguiden som informantene hadde fått oversendt i forkant av intervjuene ble fulgt systematisk ved

gjennomføring av intervjuene, men det ble benyttet oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig og naturlig. Hvert intervju tok ca. 35-40 minutter.

I etterkant av intervjuene begynte arbeidet med transkriberingen av det innsamlede datamaterialet. Transkribere betyr å transformere, altså en oversettelse fra en narrativ form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 136). Hensikten med dette er å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Med seks informanter omfattet datamaterialet lydopptak på ca. 3,5 timer med muntlig diskurs som måtte oversettes til skriftlig diskurs. For å få oversikt over det omfattende datamaterialet valgte jeg i den første fasen å transkribere ut fra oppsettet til intervjuguidene. Ut fra problemstilling og forskningsspørsmålene, var intervjuguidene utformet med spørsmål innenfor tre temaer; *skolens satsing på vurdering, læring i nettverk, og ledelse, kultur og støttestrukturer* i tillegg til noen innledende *bli kjent* spørsmål, hvor jeg også ønsket å få frem informantenes kjennskap og tilknytning til den sentrale VFL satsningen (2010-2018). For at forskeren skal kunne oppdage mønstre og sammenhenger i denne første fasen er det deskriptive vanligere enn fortolkende og forklarende (Grønmo, 2020). Ved første runde med transkribering ble pauser og muntlige fyllord som ikke var relevante for studien kuttet, og i den siste runden ble kommentarer og anekdoter som ikke hadde betydning for studien fjernet. Etter flere runder i denne prosessen var den muntlige formen gjengitt med et mest mulig presist skriftlig innhold som grunnlag for videre bearbeiding.

Den andre fasen hadde fokus på meningsfortetting av innholdet. Dette ble gjort ved å sammenstille transkripsjonene fra de to skolene ut fra informantenes roller som lærer, leder eller rektor. Hensikten var å få oversikt over likheter og ulikheter i svarene til informantene, for å identifisere mulige funn som kunne være interessante for videre utforskning. Kommentarfunksjonen i word ble benyttet til å sette opp problemstillinger etter deduktiv-induktiv metode. Ifølge Grønmo (2020) handler nettopp et deduktivt forskningsopplegg om problemformulering og teoritesting ved å dedusere, eller avlede bestemte problemstillinger ut fra teorien som skal testes, mens et induktivt opplegg tar sikte på å tolke og generere ny teori der det legges vekt på å inducere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres (Grønmo, 2020). Denne måten å jobbe med datamaterialet gav både god oversikt over innholdet, samt en forestilling av hvilke problemstillinger i datamaterialet som var interessante for videre analyse og drøfting.

Den tredje fasen i prosessen handlet om å strukturere datamaterialet ved hjelp av koding. I kvalitative data er en kode en forkortelse eller et symbol som brukes om et segment av ord, setning eller avsnitt for å klassifisere ordene (Miles & Huberman, 2014; Grønmo, 2020). Jeg valgte å følge Grønmo (2020) sin beskrivelse av åpen koding som forklarer at deskriptive koder er beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten, mens fortolkende koding gir uttrykk for forskerens tolkning eller forståelse av innholdet i teksten, eller forklarende som uttrykker forskerens forklaring av de forholdene som er eksplisitt omtalt i teksten. Slike koder kan derfor angi en mulig årsak eller grunn til det som beskrives i teksten følge Grønmo (2020), men han legger til at en kontekstuell forståelse også utvikles ut fra forskerens kjennskap til studiens kontekst (Grønmo, 2020).

Med utgangspunkt i forskningsdesignet har studien fokus på å få fram informantenes perspektiv i denne studien. Et deskriptivt prinsipp for åpen koding synliggjør derfor meningsinnholdet i intervjuene, men som beskrevet over kan deler av kodingen betegnes som fortolkende siden den også uttrykker min forståelse av innholdet i teksten. Grønmo (2020) peker på at problemstillingen utgjør det viktige utgangspunktet for forskerens vurderinger av hvilke kontekstuelle eller teoretiske sammenhenger som er mest relevante for den spesielle teksten som skal kodes, og viser til at koder utvikles dels induktivt på grunnlag av det empiriske materialet, dels deduktivt med utgangspunkt i begreper og teorier fra tidligere forskning (Grønmo, 2020).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det utformet tre kategorier som utgangspunkt for koding, med tilhørende underkategorier som ivaretok ønsket om å la kodingen reflektere forskningsspørsmålene. Jeg satte opp ett skjema for hver av kategoriene som samlet informantene fra hver skole, og benyttet fargekoder med henholdsvis grønne koder for informantenes uttalelser som kunne oppfattes som *fremmende* for utviklingsarbeidet i nettverket, mens *hemmende* faktorer ble markert med rød fargekoding. Oppsummeringene av disse dataene er grunnlaget for funn i studien som presenteres i empiridelen i kapittel 6.

Kodeverket ble satt opp slik ut fra deduktive kategorier og med induktive koder;

1. Informantenes inntrykk av skolens satsing på vurdering
  - a. skolens fokus på vurdering og arbeid med VFL
  - b. samarbeid om vurdering
  - c. betydningen av at arbeid med vurdering er forskningsbasert

2. Informantenes opplevelse av arbeid med vurdering i nettverk
  - a. egen rolle
  - b. ressursgruppens rolle
  - c. skolens utbytte av å delta i nettverket
  - d. nettverkets påvirkning på skolens kultur
3. Informantenes opplevelse av støtte fra ledelsen i arbeidet
  - a. egen rolle
  - b. ressursgruppens rolle
  - c. samarbeid mellom ressursgruppen og ledelsen

Ifølge Grønmo (2020) utgjør dette kodeverket grunnelementene i samfunnsvitenskapelige teorier, som består av relasjoner mellom begreper der relasjonene står i et systematisk forhold til hverandre. Denne begrepsutviklingen bygger på selektiv koding, og i denne prosessen er det viktig å legge vekt på problemstilling og det teoretiske perspektivet for analysen (Grønmo, 2020). Den empiriske delen i neste kapittel vil presentere funnene jeg kom frem til ut fra denne kodingen, samt den neste fasen i forskningsprosessen som handler om å analysere datamaterialet ut fra den teoretiske rammen som er beskrevet i kapittel 4.

### **5.3 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, om hvorvidt undersøkelsen er gjennomført på en pålitelig måte og kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette handler både om reliabilitet ved gjennomføring av intervjuene, i transkriberingen og i analysen. Mens det er ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet i kvalitative studier, fremhever Kvale & Brinkmann (2019) at et for sterkt fokus på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge egen intervjustil, improvisere, og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2019).

Det er forskningstema, problemstilling og forskningsspørsmål som bestemmer hvilken metodisk tilnærming som skal velges. Validitet handler derfor om hvorvidt metoden undersøker det den er ment å undersøke, og om det forskeren har gjort faktisk reflekterer fenomenet som undersøkes. Grønmo (2020) hevder at det i praksis ikke er mulig å oppnå

perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Det finnes ikke presise mål, eller en mulighet for å teste det ut på en eksakt måte. Den viktigste fremgangsmåten for å vurdere validitet, er derfor å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet (Grønmo s. 257).

### **5.3.1 Refleksjoner på forskningens kvalitet**

Vurdering av validitet i denne studien vil være viktig for å drøfte i hvor stor grad jeg kan trekke gyldige slutninger av studien som kan gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Som nevnt har jeg som forsker en dobbeltrolle i dette prosjektet. På den ene siden skal jeg ivareta mine oppgaver som representant for skoleeier som handler om å administrere nettverket og være bindeleddet mellom skolene og UH sektoren, og på den andre siden er jeg student og må ivareta forskerrollen i studien. Skoleeier rollen er i utgangspunktet en støttefunksjon for skolens utviklingsarbeid. Samtidig ligger det også politiske og sentrale føringer i rollen, som ansvarliggjøring av rektor til å oppfylle forventninger og skolens forpliktelser som ligger i å delta i prosjektet.

På den ene siden kan denne rollen oppfattes som en svakhet ved studiens validitet, ved at rollen min har en slags kontrollfunksjon på at skolene oppfyller sine plikter ved å møte på samlinger, og å delta aktivt i prosjektet. På den andre siden kan denne rollen være en styrke for meg som student og forsker, fordi rollen skaper en nærhet til prosjektet. Denne nærheten gir god innsikt i hvordan skolene jobber med utviklingsarbeid knyttet til vurdering, og en forståelse av prosjektet som kan styrke studiens validitet.

I intervjusituasjonen vil forskeren alltid ha en viktig rolle. Ut fra den fenomenologiske tilnærmingen som jeg har valgt å knytte studien til, har jeg tidligere beskrevet en oversettelse av det teoretiske perspektivet av fenomenologisk metode, til hvordan metoden kan anvendes i semistrukturerte kvalitative intervju gjennom tolv fenomenologisk inspirerte aspekter eller nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2019). Ut fra denne beskrivelsen handler det om at jeg som intervjuer må sette meg inn i informantens *livsverden*. Begrepet *mening* innenfor dette perspektivet handler om å forstå det sentrale temaet i informantens livsverden. Alle informantene i studien kjente til rollen min som skoleeier gjennom deltakelse i prosjektet. På samlingene hadde jeg også gjort kjent tidligere rolle som lærer i videregående skole. Denne nærheten til praksisfeltet og temaet opplevde jeg som en slags legitimitet for prosjektet.

Nærheten til praksisfeltet og kunnskapen om selve prosjektet opplevde jeg som en styrke i kommunikasjonsituasjonen ved gjennomføringen av intervjuene. Jeg var derfor *fokusert* på selve intervjusituasjonen, og det var lite behov for spesielle utdypninger for å relatere svarene til prosjektet, eller til vurdering i skolen. Informantene svarte stort sett presist og holdt seg til temaet. Dette resulterte i et relevant og fyldig datagrunnlag som er en styrke for studiens validitet. Jeg var likevel åpen for at det kunne dukke opp nye og uventede fenomener i intervjusituasjonen, og stilte derfor med en form for *bevisst naivitet* som det fenomenologiske perspektivet beskrives i Kvale & Brinkmann (2019). Det vil si at jeg var spesielt oppmerksom på *mellommenneskelige situasjoner* som kunne oppstå i en intervjusituasjon. Siden selve temaet i studien ikke var spesielt personlig eller sensitivt, opplevde jeg at informantene snakket fritt om hvordan de opplevde arbeidet i nettverket. Dette kan også ha sammenheng med at studien har fokus på informantenes opplevelse av prosjektet ut fra deres roller som lærer, leder og rektor og ikke dem som personer.

Min rolle som student og representant for skoleeier i denne studien har hovedsakelig vært en styrke for studiens kvalitet. I min rolle som student har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap om teorier og forskningsmetoder, som kan anvendes i kvalitative studier som denne. Min rolle som tidligere lærer og nå som representant for skoleeier har vært et viktig ståsted både for å forstå kompleksiteten i å utvikle vurderingspraksis i lys av en reform, og ledelsens rolle i dette arbeidet. Den har gitt nyttig kunnskap om nettverk som metode i utviklingsarbeid, og hvordan nettverk kan fungere som en læringsarena i skolens utviklingsarbeid.

### **5.3.2 Refleksjon rundt datainnsamlingen og forskningsprosessen**

I alle vitenskapelige undersøkelser er det viktig å tilstrebe høy validitet og reliabilitet, og være på vakt mot trusler som kan påvirke og svekke disse. Siden det ikke er mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier, og det ikke finnes enkle kriterier for hva som kan betraktes som tilfredsstillende validitet, er derfor det viktigste i denne sammenhengen å sikre at datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen (S. Grønmo, 2020).

Siden dette er en studie i utdanningsledelse er det naturlig å relatere problemstillingen til lederrollen. Jeg valgte derfor å se på ledelsens rolle i prosjektet, selv om rektors rolle har blitt

mest vektlagt i analyse og drøfting av studien. Rektorene ved de utvalgte skolene ble derfor naturlige valg av informanter for å få informasjon om deres opplevelser av prosjektet. For å innhente flere perspektiv på rektors rolle og mer informasjon om ledelsens rolle i prosjektet, valgte jeg også å bruke mellomledere og lærere som informanter. Studiens prosjekt har fokus på ressursgruppens rolle i prosjektet, derfor tilhører alle informantene skolens ressursgrupper. Valg av informanter ser jeg som en styrke i studien validitet ved å ha et bredt perspektiv på rektor og ledelsens rolle i nettverket. Svakheten rundt datainnsamlingen kan sies å være at flere spørsmål burde rettet seg mer direkte mot hva skolene ønsker å endre på innen vurderingspraksis. Dette kommer imidlertid mer indirekte frem i intervjuene.

For å sikre kvaliteten i forskningsprosessen, var erfaringen fra pilotstudien svært nyttig. I pilotstudien ble det søkt felles NSD godkjenning fra UIO. Da jeg på egenhånd gjennomførte søknadsprosessen til denne studien, oppdaget jeg at denne prosessen både var omfattende og tidkrevende. Erfaringen var svært nyttig og gav god innsikt i nødvendigheten av å ivareta informantens personvern for en forsvarlig gjennomføring av studien. Etter godkjenningen fra NSD handlet det om å gjennomføre intervjuene på en etisk og forsvarlig måte, og å sikre at datamaterialet ble behandlet etisk og forsvarlig. Det transkriberte datamaterialet var omfattende, og jeg måtte prøve ut flere metoder for bearbeiding før jeg kom frem til en løsning som fungerte samtidig som den ivaretok kvaliteten i empirien.

Det finnes dataprogram som kunne ha gjort denne prosessen enklere, men siden jeg er lite teknisk og var opptatt av å beholde nærhet til datamaterialet, falt valget på kjente verktøy som excel og word for videre bearbeiding. Disse verktøyene fungerte godt til å sortere datamaterialet og skape oversikter ved bruk av ulike skjemaer. Gjennom denne prosessen ble jeg godt kjent med innholdet i datamaterialet, og kunne samtidig ivareta etiske prinsipper ved å fokusere på datamaterialets relevans for problemstilling og forskningsspørsmål i studien. Jeg hadde valgt å presentere funnene deskriptivt, og kunne derfor støtte funnene med sitat fra det transkriberte datamaterialet. Dette sikret at det var informantens uttalelser som ble brukt til videre analyse og drøfting og ikke min tolkning av dem. Det sentrale fokuset i studien har gjennomgående vært å søke forståelse av informantens opplevelse av utviklingsarbeidet. Svakheten ved studien kan være å generalisere funn fra studien til å omfatte allmenne slutninger om utviklingsarbeid i nettverk, siden studien er basert på informantens subjektive opplevelser i dette prosjektet.



Selv om dette er en liten studie er prosessen gjennomført transparent og etterprøvbart, og kravet til GDPR og hensynet til informantenes personvern er ivaretatt med tanke på å respektere forskningsdeltakernes integritet og konfidensialitet. Selv om jeg har fått god veiledning underveis i studien, kunne det ha vært en styrke i forskningen å ha inngått samarbeid med andre medstudenter. Det hadde vært nyttig med en medforsker som refleksjonspartner og medspiller i læringsprosessen.

## 6 Data og analyse

Dette kapitlet presenterer først de empiriske funnene fra studien etter å ha gjennomført intervju på to videregående skoler med seks informanter i ulike roller på skolen. Deretter analyseres funnene i lys av teoriene som er presentert i kapittel 4. Funn og analyse i denne delen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk?*

Funnene presenteres med utgangspunkt i kategoriene som ble satt opp i kodeverket;

- *Informantenes inntrykk av skolens satsing på vurdering*
- *Informantenes opplevelse av arbeid med vurdering i nettverk*
- *Informantenes opplevelse av støtte fra ledelsen i arbeid med vurdering*

Analyse av funnene er strukturert ut fra teori grunnlaget, men tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er utledet fra problemstillingen;

- *Hvordan kan ledelsen legge til rette for å fremme utvikling av skolens vurderingspraksis i et lærende nettverk?*
- *Hvilke hemmende faktorer kan påvirke dette arbeidet?*

### 6.1 Presentasjon av funn

Funn fra den kvalitative casestudien baserer seg på opplevelser, erfaringer og forståelser av skolens utviklingsarbeid med vurdering i nettverk som informantene gjorde seg i løpet av prosjektperioden. Et vesentlig poeng for forståelsen av konteksten, er at informantene har ulike roller på skolen som lærer, mellomleder og rektor som kan påvirke deres syn på utviklingsarbeidet. Funnene fra studien presenteres deskriptivt ut fra hovedkategoriene i kodingen, men berører også underkategoriene som er satt opp og beskrevet i kapittel 3. Funnene støttes ved bruk av sitater fra informantene.

#### 6.1.1 Informantenes inntrykk av skolens satsing på vurdering

##### **Lunden om skolens satsing på vurdering:**

Alle informantene er enige om at utviklingsarbeid knyttet til vurdering er et viktig satsningsområde for skolen, og at samarbeid om vurdering er et viktig fokusområde både på formelle og uformelle arenaer. Rektor begrunner dette med at; *det er ledelsens oppgave å følge med og se fremover* (rektor, Lunden), mellomleder tilføyer; *- de aller fleste fellesmøtene*

*har dreid seg om vurdering i ulik grad – enten i faggrupper eller på tvers. Vi har også timeplanlagte fagteam som møtes 45 min i uka (leder, Lunden). Lærer uttaler at selv om lærerne på skolen samarbeidet mye før de ble med i nettverket, har det blitt mer formelt samarbeid etter at de ble med i nettverket; - fagteamene er veldig åpne uten noen fra ledelsen til stede og vi står litt fritt, men det er ønskelig at vi jobber med dette fra ledelsen – og vi gjør stort sett det. Skolen begynte å jobbe formelt ut mot alle teamene dette året, men jeg vet ikke hvor lenge ledergruppen har jobbet med dette i forkant (lærer, Lunden). Funnene fra Lunden viser at alle informantene understreker skolens fokus på utviklingsarbeid i forhold til vurdering, men viser tydelig at de har ulike perspektiv på arbeidet som speiler rollen de har på skolen.*

Informantenes svar på spørsmål om de kjenner til, eller har deltatt i den sentrale satsningen VFL, viser at alle har hørt om den og kjenner til den, men informantene har ulik tilknytting og forståelse for denne. Rektor ved Lunden har ikke personlig vært involvert i satsningen, men; - *husker at skolen jobbet med det for mange år siden for at skolen skulle tenke likt rundt vurdering, men uten at skolen var spesielt involvert i satsningen (rektor, Lunden).*

Mellomleder har et annet forhold til VFL; - *tidligere skole jeg jobbet på var veldig involvert i prosjektet og jobbet systematisk med VFL, men det var i et annet fylke (leder, Lunden). Lærer var også aktiv med i VFL satsningen på sin forrige skole, og har tatt med seg mye av erfaringene med tilbakemeldinger, men opplever at det er mindre fokus på VFL på denne skolen. Funn fra lærer som representert i praksisfeltet på skolen viser at VFL tenkningen er representert blant lærere på skolen.*

Når det kommer til hvorvidt det har betydning at arbeid med vurdering er forskningsbasert, viser funnene i studien at informantene forholder seg ulikt til resultat av forskning; *du kan si det sånn at for meg personlig så er det ikke viktig, jeg er praksisorientert, men det er spennende å se om det jeg tenker er i tråd med forskning, men jeg er spesielt obs på at ting som tar tid er det viktig å få støtte på fra forskning (rektor, Lunden). Mellomleder mener forskning er viktig; - det skaper personlig motivasjon ved at utviklingsarbeidet er bedre fundert (leder, Lunden). Lærer mener også forskning er viktig i utviklingsarbeid; - selvsagt – man har jo lyst til å jobbe på en mest mulig effektiv og god måte. Forskning her på skolen blir brukt som en motivasjon for å jobbe med dette, selv om det er mindre fokus på hvordan man må jobbe - det er litt frustrerende (lærer, Lunden). Funnene fra Lunden illustrerer at*

resultater av forskning ikke er uten betydning for legitimitet av utviklingsarbeid for alle informantene, men i praksis forholder alle informantene seg svært ulikt til bruk av forskning.

### **Åsen om skolens satsing på vurdering:**

Alle informantene viser til at skolen har sterkt fokus på vurdering, og samarbeider godt innenfor de store fagene, men at det er løsere samarbeid på skolen i mindre fag. Utfordringen på skolen ligger i å skape fellestid for samarbeid på tvers. Rektor viser til at skolen i lengre tid har jobbet strategisk med vurdering i LK20; - *vi har hatt bred involvering i en slags plangruppe – i denne gruppen blir man enige om hva skolen skal jobbe med og hvordan man kan skape mer helhet i arbeidet med LK20* (rektor, Åsen). Det er rektor som leder denne gruppen og tar noen valg, men rektor viser til at; - *store fag jobber jevnlig og godt sammen og det har skjedd mye bra arbeid med LK20 i faggrupper, - men i fasen vi står i nå når vi skal trekke sammen kan oppleves både som krevende og litt spennende* (rektor, Åsen).

Mellomleder sier at nettverksarbeidet har forsterket skolens arbeid med vurdering; - *det er så bra at flere enn meg snakker om vurdering, vi jobber svært dynamisk på skolen gjennom samarbeidslæring, mye fokus og diskusjoner rundt LK20. Alle har jobbet litt hver for seg pga nedstengingen, men skolen har likevel opprettholdt sterkt faglig samarbeid mellom lærerne, og vi utvikler felles planer - selv om vurderingsplan er sånn litt gammeldags* (leder, Åsen).

Lærer opplever at det ikke er helt enighet i ledelsen om hvordan man skal satse, eller hvordan man skal gjøre ting og peker på at skolen som helhet leter etter strategien, men uttaler; - *de sliter med å finne hvor lik vurderingspraksisen skal være for hele skolen - lederne er helt overarbeidet, skolen sliter nok med den store kabalen når det gjelder å tilpasse skolen til fellesmøter* (lærer, Åsen). Funnene fra Åsen viser at utviklingsarbeidet har bred forankring i skolen, selv om det er ledelsen som tar de strategiske valgene. Skolen har utstrakt samarbeid innenfor store fagteam på skolen, mens skolens kompleksitet gjør det mer utfordrende å samarbeide på tvers. En annen utfordring er å skape enighet om en felles strategi.

Ved Åsen viser funnene at kjennskap til VFL satsningen også her er noe ulikt. Rektor har hatt flere roller i denne satsningen tidligere, ikke ved denne skolen, men kjenner til at også denne skolen har vært aktivt involvert og har deltatt i nettverk. Rektor ser tydelige spor av dette arbeidet ved skolen. Mellomleder som har vært lenge ved skolen og deltatt i VFL satsningen bekrefter dette, og understreker at samarbeid med andre skoler gjennom lærende nettverk har påvirket skolens syn på vurdering; - *som lærer er dette betalt etterutdanning, det skaper mye*

*mottakerbevissthet og gjør det lettere å ta tak i ting når man snakker med andre, dette er viktig siden kommunikasjon er hele poenget med utvikling (leder, Åsen). Lærer er veldig usikker på hva VFL satsningen i det hele tatt innebærer og sier; -hva som skjedde to første årene som lærer er jeg usikker på - var mye internt som skjedde her på skolen, men det var mye nytt jeg ikke har kontroll på hva det var (lærer, Åsen). Funnene fra Åsen viser tydelig at selv om skolen har vært aktivt med i VFL satsningen tidligere og rektor ser tydelig spor av satsningen, viser funn fra lærer at denne tenkningen ikke er gjennomgående for hele skolens vurderingspraksis.*

Når det gjelder hvorvidt det har betydning om utviklingsarbeidet er forskningsbasert er rektor veldig tydelig; *-forskningsbasert kunnskap er helt selvfølgelig, skolen kan ikke drive med utviklingsarbeid uten kunnskap om hva forskning viser - utviklingsarbeid uten forskning er verdiløst. Forskning gir mulighet for valg og å kunne reflektere over valg - men faglærerne kjøper ingenting, du kan ikke fortelle en lærer hva han skal gjøre (rektor, Åsen). Rektor tilføyer som forklaring at i diskusjoner rundt lærernes valg, spør rektor alltid om en begrunnelse for valgene de har tatt.*

Mellomleder syns også at forskning er veldig viktig i utviklingsarbeid, men peker på at det eksisterer en motsetning mellom forskning og praksis; *- forskning er opptatt av læringsprosessen, mens elever blir trent på å gjengi kunnskap på prøver, så vi taler med to tunger (leder, Åsen). Lærer har et mer ambivalent forhold til forskning; - det er mye humbug i ped forskningen, – mye smalt. Å bruke forskning i utviklingsarbeid blir litt sånn cherry picking, å finne noe som passer inn liksom. I realfagene liker vi best å sammenligne oss med eksamen, reflektere over egen praksis og å sammenligne oss med andre skoler (lærer, Åsen). I likhet med funnene fra Åsen i VFL satsningen, viser også disse funnene at det eksisterer interne motsetninger på skolen i forståelse av forskningens betydning for utviklingsarbeid som er utgangspunkt for utviklingsarbeidet med vurdering i nettverket.*

## **6.1.2 Informantenes opplevelse av arbeid med vurdering i nettverk**

### **Lunden om arbeid med vurdering i nettverk:**

Rektor er opptatt av å knytte skolens utviklingsarbeid med vurdering til arbeidet i nettverket, og uttrykker at; *- det er viktig at det står på agendaen og at vi følger det opp, og at ting ikke*

*bare blir en happening når vi er på samling – noe jeg syns er fint i og med dette er vår satsning* (rektor, Lunden). Rektor presiserer at det er viktig med felles forståelse av arbeidet skolen gjør med vurdering, og uttrykker også at arbeidet i nettverket har hatt betydning for skolens arbeid med vurdering; *- arbeid i nettverk har åpnet for ulike innganger til arbeidet med vurdering – vi har fått bekreftet at skolen er på riktig spor. Vi har fått innspill til nye ideer, konkrete eksempler, konkrete modeller, - mange spørsmål på samlingene har ført til gode diskusjoner på egen skole* (rektor, Lunden), men rektor er ikke entydig positiv til nettverkets nytteverdi; *- det er alltid noe å lære, og sånn sett er nettverket en ressurs som gir legitimitet for hva man kan uttale på tvers av grupper selv om mange samtaler på tvers på samlingene ble mer historiefortelling enn utvikling, - ikke det at jeg bare må snakke med rektorer altså, men like roller gir mer felles forståelse. Arbeidet har ikke gjennomsyret organisasjonen vår, og utbyttet av å være sammen med andre skoler var litt varierende, som at - der var vi for ett år siden, men jeg kan ikke si at vi kunne fått til mer på skolen uten ressursgruppen og nettverket heller* (rektor, Lunden). Når det gjelder ressursgruppens funksjon i dette arbeidet, uttrykker rektor at; *- ressursgruppen var fin å ha, den representerte stemmen fra dypet* (rektor, Lunden).

Mellomleder ble med i ressursgruppen ut fra sin rolle som avdelingsleder som er knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen, og syns ressursgruppen var viktig for skolens arbeid med vurdering; *- alle avdelingslederne er med i ressursgruppen fordi det er viktig for oss å vite hva som er sagt i nettverket og få faglig påfyll, men det er også viktig at vi har med faglærere. Ressursgruppen er skolens ambassadører for fremming av utvikling, selv om også andre på skolen utenfor ressursgruppen har vært viktige bidragsytere til skolens arbeid med vurdering* (leder, Lunden). Mellomleder er også positiv til nytteverdien av nettverksarbeidet; *- vi er litt annerledes organisert enn andre skoler ved at vi står mer sammen om utvikling – står lenger fremme for å skryte litt. Arbeidet i nettverket har forsterket dette tankesettet - nettverket forsterker vår egen kultur ved at det kommer innspill utenfra, selv om ikke ressursgruppen var 100% samkjørte faggruppene* (leder, Lunden). Når det gjelder hvordan arbeidet fra nettverket har blitt tilbakeført på skolen, ser mellomleder at ikke alt har vært samstemt; *-det har vært motstand mot endringer, men det kan handle om usikkerhet, flere ville nok vært mer involvert om det var mulig, motstanden går på prosessen, det er sterke fagtradisjoner i videregående skole, vi burde kanskje gjort ting annerledes ved at endringer var mer opp til faggruppene* (leder, Lunden).

Lærer opplever å ha fått være med å påvirke arbeidet på egen skole ved deltakelse i nettverket, men påpeker at siden ressursgruppen bestod av mange ledere ble ledelsen pådrivere i arbeidet med vurdering; - *arbeidet med vurdering endret seg veldig i løpet av året, men om det var fordi vi var med i nettverket, eller fordi vi hadde behov for å lande noe vet jeg ikke* (lærer, Lunden). Lærer er veldig positiv til nytteverdien av arbeid i nettverket, men legger til; - *samlingene gav ikke så mye anledning til å gå i dybden av temaet, men det var fint med diskusjoner med andre skoler – rektorer også* (lærer, Lunden), men lærer er mer kritisk til hvordan arbeidet i nettverket ble tatt tilbake til egen skole; - *lærerne i ressursgruppen vår fungerte mest som veiledning for hvordan ledelsen ønsket å ta ting videre på egen skole. Det var noe motstand fra lærerne mot å endre vurderingspraksis, men disse retter seg ikke mot selve endringene - men mot prosessen, det er tross alt vi som må gjennomføre disse endringene, vi er toppstyrt med tanke på hvordan innspillene blir brukt her på skolen* (lærer, Lunden). Funnene i studien viser at Lunden har hentet inspirasjon og ideer fra arbeidet i nettverket til utviklingsarbeidet på egen skole, men ressursgruppen har fungert mer som en slags legitimering av retningen skolens ledelse har valgt for eget utviklingsarbeid med vurdering. Funnene viser også at arbeidet har møtt motstand, selv om den retter seg mer mot prosessen enn å gjøre endringer i skolens vurderingspraksis.

### **Åsen om arbeid med vurdering i nettverk:**

Selv om rektor ved Åsen var med i ressursgruppen og på alle samlingene, er rektor tydelig på sin rolle i dette arbeidet; - *min rolle som rektor er å sette av tid og organisere erfaringsdeling* (rektor, Åsen). Det faglige utviklingsarbeidet ved skolen drives i stor grad av fagkoordinatorer som har egen ressurs til å drive utviklingsarbeid og roser disse; - *alle lærerne på skolen vår jobber gjennom autonomi – de kjøper ingenting, ressursgruppen var veldig god, men de som var der har en forventet rolle og er håndplukket* (rektor, Åsen). Rektor mener nettverket var svært nyttig for arbeidet ved egen skole; - *nettverket bygger videre på noe skolen allerede hadde begynt på, og det skapte en god struktur på arbeidet til fagkoordinatorene - jeg merket at de som har vært med lytter mer til andre, og har skapt seg et nytt nettverk* (rektor, Åsen), men rektor tilføyer at det også er motstand i personalet; - *utfordringen har vært å få alle på skolen med i arbeidet, og å rydde nok tid, -med mange oppgaver blir begeret litt fullt, og noen ser seg selv som litt for gode til å ha utbytte av samlingene - noen avdelingsledere tror også de får til ting bedre selv, noen melder seg ut og føler de selv er så gode at de ikke trenger dette – man stagnerer av et slikt holdningssett, selv om man må ha respekt for at alle ikke er enige* (rektor, Åsen). Rektor legger også til at

motstand skaper engasjement og er med på å utvikle skolen; *møter du ikke motstand – så utfordrer du ikke nok, nettverk skaper nye kulturer, men ikke ved å rokke ved alt det etablerte, det er viktig at fagmiljøene har eierskap til utviklingen selv* (rektor, Åsen).

Mellomleder fremhever seg selv som spesielt opptatt av vurdering og ble derfor spurt av rektor om å bli med i skolens ressursgruppe, men synes det viktigste utbyttet av å ha vært med nettverket er å ha fått lærerne med i diskusjoner om vurdering med andre skoler og uttrykker; *- nettverket har utviklet skolen ved å høre hvordan andre gjør ting, -vi har godt av å se at skolen ikke er best på alt, og at noen også har kommet lengre i vurderingsarbeidet enn oss, selv om dette ikke er en konkurranse* (leder, Åsen). mellomleder fremhever også fagkoordinatorenes rolle i dette arbeidet; *- jeg synes særlig fagkoordinatorene har blitt påvirket mest, men alle har blitt noe påvirket av dette arbeidet - alt utviklingsarbeid påvirker skolens kultur – kultur henger i veggene, denne skolen har som kultur å endre seg, - det skjer ikke av seg selv. Skoler utvikler hverandre, derfor er samarbeid på tvers av skoler viktig* (leder, Åsen).

Lærer ble med i ressursgruppen ut fra sin rolle som fagkoordinator og tidligere lærerspesialist og har derfor en forventet rolle i utviklingsarbeidet; *- jeg har vært litt til og fra pga kollisjoner, dette er en stor skole og krevende å få til felles tid, prosesser går tregt og det er vanskelig å dra i samme retning, men kanskje vi ikke skal det?- jeg føler egentlig ikke endring er nødvendig heller, selv om mange liker slike endringer som kommer nedenfra* (lærer, Åsen). Lærer føler å ha fått nytte av nettverksarbeidet; *- jeg har fått noe inspirasjon fra nettverket, fått utvidet verktøykassen - og det er spennende å høre hva andre driver med om man ikke gjør det selv* (lærer, Åsen), men viser likevel en passiv holdning til utviklingsarbeidet; *- ressursgruppens rolle var å ta tilbake til skolen erfaringene fra samlingene til ulike fagteam ved skolen. Det har vært fint å snakke sammen, og arbeidet i nettverket ligner skolens felles strategi, men jeg føler mange fagseksjoner gjør dette arbeidet allerede, så om noe er nødvendig å endre er det en prosess som har foregått over flere år* (lærer, Åsen). Funnene fra Åsen viser at arbeidet i nettverket åpner øyne for at ting kan gjøres annerledes og på nye måter. Fagkoordinatorene har en sentral rolle i arbeidet, men det er både motstand og motsetninger innad på skolen og mellom faggrupper i synet på hvor lik praksis skolen skal ha. Funn fra lærer viser at ikke alle er opptatt av at det skal skje så store endringer da skolen er stor og kompleks, men ledelsen er opptatt av felles strategi og bred involvering.



### **6.1.3 Informantenes opplevelse av støtte fra ledelsen i arbeid med vurdering**

#### **Lunden om støtte fra ledelsen i nettverksarbeidet:**

Når det gjelder samarbeid og ledelsens støtte til ressursgruppen uttrykker rektor ved Lunden god samvittighet i forhold til støtte til mellomlederne, og viser til at de har ukentlige møter som er veldig pedagogisk orienterte og med oppfølging i ettertid. Rektor var med på samlingene og hadde møter med ressursgruppen i noen midttimer, ellers fant ressursgruppen selv tid til å møtes, men rektor sier at; *- det var viktig å få frem til ressursgruppen at dette er noe det jobbes med på andre skoler, derfor er det viktig å være med på samlinger, og ikke bare krysse av at man har vært der - men følge opp senere* (rektor, Lunden).

Mellomleder utdyper rektors uttalelser når det gjelder støtte til ressursgruppen og samarbeid mellom ressursgruppen og ledelsen; *- mellomlederne har egne møter med rektor hvor vi diskuterer vurdering – gjerne i forkant av fellestid hvor vi snakker om veien videre. Ledelsen har hatt samlinger med hele ressursgruppen, og vi hadde evalueringsrunder i etterkant av samlingene siden vi var på ulike grupper, for å få inntrykk av hvordan samlingene hadde vært. Det har også vært litt fellestid i forhold til forberedelse til samlingene* (leder, Lunden).

Lærer opplever å ha hatt god støtte fra ledelsen i dette arbeidet; *- skolen har veldig flat struktur, der alle stemmer blir hørt, men lærerne er mer involvert i det konkrete arbeidet mer enn planlegging, vi er involvert gjennom praktisk arbeid uten at ledelsen forteller oss hva vi skal gjøre* (lærer Lunden). På ene siden fremhever lærer handlefrihet, men på den andre siden kommer det frem at den også er begrenset; *- ledelsen har en overordnet styring på vurderingsarbeidet på skolen, selv om lærerne har et handlingsrom innenfor disse rammene, men som kan oppfattes ulikt av enkelte lærer. Jeg synes ikke det var tydelig på skolen hvem av oss lærere som var med i ressursgruppen, for arbeidet var veldig lederstyrt, det var styrt ovenfra hvordan man skal jobbe med endring* (lærer lunden). Disse funnene understreker tidligere funn fra Lunden om at nettverksarbeidet ved skolen var veldig lederstyrt. Rektor gir mye støtte til mellomlederne, og er opptatt av å få med lærerne. Lærerne opplever støtte og handlingsrom fra ledelsen, men innfor gitte rammer.

#### **Åsen om støtte fra ledelsen i nettverksarbeidet:**

Rektor var opptatt av sin rolle med å være tilrettelegger for utviklingsarbeidet; *- ledelsens oppgave er å heie på folk, vise dem handlingsrom, utfordre, sette av tid og fasilitere, og som*

*leder må du akseptere at ikke alle løper like for (rektor, Åsen). Rektor fremstår også som bindeledd mellom ressursgruppen og utviklingsarbeidet på skolen; - det var viktig med refleksjon etter hver samling sammen med ressursgruppen for å samle erfaringene og drøfte hva som kan treffe hele personalet. Vi har på forhånd definert de store spørsmålene vi har behov for å besvare, og så går arbeidet videre til elevperspektivet. Ledergruppen må mulig spisser litt, men det er ofte stor enighet i innspillene fra gruppene – det er viktig at fagmiljøet har eierskap til utviklingen selv (rektor, Åsen).*

Mellomleder opplever godt samarbeid mellom ledelsen og ressursgruppen; - *rektor sendte ut spørsmål til alle på forhånd og fikk innspill fra alle i forkant av hver samling, det er fint at flere enn meg snakker om vurdering. Vi er et fellesskap, og jeg liker rektors tanker om å spørre etter begrunnelser istedenfor å forby, eller tvinge alle til å gjøre ting likt (leder, Åsen). Lærer understreker også det er bred involvering i skolens utviklingsarbeid; - vi hadde god støtte i ressursgruppen fra ledelsen med jevnlig møter i forkant av alle samlingene, – dette er jo ledelsens fokusområde, ledelsen spør etter innspill og vil gjerne ha oss med, særlig fagkoordinatorer (lærer, Åsen).*

Lærer understreker likevel at noe er utfordrende med samarbeid innad på skolen; - *vi er en stor skole og det mye å gjøre for ledelsen så det faglige er mer overlatt til fagkoordinatorer - det meste av arbeidet med vurdering skjer derfor i fagseksjoner – men noen lærer opplever i varierende grad at ledelsen gjør noe med innspillene som kommer (lærer, Åsen). Disse funnene understreker også andre funn som har kommet frem i intervjuene med informantene fra Åsen om at skolens utviklingsarbeid har bred forankring. Funnene viser også at rektor fungerer som et bindeledd i arbeidet ved både å støtte og utfordre ledere og lærere for å skape utvikling i vurderingsarbeidet og akseptere ulikheter.*

## **6.2 Analyse av studiens funn**

Som det fremkommer av funnene i det empiriske datamaterialet i denne studien, er flere av disse interessante for analyse. Grønmo (2020) påpeker at det ikke finnes standardiserte analyseteknikker som kan benyttes til analyse av kvalitative data (Grønmo, 2020). Mitt utgangspunkt er derfor å analysere forskningsspørsmålene ut fra et sosiokulturelt perspektiv, som beskrevet i teoridelen i kapittel 4, med hjelp av modellene til Engestrøm (2001) og Leithwood (2019). I lys av studiens fenomenologiske forankring, er det forståelsen av

informantenes livsverden og deres virkelighets oppfatning som er viktig å få frem i analysen, og derfor presenteres analysen ut fra et deskriptivt og fortolkende ståsted som er strukturert ut fra forskningsspørsmålene i studien.

### **6.2.1 Hvordan kan ledelse legge til rette for å fremme utvikling av skolens vurderingspraksis gjennom lærende nettverk?**

Læring gjennom nettverk handler om å skape et arbeidsfellesskap som kan være en utviklingsstrategi for forståelse av en gitt tematikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). I prosjektet for denne casestudien, var ressursgruppens oppdrag å ta med seg erfaringene fra nettverkssamlingene tilbake til egne skoler for videre arbeid med vurdering i det profesjonelle fellesskapet. En slik form kollektiv kunnskapsutvikling bygger på en antakelse om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeidet kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. (Vescio mfl. 2008, Elstad og Helstad, 2014). Selv om dette prosjektet handler om kollektiv læring gjennom nettverk, viser forskning at ledelsen ved skolen har en sentral rolle for skolens utviklingsarbeid. En rekke empiriske studier konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stoll, 2006; Aas, 2013). Ressursgruppen i dette prosjektet vil derfor være nyttige støttespillere for hvordan ledelsen og spesielt rektor tar ressursgruppens arbeid i nettverket videre i skolens arbeid med vurdering. Leithwood (2019) peker på at det er fire sentrale faktorer som er avgjørende for å skape gode nettverk som fremmer læring.

Den første faktoren i Leithwood (2019) sin modell er *Nettverksledelse*. Denne har som funksjon å holde medlemmene konsentrert om gruppens mål og hensikt med nettverksarbeidet, og viser til en type ledelse som både planlegger og gjennomfører en agenda for møter. Dette er sentralt for å skape gode nettverk. Funnene fra min studie peker på at målet og hensikt om å endre vurderingspraksis i lys av LK20 er ivaretatt ved at begge skolene var godt i gang med arbeidet på egen skole før de ble med i nettverket, selv om flere informanter pekte på at arbeidet var forsinket på grunn av pandemien. Funnene viser at planleggingen og gjennomføringen av arbeidet i nettverket var svært ulikt ved skolene. Åsen sin planlegging var bredt forankret i en plangruppe ved skolen som var ledet av rektor. Rektor så det som sin viktigste oppgave i nettverket å sette av tid til møter for ressursgruppen

både i forkant, etter og mellom samlinger, og tilrettelegge for ressursgruppens arbeid i nettverket. På denne måten legger rektor godt til rette for å fremme læring i nettverket, men Leithwood (2019) peker på at det også er viktig at ledelsen holder kontakt og er interessert i medlemmenes arbeid mellom møtene. Rektor var med i gruppen som fasilitator, men pekte på at det primært var fagkoordinatorer som drev utviklingsarbeidet i ulike faggrupper. Rektor understreket også sin rolle var å lede dette arbeidet gjennom tillit og autonomi til fagmiljøene og gi valgmuligheter gjennom støttende lederskap, men samtidig be om begrunnelser for valg som tas. På denne måten fremmes utvikling i arbeidet gjennom en profesjonalisering innenfra i fagmiljøene.

Ved Lunden er arbeidet i nettverket forankret i ledelsen, men rektor er opptatt av å sette av tid til oppfølging av nettverket. Rektor har jevnlig møter med det pedagogiske lederteamet ved skolen som legger strategi for utviklingsarbeidet, men rektor her er noe mer distansert til lærernes arbeid med vurdering. Det går likevel frem av lærers kommentarer at rektor oppfordrer faggruppene til å arbeide med dette. Lærer påpeker at de har stor handlefrihet til å jobbe med endringer innenfor rammene som er satt, men at det fremstår ulik forståelse for rammene. Lunden er en mye mindre skole og er organisert uten fagkoordinatorer, derfor har mellomlederne på skolen en mer sentral rolle med å følge opp lærernes utviklingsarbeid. Både rektor, leder og lærer ved Lunden bekrefter at vurdering er sentralt for samarbeid i alle fagteam både i formelle og uformelle grupperinger. Selv om det foregår utstrakt samarbeid om vurdering på Lunden, fremstår utviklingsprosessen mer styrt eller initiert ovenfra på denne skolen.

Den andre faktoren som fremheves i modellen til Leithwood (2019) er gruppens *nettverkshelse*. Den karakteriseres av en åpen og tillitsbasert dialog om utfordringer og praksiser fra medlemmenes egne skoler, og at deltakerne i nettverket er mer opptatt av samarbeid enn av konkurranse. Funn fra studien viser at alle informantene uavhengig av rolle på skolen gav uttrykk for verdien av erfaringsutveksling med andre skoler i nettverket. Rektor ved Åsen fremhevet at skolen hadde hatt bred involvering i arbeidet og viste til at medlemmene i ressursgruppen hadde blitt bedre til å lytte til andre. Ved Lunden fremhevet rektor at mange innspill fra nettverket hadde ført til gode diskusjoner på egen skole. Ved begge skolen kan derfor arbeidet i nettverket fremstå som en arena som har fremmet samarbeid og dialog om arbeidet med vurdering på egen skole. Dette understreker det sosiokulturelle synet på læring, som vektlegger at vi lærer mest når vi samhandler med andre.

Rektor ved Lunden fremhevet at mye erfaringsdeling lett kunne bli mer historiefortelling enn utvikling, men læring er også et sosialt fenomen som er viktig for utvikling i praksisfellesskapet. Erfaringsdeling i nettverket handler derfor ikke bare om faglig utvikling, men er viktig for et sosialt fellesskap som grunnlag for god kommunikasjon.

Den tredje faktoren i modellen til Leithwood (2019) er *nettverksstrukturen* som viser til at gruppestørrelsen er viktig for at alle føler trygghet for å kunne bidra aktivt i gruppen. Her kan det også være en fordel ifølge Leithwood (2019) om medlemmene i gruppen har ulike erfaringsbakgrunn, og at noen har påvirkning oppover i systemet. Funn i studien viser at alle informantene opplevde egen rolle i ressursgruppen som viktig, og at de kunne være med å påvirke i prosjektet. Dette kan indikere gode gruppestørrelser i nettverket uten at funnene sier noe om hvorvidt dette skapte trygghet i gruppen. Ressursgruppene var sammensatt av personer med ulike roller og ulike erfaringsbakgrunn. Dette var ut fra hensikten om å kunne dele erfaringene fra nettverket i ulike grupper og arenaer på egen skole. Åsen sin ressursgruppe var bredt sammensatt av både lærere og ledere med ulike roller samt rektor. Ved å delta på felles samlinger fikk både rektor og leder mulighet til å reflektere sammen med ressursgruppen om hva som var sentralt å ta tilbake til egen skole. Dette gav medlemmene i ressursgruppen god anledning til å påvirke oppover i systemet.

Ved Lunden var ressursgruppen dominert av ledere. Selv om lærer opplevde både å få uttrykke meninger og bli hørt i ressursgruppen, opplevde lærer at det var ledelsen som hadde den overordnede styringen på vurderingsarbeidet på skolen. På samlingen var erfaringsdelingene på tvers av skoler og roller, og lærer ved Lunden opplevde innspill spesielt fra andre rektorer som nyttig. Ved at ressursgrupper er sammensatt av medlemmer med ulike roller skapes det en slags jevn struktur i gruppen, som kan bygge opp et tillitsforhold mellom medlemmene. En slik grunnleggende strukturen for ressursgrupper gir godt grunnlag for samarbeid på tvers av roller. Fordelen med å ha ulike roller i ressursgruppen er også muligheter for at erfaringsdelingen fra nettverkssamlinger tas tilbake til egen skole i ulike grupper, og på ulike arenaer. Aktiv deltakelse av skolens ledere i utviklingsarbeid sammen med lærere, gir også mulighet til å modellere ved dialog både innad i gruppen, men også på tvers sammen med andre (Paulsen, 2021).

Den fjerde og siste faktoren handler om *nettverkskontakt*. Leithwood (2019) viser til at det er viktig med hyppige møter, helst fysiske. Også på dette punktet viser funnene fra studien

ulikheter mellom skolene. Selv om Åsen er en mye større og mer kompleks skole enn Lunden var det flere møter mellom samlingene som omfattet hele ressursgruppen. Møtestrukturen ved Lunden var mer konsentrert rundt ledelsen som la planer for hvordan skolen skulle arbeide med vurdering. Selv om ledelsen hadde egne møter var det mellomlederne som fulgte opp det pedagogiske arbeidet med lærerne, og rektor la vekt på at oppfølging av samlingene var viktig. Leithwood (2019) påpeker også at det som læres i nettverket er påvirket av omstendighetene rundt. Konteksten i dette arbeidet er reformen LK20, og et fagmiljø fra UH sektoren som tilfører nettverket forskningsbasert kunnskap om vurdering. Gjennom felles samlinger i nettverket er det mange muligheter både for grupper og enkelt lærere å gjøre implisitt kunnskap eksplisitt kjent gjennom refleksjoner og erfaringsdeling. På denne måten kan konteksten bidra til å fremme læring både for den enkelte og i ressursgruppene.

Engestrøm (2001) sin modell for kunnskapsutvikling gjennom ekspansiv læring ser på utviklingen som en sirkulær prosess. Det handler om at motsetninger og handlinger kan føre til utvikling av ny kunnskap gjennom syv ulike faser (Aas, 2013). Det sentrale ved alt utviklingsarbeid er ifølge modellen til Engestrøm(2001) først og fremst å etablere en felles forståelse av hva som er utfordringen og å skape en forpliktelse om deltakelse. Startpunktet i denne modellen er derfor å *stille spørsmål ved den aksepterte praksisen* første steget til utvikling.

Siden studiens prosjekt er sentralt initiert, kan ønske om endring av vurderingspraksis i forbindelse med reformen knyttes til skoleeiers ønske om endring. Dette kommer som et sentralt krav til alle skoleeiere, men er også en forpliktelse på alle nivå i utdanningssystemet for å ivareta elevens rett til vurdering. Funn i studien bekrefter at hensikten med arbeidet er ivaretatt, ved at alle informantene er godt kjent med behovet for endring. Begge skolene hadde jobbet med disse endringene lenge før de ble med i nettverket. Likevel viser funnene i studien at strategien for å endre praksis er ulik. Ved Lunden er rektor drivkraften i arbeidet sammen med resten av ledelsen og har lagt en plan for arbeidet før lærerne ble involvert i prosessen, uten at denne planen fremgår av studien. Ved Åsen var prosessen med arbeidet bredere forankret i hele organisasjonen, og som rektor uttalte var de store spørsmålene klarlagt på forhånd om hvordan lærerne skulle jobbe. Rektor uttalte også at neste fase var å få med elevene i arbeidet. Begge skolene har derfor et definert startpunkt for arbeidet. Avtale om treparts-samarbeidet mellom deltakerskolene, skoleeier og UH sektoren styrer forpliktelsen og retningen for kunnskapsutviklingen i nettverket. Beskrivelsen av hensikten

med arbeidet ligger i prosjektet, der målet er å forankre skolenes utviklingsarbeid i forskningsbasert kunnskap om vurdering. Ifølge Elstad & Helstad (2014) handler dette om hvilke grep profesjonen tar som et kollektiv for å utvikle lærerprofesjonens kunnskapsbase for å påvirke profesjonen til faglig oppdatering og kontinuerlig læring (Elstad & Helstad, 2014).

Funnene i studien viser at informantene forholder seg ulikt til resultater av forskning på vurdering. Rektor ved Lunden synes det er fint å få støtte fra forskning i arbeidet med skolens utvikling av vurderingspraksis, og mellomleder synes forskning gir motivasjon til arbeidet som da er bedre fundert, mens lærer mener forskning gir kunnskap om å jobbe mer effektivt. Ved Åsen er rektor helt tydelig på at det ikke er mulig å drive utviklingsarbeid uten å vite hva forskning sier om vurdering, og får støtte fra mellomleder ved skolen, mens lærer har lite tiltro til forskning på vurdering. Engestrøm (2001) fremhever at denne forpliktelsen er vesentlig for kunnskapsutvikling. Funnene viser store sprik i forståelsen innad på begge skolene, og vil utfordre ledelsen ved å forme en samlende strategi for utviklingsarbeidet. Disse motsetningene i syn på grunnlaget for videre arbeid med vurdering, må derfor ledelsen ta med inn i neste fase for handling etter denne modellen.

I den neste fasen, eller den andre handlingen i modellen til Engestrøm (2001), handler om at skolene gjennom en historisk- og empirisk analyse kan finne årsaker eller forklarende mekanismer til dagens situasjon for å få økt bevissthet om skolens samlede vurderingspraksis. Den historiske analysen av denne studien viser at informanter fra begge skolene har både kjennskap til og har vært med i det sentrale prosjektet VFL (*Vurdering for læring* 2010-2018). Mye av grunnlaget for vurdering i LK20 bygger på tidligere forskning på VFL. Innenfor vurdering har kunnskap fra forskning om hva slags vurdering som fører til god læring hatt stor betydning for utvikling av skolenes vurderingspraksis siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ved å relatere skolenes egen praksis til forskning på vurdering vil man ha noe å sammenligne med som kan gi økt kunnskap om hvilke behov man har for endring. Funn fra studien viser at ingen av skolene i dag hadde en gjennomgående praksis ut fra prinsippene om VFL. Funnene viser likevel til VFL som en forklarende mekanisme i dagens situasjon fra flere av informantene. Rektor ved Åsen viste til at det var tydelige spor av VFL satsningen på skolen, og lærer ved Lunden viste til at flere av lærernes tilbakemeldinger var preget av arbeid med

VFL, og at flere lærere ved skolen praktiserte dette. Prosjektets intensjon med vurdering tilfører nettverket økt kunnskap om vurdering basert på kunnskap fra forskning fra UH. Dette vil styrke den empiriske analysen og kan ha betydning for prosessen videre i skolenes utviklingsprosess, men det handler i stor grad om hvilke ledergrep skolen tar og om skolen kan enes om en felles strategi som kan utvikles i neste fase.

Denne tredje fasen handler derfor om å *modellere* for å skape en ny modell, eller ny løsning for praksis. Begge de tidligere fasene i modellen har vist motsetninger i forståelse av utviklingsarbeid på begge skolene. Ifølge Engestrøm (2001) er dette drivkraften i kunnskapsutviklingen for å skape en ny løsning. Kollektiv læring handler ifølge Paulsen (2021) om å legge til rette for læringsprosesser gjennom fellesarenaer, og det eksterne fagmiljøet fra UH sektoren kan derfor være et viktig bidrag til å fremme nye løsninger for praksis for skolene. Paulsen (2021) viser til at ledere som modellerer gjennom egen observerbar adferd er avgjørende for å skape tillit i organisasjonene.

Funnene i studien viser at begge rektorene og flere ledere ved skolene er aktivt med i ressursgruppen og på samlingene i nettverket. Dette gir muligheter for å modellere gjennom dialog og egen observerbar adferd. Erfaringsdeling og dialog på tvers av roller kan derfor bygge opp et tillitsforhold mellom medlemmene i gruppen og føre til utvikling i arbeidet. Funnene viser at alle informantene opplevde både erfaringsdeling og dialoger på tvers av skoler som nyttig for nye impulser, ideer, og nye verktøy for vurdering. Selv om ikke alt var udelt positivt, skapte det engasjement og diskusjoner på egen skole. Leder på Åsen påpekte at kommunikasjon er viktigste steg for utvikling. Rektor ved Åsen mente at motstand er det som skaper utvikling, og at det derfor er viktig med respekt for ulikheter. Ledelse som skaper tillit og psykologisk trygghet handler ifølge Paulsen (2020) om både å bli sett av lederen og få respons på jobben. Motsetninger i gruppene må derfor møtes med en form for aksept for ulikheter. Skolene i dette prosjektet er svært ulike i størrelse og kompleksitet, derfor må også skolene ta valg ut fra egne forutsetninger. Disse valgene tas videre inn i neste fase av modellen.

En *kritisk gransking* av det nye forslaget ligger derfor til grunn for implementering av ny praksis, og den nye modellen må derfor undersøkes. Dersom motstanden mot den nye modellen er stor, viser Aas (2013) til at rektor må vurdere om endringene er verdt det. Funn i studien viser at det finnes motstand mot forslag til endring på begge skolene, men av ulike



grunner. Det kan derfor være utfordrende å få med seg hele personalet på den nye løsningen ved begge skolene. Aas (2013) peker på at i denne fasen er det viktig for rektor å finne en balanse, ved å vurdere nøye hvor man skal støtte og hvor man skal utfordre de involverte før skolen kan gå videre i den neste fasen som er implementeringsfasen. Aas (2013) peker også på at utviklingsprosesser ikke nødvendigvis foregår i en lineær prosess.

Kunnskapsutviklingen for skolene ved å delta i nettverket kan derfor være å få tilført ny kunnskap om vurdering, og få innblikk i andre måter å vurdere på som fører til god læring. Funnene fra studien understreker også dette ved at erfaringen fra nettverket har gitt ny kunnskap om vurdering og andre måter å se vurdering på. Denne erkjennelsesprosessen, eller *refleksjonsfasen* som Engestrøm (2001) refererer til, kan føre til at man stiller nye spørsmål til eksisterende vurderingspraksis, før eventuell utprøving av nye tiltak som retter seg mot siste fasen i modellen som handler om konsolidering av ny praksis Aas (2013).

Refleksjonsfasen som foregår i ettertid har en styrke i distansen fra selve aktiviteten sier Aas (2013), og viser til at en ekspansiv læringssirkel gjerne varer over flere år og generer flere små og nye arbeids- og organisasjonsmodeller. Dette prosjektet foregikk gjennom ett skoleår. Når en liten sirkel av innovativ læring slutter kommer man til et mer eller mindre problematisk sammenbrudd i hele prosessen ifølge Engestrøm (2001), men at aktørene tar med seg erfaringene over til neste lille sirkel. Erfaringene skolene har gjort seg i løpet av utviklingsarbeid gjennom nettverket dette året kan derfor brukes til en ny aktivitet. Siden funn fra studien fremhever nytteverdier fra nettverkssamlingene, peker likevel Aas (2013) på at det er viktig med brobygging mellom erfaringer for å unngå isolerte fragmenter. De innovative sirkelene som har oppstått på skolene i arbeidet med vurdering i nettverket, er derfor viktig at ledelsen både er oppmerksom på og tar vare på for å kunne videreutvikle skolens vurderingspraksis.

### **6.2.2 Hvilke hemmende faktorer kan påvirke dette arbeidet?**

Når det gjelder faktoren Leithwood (2019) peker på som *nettverksledelse*, har skolenes ledelse ulike utfordringer. Ved Åsen er utfordringen å finne felles arenaer som kan samle skolen om en felles strategi for arbeidet. Skolen har mange satsninger, og som leder påpeker har de kanskje litt for mange, og *begeret kan bli litt fullt* som rektor uttrykker det. Skolen har gode og sterke fagmiljøer hvor en stor del av utviklingsarbeidet foregår. Funn fra studien

viser at lærer fra Åsen stiller spørsmål om vurderingspraksisen behøver å være lik for hele skolen. Dette bekrefter funn fra forskning som finner et stort mangfold av praksiser i ulike fag, og som bygger på forskjellige forståelser av intensjonen med vurdering (Sandvik og Buland 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan også fremstå som om endringsstrategien til Åsen også møter motstand. Både rektor og leder er tydelig på at skolens utviklingsarbeid skal forankres i forskning. Funn fra studien viser at det er stor avstand mellom ledelsens syn på forskning og hva lærer representerer. Når det gjelder bakgrunn og forståelse for prinsippene fra VFL er avstanden like stor. Denne informanten i studien min kan derfor representere det ledelsen omtaler som *viktige strategiske valg av ressursgruppe*, der hensikten er å utfordre lærerens kunnskapsgrunnlag for vurdering gjennom deltakelse i nettverket.

Ved Lunden er utviklingsarbeidet svært lederstyrt. Skolen er mye mindre og har en flatere struktur som lærer påpekte. Mellomleder var veldig opptatt av å få lærere involvert i utviklingsarbeidet, men likevel ligger planleggingen hos ledelsen og gjennomføringen hos lærerne. Motstanden ligger derfor i denne motsetningen og hvordan prosessen av arbeidet har foregått. Lærer påpeker også at ressursgruppen og arbeidet i nettverket fremsto som en legitimering av ledelsens arbeid med vurdering og viste til at det var usikkert hvor lenge ledelsen hadde forberedt arbeidet før lærerne ble koblet på. Lærer ved Lunden var også usikker på om resten av lærerne visste hvem som representerte ressursgruppen i nettverket.

Gruppens *nettverkshelse* møter også motstand selv om funn fra studien viser at arbeidet i stor grad preges av åpne dialoger. Leder ved Åsen fremhevet at det var godt for ressursgruppen å se at skolen ikke var best på alt, selv om leder ikke så på erfaringsdelingen som konkurranse. Når rektor ved Åsen likevel opplever avdelingsledere som melder seg ut fordi de ikke har noe å lære av andre er det et signal om det motsatte. Dette handler om holdninger som kan oppfattes som konkurranse innad i fagmiljøet som en klar hemmende faktor for ledelse. Ved Lunden fremstår dialogen i ressursgruppen åpen, men selv om lærer opplever å bli hørt, kan det fremstå som at lærernes stemmer ikke er like sentrale som ledelsen. Leder ved Lunden fremhever at flere lærere skulle blitt med i nettverket om det var mulig.

Når det gjelder det Leithwood (2019) peker på som god *nettverksstruktur* har skolene også her gjort ulike valg som fører til motstand. Ved Lunden retter dette seg mot den topp styrte ledelsesformen som understrekes ved at ressursgruppen har svært mange ledere. Funn fra

studien viser at mellomleder synes det var viktig at alle mellomlederne var til stede for å få faglig påfyll, og rektor synes at erfaringsdeling med andre rektorer var mer nyttig enn erfaringsdeling på tvers av roller. Denne splittelsen mellom ledere og lærere understrekes ved lærers uttalelser om at det tross alt er de som skal gjennomføre endringene i praksis.

Rektor ved Åsen peker på at det er viktig med et strategisk valg fra skolen om hvem som skal representere ressursgruppen, ved for eksempel å bruke personer som ikke er verdensmestre i utgangspunktet og vise dem en verden der andre har mye å bidra med. Ved Åsen var det ledere som følte de hadde noe å lære i nettverket. Dette viser ulike syn på utviklingsarbeid også innenfor ledergruppen på skolen.

Når det gjelder den siste sentrale faktoren hos Leithwood (2019) som handler om *nettverkskontakt* hadde rektor ved Åsen gode intensjoner, men lærer viste til at kollisjoner gjorde det vanskelig å være til stede på fellessamlinger. Lærer pekte på at skolens størrelse og kompleksitet gjorde det vanskelig med felles møter for alle. Lunden har en enklere struktur å tilpasse felles møter. Funnene i studien viser likevel at møtetid for ressursgruppen ble prioritert for ledergruppen, selv om det også var noen felles møter i forkant av samlingene.

Ut fra Engestrøm (2001) sin modell for kunnskapsutvikling i nettverket, er motstanden hos Åsen tydelig allerede i startpunktet med lærer som ikke ser behov for endring av eksisterende vurderingspraksis, og ledere som ikke har noe å lære av å delta i et nettverk. Selv om rektor presiserer at aksept for ulikheter er viktig, og at motstand skaper utvikling, vil ledelsen måtte ta noen valg i å balansere hvor man skal støtte og hvor man skal utfordre for å skape en felles strategi i arbeidet. Rektor alene vil ikke kunne tydeliggjøre en strategi for hele det profesjonelle fellesskapet med ulikheter i ledergruppen, for profesjonelle læringsfellesskap kan neppe utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stoll et al, 2006; Aas, 2013).

Funnene fra Lunden viser at motstanden ligger i prosessen. Lærer opplever at ressursgruppen fungerer som en legitimering av ledelsens retning for utviklingsarbeidet. Selv om mellomleder ved Lunden fremhevet at det også har kommet innspill til arbeidet fra andre enn ressursgruppen, ligger motstanden i prosessen som lærer oppfatter som for toppstyrt i en skole som refereres til med en flat struktur. Mellomleder ved Lunden fremhever de sterke fagmiljøene og legger til at endringsprosessen kanskje burde vært annerledes.

## 6.3 Funn

Gjennom analysen valgte jeg derfor å synliggjøre hvordan empirien fra studien kunne tydeliggjøre skolens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis ut fra informantenes roller på skolen. Oppsummering av disse funnene presenteres som punkt;

### **Funn knyttet til hvordan ledelsen kan legge til rette for å fremme utvikling av skolens vurderingspraksis gjennom lærende nettverk:**

- Fokus på temaet vurdering og å se behov for endring
- Bredt sammensatt ressursgruppe
- Tillit og autonomi til ressursgruppens arbeid
- God møtestruktur, og jevnlig møter med hele ressursgruppen
- Åpen holdning til å imøtekomme ulikheter og aksept for ulikheter
- Involvering av fagmiljøene ved skolen
- Skape legitimitet for endringer
- Bruke nettverket til å skape engasjement og dialog rundt vurdering
- Bruke erfaringer fra nettverket til å utvide lærernes verktøykasse i vurderingsarbeidet
- Bruke erfaringer fra nettverket til å skape gode strukturer rundt eget utviklingsarbeid

### **Funn knyttet til hvilke hemmende faktorer som kan påvirke dette arbeidet:**

- Ulik forståelse for behov for endring
- Sterk ledelsesstyrt prosess
- Liten grad av involvering fra lærere i utviklingsarbeidet
- Utydelig strategi for hva som skal endres
- For lite fokus på endringsprosessen
- Sprikende syn på forskningens betydning for utviklingsarbeid
- Ulike syn på vurderingspraksis og vurderingskulturer innad på skolen
- For mange ulike satsningsområder på skolen
- Mangel på tid og fellesarenaer til å møtes og å gå i dybde av temaet

Disse funnene er gjort på bakgrunn av analysen og drøftes i neste kapittel, før siste kapittel oppsummerer studien og samler trådene i oppgaven.

## 7 Drøfting

Dette kapitlet drøfter funnene i analysen av studien i lys av relevant teori, politisk kontekst og forskning som er presentert tidligere i oppgaven med utgangspunkt i problemstillingen: *Hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk?*

Innledningen til denne oppgaven startet med å peke på kompleksiteten rundt vurdering i skolen som ikke bare handler om lærerprofesjonens tolkning og forståelse av det formelle regelverket rundt vurdering, men at ulike policydokumenter har sterk påvirkning. Politiske forventninger til skoleutvikling går som en rød tråd gjennom flere stortingsmeldinger siste 20 årene som vist i kapittel 2 i oppgaven. Politiske bestillinger er i varierende grad forankret i forskning, men gir likevel føringer som påvirker hvordan skoleeier og skoleledere prioriterer sine utviklingsområder. Siden rektor gjennom sitt styringsmandat er forpliktet til å videreføre denne nasjonale symbolretorikken, blir rektor stående i krysspess mellom eksterne forventninger og problemer de må håndtere i konkrete endringsarbeid på skolen (Aas, 2013), Funn fra studien min tydeliggjør dette krysspisset som rektor står i.

Begge skolene i studien var godt i gang med arbeidet rundt skolens vurderingspraksis før de ble med i nettverket, men dette prosjektet som var initiert av skoleeier skapte mer forpliktelse for skolene. Forskning på *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering* (SKUV), pekte på at for å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse må skolene videreutvikle sitt kunnskapsgrunnlag for vurdering ved å belyse samspillet mellom lærerens forståelse av vurdering og vurderingspraksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016; Fjørtoft, 2020). Funn i studien viste at det var stor enighet blant de fleste informantene om at endring var nødvendig ut fra reformen, men som analysen viste til er vidtgående skole preget av sterke fagmiljøer, og det eksisterer et mangfold av vurderingspraksiser innenfor disse fagmiljøene.

NKVS i gav sentrale myndigheter verktøy for å kunne følge med på utviklingen i skolen, som elevenes karakterer. Disse verktøyene har bidratt til mer kontroll og sammenligning som mekanisme for ansvarliggjøring (Allerup mfl., 2009). Dette omfatter ulike typer utviklingsarbeid, særlig rettet mot lærere, hvor skoleledere har et eksplisitt ansvar for å gi retning og følge opp arbeidet, mens kommunen skal sikre kvaliteten (Skedsmo &

Mausethagen, 2017). Selv om forskning viser at standpunkt- og eksamensvurderinger er basert på ulikt grunnlag og uttrykker ulike formål (Hovdehaugen, Prøitz & Seland, 2018), er det sentrale forventninger til samsvar mellom disse vurderingsformene (Meld. St.28, 2016). Slike etablerte forventninger eksisterer også innenfor ulike fagmiljø og funn fra studien viser eksempel på dette. Lærer ved Åsen fremhever at i realfagene ved skolen foretrakk de å sammenligne standpunktkarakterer med eksamen, eller måle seg opp mot andre skoler. Selv om forskning viser at standpunkt og eksamen er to svært ulike vurderingsformer med ulik status og funksjon, eksisterer denne vurderingspraksisen som bunner i lange vurderingstradisjoner i skolen. Denne holdningen og syn på vurdering kan være en hemmende faktor for å forene skolen i en felles strategi.

Fjørtoft (2020) fremhever at forståelse av utviklingsarbeid må bygges både innenfor undervisningsfag, på ulike skoletrinn og i hele skolen som organisasjon (Fjørtoft, 2020). Analyse av funn fra studien viser at både forståelse og holdning til VFL og forskning kan brukes som grunnlag for kunnskap om behov for endring, eller til modellering av ny praksis. Selv om funn fra studien viste at rektor på Åsen så tydelige spor av VFL satsningen på skolen, og lærer fra Lunden fremhevet at erfaringer fra VFL ble brukt i av flere lærer på skolen, viste analysen at ingen av skolene hadde en gjennomgående praksis ut fra prinsippene om VFL. Analysen fremhever likevel at kunnskapsutviklingen i nettverket gav muligheter til at skolen kunne bygge videre på sirkler av innovasjon for å skape ny utvikling (Engestrøm (2001). Ved Åsen er rektor viktig pådriver for endring i forhold til forskningsbasert utvikling av skolens vurderingspraksis, og uttaler kategorisk at det ikke er mulig å drive utviklingsarbeid uten å vite hva forskning sier om temaet. Selv om rektor ved Lunden hadde et mer ambivalent forhold til forskning, fremhevet rektor nytteverdien som støtte til eget utviklingsarbeid.

Som funnene i studien viser har de fleste informantene et positivt forhold til endring av vurderingspraksis og viser forståelse for hvorfor dette er viktig å arbeide med. Hvorvidt ledere lykkes med å utøve god ledelse er avhengig av mange faktorer, men evnen til å samle aktørene i organisasjonen om å arbeide mot felles mål er sentralt (Jensen, 2016). Funnene fra studien viser at rektor ved Åsen har en strategi for å håndtere ulike holdninger og meninger som oppstår gjennom utviklingsarbeid, og rektor er tydelig på at det er viktig å ha respekt for at alle ikke er enige. Rektor ved Åsen uttrykker likevel at lærerne må utfordres ved å etterspørre begrunnelser for de valgene de tar dersom det skal skje utvikling i arbeidet, og får

støtte fra forskning i denne strategien. Hargreaves og O`Connor (2018) fremhever at en profesjonaliseringsprosess må være mer enn spredte forsøk på samtaler, deling og refleksjon. De mener at en slik utvikling handler om krevende diskusjoner, bruk av ulike former for informasjon, grundig planlegging, konstruktive tilbakemeldinger og en stadig undersøkende holdning (Fjørtoft, 2020). Funn fra analysen viste hvordan rektor ved å være aktivt involvert i ressursgruppen kunne påvirke og modellere ny praksis for skolen. Begge rektorene hadde fokus på at dette handlet om planlegging og tilrettelegging av samarbeidstid selv om funnene fra studien viste at dette skjedde ulikt ved skolene.

Åsen hadde bred forankring av prosjektet i skolen, og fagkoordinatorerne var de sentrale i ressursgruppen fordi disse videreførte utviklingsarbeidet i faggruppene på skolen. Selv om lærer fra Åsen representerte motstand mot nytenkning fra fagmiljøet, fremhever rektor fagkoordinatorernes innsats i utviklingsarbeidet, og gav dem både tillit og autonomi til å ta beslutninger. Paulsen (2021) hevder at det er en utfordring på ledelsesnivå hvordan ledere kan tilrettelegge for en kollektiv profesjonsutvikling på skolen ved at lærerne har tilstrekkelig autonomi til selv å ta avgjørelser. Denne form for ledelse viser til at enhver form for organisering må håndtere en paradoksalt spenning mellom makt og tillit (Sørhaug, 1996; Paulsen, 2021).

Funn fra studien som viser motstand mot nettverkssatsning fra egne ledere er kanskje en større utfordring enn den som viser seg i fagmiljøet. Selv om motstanden fra mellomlederne rettet seg mot nettverksarbeidet og ikke mot endring av vurderingspraksis, har lederne en sentral rolle i utviklingsarbeidet. På en stor og kompleks skole må man forvente ulike holdninger og ulik praksis, men dette understreker balansen rektor må håndtere i utviklingsarbeidet. Rektor understreket også at med slike holdninger stagnerer utviklingsarbeidet, men nettverksarbeid kan åpne for å se andre mulighet og påvirke slike holdninger. Rektor var derfor opptatt av strategiske valg til ressursgruppen.

Ledelsesformen ved Lunden bærer mer preg av av New Public Management tenkningen, NMP og lederen som endringsagent i dette arbeidet, ved at størstedelen av ressursgruppen representerte skolens ledelse. Dette skaper større avstand mellom ledelsen og lærerne, og mellom planlegging og gjennomføring og som lærer ved Lunden påpeker, er det de som må gjennomføre endringene i praksis. Leder ved Lunden fremhever at skolen har svært sterke fagmiljø, og prosessen ved utviklingsarbeidet ved Lunden viser at disse ikke er involvert i

beslutningene. Det fremkommer av studien at rektor sammen med ledergruppen har tett samarbeid og møtestruktur rundt det pedagogiske utviklingsarbeidet, og ifølge lærer var det uklart hvor lenge de hadde jobbet med dette før de ble med i nettverket.

En slik klar motsetning i aktørenes roller, og en slik *top down* styring i forhold til utviklingsarbeid kan være en hemmende faktor som møter motstand i personalet. Som Helstad & Mausestaden (2019) påpeker, vil en profesjonalisering ovenfra i mange sammenhenger innebære en nødvendighet og ønsket støtte til profesjonalisering innenfra. Hvorvidt ledere lykkes med å utøve god ledelse er avhengig av mange faktorer, men evnen til å samle aktørene i organisasjonen om å arbeide mot felles mål er sentralt (Jensen, 2016). Leder ved Lunden fremhevet at motstanden mot arbeidet ikke rettet seg mot å praksisendringene, men mot selve prosessen. Leder presiserer også at flere lærere ville ha blitt med om det var mulig. Når fagmiljøen ikke involveres i beslutningene kan denne ledelsestrykte prosessen fremstå som mangel på tillit til fagmiljøene.

Makt og tillit er gjensidig avhengig av hverandre og har derfor avgjørende innvirkning på læring i organisasjoner (Sørhaug 1996; Paulsen, 2021). Ved kollektiv læring gjennom nettverk, viser Paulsen (2021) til at det skapes en slags jevn struktur i gruppen og bygger opp et tillitsforhold som han fremhever viktigheten av. Som analyse av funnene viste skapte ulike roller i ressursgruppene god struktur for læring, og nytteverdien fra nettverkssamlingen var tilnærmet ensidig positiv. Leder ved Åsen var også tydelig på at nettverksarbeidet gjorde at skolen kunne erfare at de ikke var best på alt, og få impulser fra skoler som hadde kommet lengre i utviklingsarbeidet med vurdering. Et essensielt trekk ved ledelsesprosesser enten de utspiller seg i forholdet mellom lederen og organisasjonen, mellom leder og enkeltmedarbeidere eller internt i en gruppe, er at de er komplekse, interaktive og ofte særdeles åpne og følsomme for kontekst (Sørhaug, 2004; Paulsen, 2021). Ut fra konteksten til dette prosjektet som er sentralt initiert, handler det derfor om at skoleledelsen må håndtere denne skjøre balansen mellom organisasjonens ytre og indre grense, mellom avdelinger og posisjoner, mellom formell og uformell organisering og ikke minst mellom enkelte individ og skolen (Paulsen, 2021).



## 8 Avslutning

Kapittel 7 drøftet problemstillingen for masteroppgaven som handler om *hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk*? I dette kapitlet oppsummerer jeg hvilke hovedfunn empirien har gitt på forskningsspørsmålene og denne problemstillingen. Som en avslutning av oppgaven vil jeg peke på styrker og svakheter ved denne studien, og peke på mulige implikasjoner for praksis og behov for videre forskning på dette temaet.

### 8.1 Hovedfunn

Mitt første hovedfunn knyttes til ledelsens rolle i dette utviklingsarbeidet i forhold til å skape legitimitet for endring på egen skole. For å kunne oppfylle denne retten kan rektor oppleve å stå i et krysspress mellom politiske og sentrale føringer og forventninger til skoleutvikling, samtidig som rektor må ivareta hensynet til det profesjonelle fellesskapet på skolen i utviklingsarbeidet som følge av reformen LK20. I denne prosessen handler det om å finne en balanse mellom å utfordre det profesjonelle fellesskapet for å skape endringer, og å ta vare på og videreføre det etablerte. Stor endringer kan skape motstand, derfor må ledelsen ha en strategi for hvordan endringsprosessen skal foregå med bred involvering, men først og fremst må ledelsen tilrettelegge for å skape samarbeidstid og samarbeidsarenaer for utviklingsarbeid.

Funn i studien viser at skolene løste dette på ulike måter. Rektor ved Åsen var opptatt av å forankre utviklingsarbeidet bredt på skolen og sette av tid til samarbeid, og at fagmiljøene skulle ha eierskap til utviklingsarbeidet. Som analyse av funnene viser, opplever Åsen likevel motstand mot endringsprosessen. Dette kan forklares ved flere funn, som skolens størrelse og kompleksitet, men peker først og fremst på at det eksisterer ulike vurderingskulturer ved skolen som er godt etablerte. Rektor og avdelingsleders forståelse og holdning til å jobbe forskningsbasert i dette utviklingsarbeidet er i tråd med intensjonene i prosjektet, men funn i studien viser at det eksisterer ulike holdninger til forskningsbasert kunnskap om vurdering som skaper motstand mot endring. Ved Lunden var prosjektet godt forankret hos rektor og den pedagogiske ledergruppen i skolen, og rektor hadde jevnlige møter med ledergruppen, mens det mer sporadisk møteaktivitet for hele ressursgruppen. Ledelsen hadde planlagt utviklingsarbeidet før lærerne ble involvert i prosjektet. Dette skaper motstand i fagmiljøene

som ikke involveres i beslutningsprosessen. Motstanden ved Lunden retter seg derfor mot selve prosessen og mot at både utviklingsarbeidet og nettverksarbeidet er svært lederstyrt.

Det andre funnet jeg vil fremheve som et hovedfunn er ressursgruppens rolle for utviklingsarbeidet. Ved Åsen viser studien at bredden ble ivaretatt ved at fagkoordinatorene som har som oppdrag og ressurs å drive utviklingsarbeid ved skolen fikk en sentral rolle i ressursgruppen og ivaretok at alle de store fagmiljøene ved skolen ble involvert i nettverksarbeidet. Ved å bruke fagpersoner og ledere som ikke så nytte av nettverksarbeid inn i ressursgruppen, kunne motstanden synliggjøres og holdningssett endres ved impulser fra andre skoler i nettverket. Ressursgruppen hos Lunden var som planleggingsfasen hovedsakelig av rektor og den pedagogiske ledergruppen ved skolen og få lærere. En måte å imøtekomme motstand fra fagmiljøene, kunne være å ta med flere lærere i ressursgruppen.

Et siste funn jeg syns er viktig å fremheve er nettverkets rolle for skolens utviklingsarbeid. Funnet i studien viser at alle informantene var positive til nytteverdien av nettverket. Nettverkets forskningsbaserte tilnærming til utviklingsarbeidet med vurdering gav ressursgruppene kunnskap til endringsarbeid. Erfaringsutvekslingen på samlingene skapte gode diskusjoner tilbake til fagmiljøene på de enkelte skolene. Som Hargraves og O'Conner (2018) fremhever, må en profesjonaliseringsprosess være mer enn spredte forsøk på samtaler, deling og refleksjon. De mener at en slik utvikling handler om krevende diskusjoner, bruk av ulike former for informasjon, grundig planlegging, konstruktive tilbakemeldinger og en stadig undersøkende holdning (Fjørtoft, 2020).

## **8.2 Konklusjon**

Jeg startet med å spørre: *Hva karakteriserer ledelsens arbeid med utvikling av skolens vurderingspraksis i lærende nettverk ?* Gjennom studien har jeg pekt på ulike faktorer som kan være med på å fremme arbeidet og ulike faktorer som er med på å hemme arbeidet. Hver av disse faktorene i seg selv frembringer egentlig nye problemstillinger, noe som understreker kompleksiteten i dette arbeidet.

Kort oppsummert etter mine hovedfunn, vil jeg likevel si at funnene i min studie viser at ledelse som fører til utvikling handler om rektors evne til å balansere oppdraget mellom sentrale føringer og å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet som fører til god

og rettferdig vurdering for den enkelte elev. Ved utviklingsarbeid i nettverk, viser studien at det er viktig at ledelsen setter av tid til planlegging før, mellom og etter felles samlinger i ressursgruppen. Ledelsen må sørge for ressursgruppen er variert sammensatt slik at ulike roller kan ta arbeidet tilbake til egen skole og skape bred involvering i utviklingsarbeidet både innad i faggrupper og på tvers av hele skolen. Ledelsen må sørge for at fagmiljøene involveres i utviklingsarbeid gjennom tillit og autonomi, og ha aksept for ulike holdninger og meninger. Ledelsen må bruke nettverket til å søke kunnskap fra forskning på vurdering som kan bidra med utvidet forståelse for vurdering og skape legitimitet for endring i det profesjonelle fellesskapet på egen skole. Ledelsen må også bruke erfaringsdelingene fra nettverket som viser andre perspektiv på temaet til diskusjoner om vurdering på egen skole.

### **8.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning**

Norge står i en særstilling med to typer sluttvurderinger i videregående skole, og forskere har stilt spørsmål om vi har behov for begge ordningene. Så lenge begge ordningene eksisterer, må vi forholde oss til dem, men også sørge for at lærere som gjennomfører vurdering i skolen har forståelse for at disse vurderingsformen har ulike formål og har ulik status og funksjon. Innføringen av NKVS gav verktøy til å fokusere på sammenligning av vurderingsformer som uttrykk for kvalitet på vurdering. Det har vært uenighet og ulike oppfatninger om NKVS sitt formål, omfang og bruk av resultater, og regjeringen har derfor satt ned et kvalitetsutvalg som skal vurdere dette systemet. Ett av mange aktuelle problemstillinger som reises i arbeidet til kvalitetsutvalget, er hvordan et system for kvalitetsutvikling kan bidra til å utvikle sterkere faglige profesjonsfellesskap og en tillitsbasert styring og ledelse.

Erfaringer med nettverk har vist seg å være godt egnet til utviklingsarbeid i skolen, hvor det skapes en fellesarena for erfaringsdeling på tvers av skoler. Nye roller i skolen som fagkoordinatorer, eller fagledere har fått sentrale roller i slike nettverk for å kunne drive utviklingsarbeid på egen skole, og det skapes nye kollektive identiteter. Svakheten ved denne praksisen blir likevel at nettverk i forbindelse med utviklingsarbeid ved skolene vil begrenses ved ressursgrupper som ikke omfatter hele det profesjonelle fellesskapet, skolen jobber derfor med egen kontekst rundt utviklingsarbeidet, mens nettverket utvikler sin egen kontekst.

En annen faktor som ikke er tematisert i denne oppgaven er elevrollen. Kunnskapsløftet har medført en mye mer aktiv elevrolle som etterspør forklaringer og begrunnelser for vurdering i

mye større grad enn tidligere. Med reformen LK20 er denne rollen forsterket ved at også lovverket gir eleven rett til medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen.

Reformer som LK20 medfører endringer både i lovverk og andre policydokumenter som lærerne må forholde seg til, og ledelsens oppgave i dette arbeidet er å implementere endingene i det profesjonelle fellesskapet. Implementere betyr ifølge store norske leksikon:

- *å iverksette, utføre eller realisere. Det blir særlig brukt om å gjøre det som er nødvendig for å få en datamaskin eller et dataprogram til å virke. Det blir også brukt om å ta inn, inkludere (overnasjonale) direktiver og avtaler i (nasjonale) lovverk.*

Denne mekaniske, eller styrende forklaringen på å implementere understreker overordnede føringer på utviklingsarbeid i skolen.

Med LK20 som utfordrer tradisjonelle tenkemåter rundt vurdering, utviklingsarbeid og ikke minst hvordan utviklingsarbeid ledes, vil det muligens være en fordel at kvalitetsutvalget setter søkelys på arbeid som har mer fokus på hvordan ledelse kan fortolke og omsette styringssignaler istedenfor en forventning om å implementere.

## 9 Litteratur

Aas, M. (2013), *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aas, M., Helstad, K., F. Vennebo, K. (2016). Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? - Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta Didactica Norge*.

<https://journals.uio.no/adno/article/view/3894/3929>

Allerup, P. mfl, (2009), Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen, *Agderforskning*. (20.01.2010).

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>

Berg, K. (2018). Hvordan lærernes samspill mellom kolleger og ledelse påvirker skolens utvikling. *utdanningsnytt.no* (20. juli 2018).

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/hvordan-laerernes-samspill-med-kolleger-og-ledelse-pavirker-skolens-utvikling/171687>

Bjørnson, J. K. & Skar, B. G. (2021). Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring ( Januar 2021).

<https://www.udir.no/contentassets/9c82584bad5f48fca55bcf9cc7d685fc/sensorreliabilitet-pa-skriftlig-eksamen-i-vgo.pdf>

Black, P. & William, D. (1998), Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, 1/18/2006 - <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (1 of 16)1/18/2006

10:18:23 AM

[https://www.researchgate.net/publication/44836144\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_Through\\_Classroom\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment)

Bolstad, B. (2022). Standpunkt vurdering i en eksamensfri tid. *Skolelederforbundet* (01.06.22).

<https://www.skolelederforbundet.no/standpunkt-vurdering-i-en-eksamensfri-tid/>

Elstad, E. og Helstad, K. (red., 2014), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (7. mai 2007).

<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>

Fjeld, H. S & S. Ramberg, L. E. (2021). Skoleledernetverk som arena for læring og støtte. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15[1], 18–32.

<https://doi.org/10.23865/up.v15.2351>

Fjørtoft, H. (2020). Samarbeid om vurdering – profesjonsfellesskapets rolle. *Bedre skole*, (21. desember 2020).

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/samarbeid-om-vurdering--profesjonsfellesskapets-rolle/263302>

Grønmo, S. (2020), *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helle, L. (2019). Vurdering i skolen, *Store norske leksikon*

(19. november 2019)

[https://snl.no/vurdering\\_i\\_skolen](https://snl.no/vurdering_i_skolen)

Helstad, K. og Mausethagen, S. (2019), *Nye lærer og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hovdhaugen, E., Prøitz, T. S., & Seland, I. (2018). Eksamens- og standpunktkarakterer – to sider av samme sak? *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 17, 20 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.6276>

Hopfenbeck, T. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, R. (2016), *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Valset: Oplandske bokforlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2019), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2022), Utvalg skal foreslå endringer i prøver og undersøkelser i skolen. *Pressemelding* (01.04.2022).

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utvalg-skal-foresla-endringer-i-prover-og-undersokelser-i-skolen/id2906795/>

OECD (2013), BALANCING TRUST AND ACCOUNTABILITY? *The Assessment for Learning Programme in Norway* (2013).

<https://www.oecd.org/education/cei/Norwegian%20GCES%20case%20study%20OECD.pdf>

Paulsen, J. M. (2021), *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roald, K. (2015), *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*, Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.

Ruud, M. (2022). Utvalgsleder mener pandemien har fornyet debatten om vurdering i skolen. *utdanningsnytt.no* (26. april 2022).

<https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-korona-tine-sophie-proitz/utvalgsleder-mener-pandemien-har-fornyet-debatten-om-vurdering-i-skolen/320279>

Sandvik, L. V. & Buland, T. (red.). (2014). Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). *NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn* (20. desember 2014)

<https://www.ntnu.no/ilu/fivis> [https://www.researchgate.net/profile/Gunnar-Engvik/publication/273444513\\_Vurdering\\_i\\_skolen\\_Utvikling\\_av\\_kompetanse\\_og\\_felleskap/links/55016ac0cf2aee14b598305/Vurdering-i-skolen-Utvikling-av-kompetanse-og-fellesskap.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gunnar-Engvik/publication/273444513_Vurdering_i_skolen_Utvikling_av_kompetanse_og_felleskap/links/55016ac0cf2aee14b598305/Vurdering-i-skolen-Utvikling-av-kompetanse-og-fellesskap.pdf)  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>

Skar, G. & Hopfenbeck, T. N. (2021). Kunnskapsgrunnlag om standpunktvurdering. *Skrivesenteret, ILU, NTNU*.

[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2831020/Skar-Hopfenbeck-2021-Kunnskapsgrunnlag\\_standpunkt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2831020/Skar-Hopfenbeck-2021-Kunnskapsgrunnlag_standpunkt.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Skedsmo, G. & Mausethagen, S (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *Tidlig innsats for livslang læring*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

St.meld. nr. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

St.meld. nr. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Säljö, R. (2019), *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.

Utdanningsdirektoratet (2019), *Betre vurderingspraksis (2007-2009). Sluttrapport* (30.06.2009).

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet (2019), *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018), Sluttrapport* (30.01.2019).

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/#>

Utdanningsdirektoratet (2020), *Lærende nettverk* (03.07.2020 )



<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/larende-nettverk/>,

Utdanningsdirektoratet (2022), Standpunktvurdering (02.03.2022)

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

# 10 Vedlegg

Godkjenning av forskning NSD

Vedlegg 1

**Dato** 15.08.2022      **Prosjekttittel** Ledelse av skoleutvikling gjennom kollektiv læring.

**Behandlingsansvarlig institusjon** Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig** Eivind Larsen    **Student** Evy-Janne Vegsund

**Prosjektperiode** 20.06.2022 - 01.12.2022

**Kategorier personopplysninger** Alminnelige

**Rettslig grunnlag** Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.12.2022.

## Kommentar

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Inngangsspørsmål	Ev. oppfølgingsspørsmål
Kan du gi en kort presentasjon av skolen i forhold til størrelse og organisering?	
Har du erfaring som faglærer og/eller sensor før du ble rektor?	-påvirker det ditt forhold til vurdering?
Har du vært med som deltaker i det sentrale prosjektet VFL (2010-2018)?	-hvor mange år? -rolle? -ved denne skolen?
<b>Skolens satsing på vurdering</b>	
Er vurdering et prioritert satsningsområde for skolen?	-hvorfor?
Hvordan involveres mellomledere og faglærere i prosessen med å velge satsingsområder?	
Hvordan har dere jobbet med vurdering i LK20 før skolen ble med i nettverket?	-hvilken rolle har du hatt?
Har det betydning for deg at skolens arbeid med vurdering er knyttet opp mot forskning?	-hvorfor?
<b>Læring i nettverk</b>	
Hva var din rolle som rektor for dette nettverket?	
Jobbet dere annerledes med vurdering på skolen da dere var med i nettverket?	-hvordan?
Hvilken betydning har læring gjennom nettverk hatt for skolens utviklingsarbeid med vurdering?	
Hvordan opplever du at ressursgruppen har fungert som støtte/pådriver i vurderingsarbeidet ved skolen?	- opplever du motstand? -hvordan?
Hva var ressursgruppens mest sentrale oppgaver med å fremme vurderingsarbeid gjennom læring i nettverk på egen skole?	
Hvilket utbytte opplever du at skolen har hatt av å delta i dette nettverket?	-hvordan merker dere dette??
Tenker du annerledes rundt vurdering nå enn før dere ble med i nettverket?	-hvordan?
<b>Ledelse, kultur og støttestrukturer</b>	
Hvordan inkluderer du som rektor mellomledere og faglærere i planleggingen av hvordan skolen skal arbeide med vurdering på skolen?	-hvordan?
Hvordan jobbet ledelsen med å legge til rette for ressursgruppens arbeid i nettverket?	-hva var din rolle?
Syns du at ressursgruppens arbeid var viktig for å utvikle skolens vurderingspraksis?	-hvordan?
Hvordan ble ressursgruppens erfaringer fra samlingene i nettverket brukt videre som ressurser på egen skole?	
Hva er ledelsens mest sentrale oppgaver med å fremme vurderingsarbeid gjennom læring i nettverk?	-hvordan håndterer dere ev. motstand?
Har utviklingsarbeid gjennom nettverk med andre skoler vært en ressurs for deg som rektor?	-hvordan?
Opplever du at utviklingsarbeid gjennom nettverk på noen måte påvirker skolens kultur?	-hvordan?

Inngangsspørsmål	Ev. oppfølgingsspørsmål
Hvordan er mellomlederne på skolen organisert?	
Har du undervisning i tillegg til lederfunksjon?	
Har du erfaring som sentralt gitt sensor før du ble leder?	-påvirker det ditt forhold til vurdering
Har du vært med som deltaker i det sentrale prosjektet VFL (2010-2018)?	-hvor mange år? -ved denne skolen?
<b>Skolens satsing på vurdering</b>	
Opplever du at vurdering et prioritert satsningsområde for skolen?	-hvordan?
Hvordan involveres mellomlederne i skolens prosess med å velge satsningsområder?	-hvordan kommuniseres det til faglærerne?
Hvordan har dere jobbet med vurdering i LK20 før skolen ble med i nettverket?	-hvilken rolle har du hatt?
Har det betydning for deg at skolens arbeid med vurdering er knyttet opp mot forskning?	-hvorfor
<b>Læring i nettverk</b>	
Hvordan ev. hvorfor ble du involvert i ressursgruppen for nettverk vurdering?	-hva var din rolle?
Jobbet dere annerledes med vurdering på skolen da dere var med i nettverket?	-hvordan?
Hvilken betydning har læring gjennom nettverk hatt for skolens utviklingsarbeid med vurdering?	
Hvordan opplever du at ressursgruppen har fungert som støtte/pådriver i vurderingsarbeidet ved skolen?	- opplever du motstand? -hvordan?
Hva var ressursgruppens mest sentrale oppgaver med å fremme vurderingsarbeid gjennom læring i nettverk på egen skole?	
Hvilket utbytte opplever du at skolen har hatt av å delta i dette nettverket?	-hvordan merker dere dette??
Tenker du annerledes rundt vurdering nå enn før dere ble med i nettverket?	-hvordan?
<b>Ledelse, kultur og støttestrukturer</b>	
Opplever du som mellomleder at du er med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med vurdering på skolen?	-hvordan?
Hvordan jobbet ledelsen med å legge til rette for ressursgruppens arbeid i nettverket?	-hva er din rolle?
Syns du at ressursgruppens arbeid var viktig for å utvikle skolens vurderingspraksis?	-hvordan?
Hvordan ble ressursgruppens erfaringer fra samlingene i nettverket brukt videre som ressurser på egen skole?	
Hva er ledelsens mest sentrale oppgaver med å fremme vurderingsarbeid gjennom læring i nettverk?	-hvordan håndterer dere ev. motstand?
Har utviklingsarbeid gjennom nettverk med andre skoler vært en ressurs for deg som mellomleder?	-hvordan?
Opplever du at utviklingsarbeid gjennom nettverk på noen måte påvirker skolens kultur?	-hvordan?

<b>Inngangsspørsmål</b>	<b>Ev. oppfølgingsspørsmål</b>
Hvordan er faglærerne på skolen organisert?	-jobber dere i team, faglag, trinn?
Hvordan opplever du deg selv som "vurderer" i ditt fag?	-"snill"/"streng"?
Har du erfaring med sentralt gitt sensur?	-påvirker det din vurderingspraksis?
Har du vært med som deltaker i det sentrale prosjektet VFL (2010-2018)?	-hvor mange år? -ved denne skolen?
<b>Skolens satsing på vurdering</b>	
Opplever du at vurdering er et prioritert satsningsområde på skolen?	-hvordan?
Hvordan samarbeider dere om vurdering på skolen din?	-formelt /uformelt samarbeid?
Hvordan har dere jobbet med vurdering i LK20 før skolen ble med i nettverket?	
Har det betydning for deg at skolens arbeid med vurdering er knyttet opp mot forskning?	-hvorfor?
<b>Læring i nettverk</b>	
Hvordan ev. hvorfor ble du involvert i ressursgruppen for nettverket?	-faglederrolle/eget ønske?
Jobbet dere annerledes med vurdering på skolen da dere var med i nettverket?	-hvordan?
Hvordan opplever du at ressursgruppen har fungert som støtte/pådriver i vurderingsarbeidet ved skolen?	- opplever du motstand? -hvordan?
Hva var ressursgruppens mest sentrale oppgaver med å fremme vurderingsarbeid gjennom læring i nettverk på egen skole?	
Hvilket utbytte opplever du at skolen har hatt av å delta i dette nettverket?	-hvordan merker dere dette? -ressursgruppen, alle faglærere?
Tenker du annerledes rundt vurdering nå enn før du ble med i nettverket?	-hvordan? -opplever du at andre lærere gjør det?
<b>Ledelse, kultur og støttestrukturer</b>	
Opplever du som faglærer at du er med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med vurdering på skolen?	
Opplevde du god støtte fra ledelsen i ressursgruppen for skolens nettverk?	-hvordan?
Opplevde du at ledelsen synes dette var viktig arbeid?	-hvordan?
Hvordan samarbeidet ressursgruppen i nettverket sammen med ledelsen?	
Opplever du at ressursgruppens erfaringer fra samlingene i nettverket ble brukt som ressurser på egen skole?	-hvordan
Opplever du at utviklingsarbeid i nettverk på noen måte påvirker skolens kultur?	-hvordan?

