

Anne Berit Emstad

Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering

En kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi ledelse
Program for lærerutdanning



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi ledelse
Program for lærerutdanning

© Anne Berit Emstad

ISBN 978-82-471-3934-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-3935-6 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2012:308

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen er gjennomført i perioden 2008-2012. Mitt arbeidssted har vært Program for lærerutdanning ved NTNU i Sør-Trøndelag, og jeg vil begynne med å takke PLU som ga meg muligheten til å arbeide med denne studien. Takk også til forskerskolen Nated, som har vært en viktig pådriver for meg i arbeidet og som ga meg muligheten til å tilbringe seks måneder på New Zealand. Der fikk jeg utmerket støtte og veiledning av Professor Viviane Robinson.

Stipendiatperioden har vært en fireårig lang reise med tidvis frustrerende nedturer og mange bratte motbakker, men det har først og fremst vært en svært lærerik og interessant reise. Nå ser jeg enden av denne ”hermeneutiske karusellen” som jeg av og til har betegnet disse fire årene som, og det er mange personer som fortjener en stor takk for at jeg er kommet dit jeg er nå.

Først vil jeg rette en stor takk til min alltid så positive og støttende hovedveileder Professor May Britt Postholm. Kontordøren hennes har alltid vært åpen, og hun har med sin utrettelige optimisme og energiske glød, veiledet og støttet meg på alle etapper av denne reisen.

Videre takker jeg min biveilder Professor Eirik J. Irgens, og resten av min faggruppe innen utdanningsledelse med Førstelektor Kjell Atle Halvorsen i spissen. De har alle tatt godt vare på meg gjennom disse fire årene, og vist meg stor tillit.

Jeg vil også nevne den uvurderlige støtten som ligger i det å være omgitt av alle tiders med-stipendiater. Fra starten av reisen har Elin Angelo, Lise Vikan Sandvik, Britt Karin Støen Utvær, Bård Knutsen, Fabio Bento og Gunnar Grut bidratt til at PLU har vært et flott sted å være stipendiat. De har på ulike vis bidratt med oppmuntring, konstruktive samtaler og ideer jeg som har spunnet videre på. I tillegg har jeg hatt gleden av å bli kjent med stipendiater fra andre universiteter og høyskoler. Sammen med Kirsten Foshaug Vennebo, Kristin Helstad, Ruth Jensen og Ingrid Stenøyen har jeg deltatt på konferanser og reist på intensive skriveturer. De har alle hatt stor betydning for skriveprosessen min, deres utrolige humor har bidratt til mye latter og moro som har bidratt til å skape ny energi og mot til å fortsette. Takk til alle dere mine kjære med-stipendiater. Jeg tror ikke jeg hadde fullført denne reisen uten den støtten det har vært å være omgitt av dere i disse fire årene.

Takk også til kollegaer og venner som har vært rundt meg, lyttet på mine pessimistiske fremtidsutsikter og lånt et øre til mine bekymringsmeldinger fra en verden så langt fra deres egen. Ikke minst min kjære venninne Elin Stallvik som på utallige trimturer har lyttet

oppmerksomt på mine beretninger om studien min, og alltid satt det inn i nye perspektiver. Svært beundringsverdig. Det har vært til stor hjelp å få satt ord på sine tanker.

Tilslutt og ikke minst må jeg takke mine fantasiske foreldre og mine strålende gutter, Frode, Jørgen og Peder-Johannes, som har vært svært så tålmodige med meg de siste fire årene. De forlot både klassekamerater, venner og arbeidskolleger, for å tilbringe et halvt år sammen med meg på den andre siden av jorden. Det ble en fantastisk opplevelse for oss som familie. Tenk, mine kjære foreldre tok også turen til New Zealand, til stor glede og støtte for oss alle. Besteforeldre er Guds gave til barnebarna, spesielt når de har en mor som driver på med doktorgradstudier. Tusen takk min kjære familie!

Trondheim, juni 2012

Anne Berit Emstad

Sammendrag

Avhandlingen tar for seg rektor sitt engasjement i bruk og oppfølging av skolevurdering. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om de prosessene som har foregått i etterkant av vurderingsarbeidet. Videre er hensikten å få en dypere forståelse av hvordan skoler bruker skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena, og hvordan rektor engasjerer seg i dette arbeidet. Avhandlingen er bygd opp rundt fire artikler som presenterer og diskuterer funnene i studien. Studiens overordnede problemstilling er:

Hvordan brukes skolevurdering i skolen som grunnlag for videre arbeid, og hvordan engasjerer rektor seg i dette arbeidet?

Studien er en kvalitativ kasusstudie med bruk av fenomenologiske intervjuer med rektor, lærere og elever ved seks barneskoler som har gjennomført en skolevurdering. Jeg spurte hvordan lærerne hadde erfart rektors engasjement i arbeidet med bruk og oppfølging av skolevurderingsresultatene, og intervjuet også rektorene om hvordan de erfarte sin egen rolle i arbeidet med bruk av skolevurdering. I tillegg består det empiriske materialet av observasjoner av møter og dokumentanalyser. Fire av skolene gjennomførte en ekstern skolevurdering, og to av skolene gjennomførte en intern skolevurdering.

Vurderingsmodellene som ble benyttet av skolene, var ment å imøtekomme lov og forskrift for grunnskolen og den videregående opplæring, om ansvarsomfang og skolebasert vurdering.

Studiens overordnede problemstilling blir i fire artikler belyst fra ulike teoretiske perspektiver og review av ulike forskningsfelt som har hatt relevans for studien. I artikkel 1 ser jeg på ulike typer bruk av skolevurdering og ulike faktorer som påvirker bruk. Artikkel 2 tar utgangspunkt i ledelsesteori utviklet av Erik Johnsen (2002) og diskuterer ledelse av ledelsesprosesser. Teori om organisasjonslæring benyttes for å belyse problemstillingen i artikkel 3, mens teori og review av forskning på accountability danner rammen for artikkel 4. Diskusjonen er foretatt på grunnlag av funn presentert i de fire artiklene og er rammet inn av Dewey sine teorier om læring og utvikling samt empirisk generert teori om profesjonelle læringsfellesskap og hensikten med vurdering. Skolevurdering *av, for og som* forbedring av skolen som læringsarena danner strukturen i diskusjonskapitlet.

Studien viser ulike typer bruk av skolevurdering. Tre av skolene bruker resultatene av skolevurderingen som grunnlag for å ta en beslutning om videre arbeid. En skole bruker vurderingen som en læringsprosess, mens to skoler ikke følger opp resultatene i sitt videre

arbeid. Et av hovedfunnene i studien er at rektors engasjement har betydning for bruk av skolevurdering. Rektorenes prioritering, tanker og ønsker om skolens behov for videre arbeid, tilrettelegging og deltakelse i oppfølging av prosessene har hatt betydning for på *om og på hvilken måte* skolevurderingen brukes.

Et annet funn i studien er at lærerne i liten grad deltar i en kunnskapsbasert refleksjon rundt resultatene av skolevurderingene, og det brukes liten tid på dette før skolene bestemmer seg for hvordan de skal bruke funn i skolevurderingen. «Activity traps» (Earl, Katz, & Ben Jafaar, 2009) er et begrep som innebærer sterkt fokusert handling, der det brukes liten tid på å finne frem til områder av praksis det ønskes å fokusere på. Et viktig element i profesjonelle læringsfellesskaper er evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Kritisk tenkning og refleksjon kan bidra til økt profesjonalitet (Dale, 1998). Refleksjonen rundt funn beskrives av forskningsdeltakerne i høy grad som en diskusjon om hva som passer, ikke passer, hva de kan tenke seg å jobbe med, og hva de ikke kan tenke seg å jobbe videre med. Ved å bringe inn ny kunnskap i refleksjonen kunne skolene i større grad utfordret sine erfaringer og handlingsteorier. Dette kunne gitt skolene et bredere grunnlag til å foreta en beslutning om hvilken del av sin praksis de har behov for å følge opp og forbedre.

Summary

This thesis looks into the engagement of the principals in the use of school evaluation. The purpose of the study is to increase the knowledge of the processes that take place after the schools' have completed the evaluation and to establish a more thorough understanding of how the schools use the evaluations to improve their learning environments. A particular focus is given the role and engagement of the school principals in this work. The thesis is founded on four articles that present and discuss the findings of this study. The overall problem addressed in this study is:

How is school evaluation used as a foundation for further work in the schools and how do the principals engage themselves in this work?

The study is a qualitative case-study using phenomenological interviews with principals, teachers and pupils at six primary schools that had implemented and completed one school evaluation. I asked the teachers how they had experienced the principal's engagement in the use of school evaluation and the follow-up work with the results of the evaluation. I also asked the principals how they had experienced their own role in this work. In addition to the interviews, the empirical material consists of observations of meetings and document analyses. Four of the schools had completed an external school evaluation and two of the schools had completed an internal school evaluation. The evaluation model used by the schools was expected to meet the Norwegian Education Act and its Regulation, about accountability and school evaluation.

The overall objectives of this study are discussed from different theoretical perspectives and reviews of various fields of research with relevance for the study. In the 1st article, I look at different ways of using the school evaluation and various factors that may influence the use. The 2nd article is based on management theory developed by Erik Johnsen (2002) and discusses the management of the management processes. Theory on organizational learning is used as a theoretical framework of the third article, whereas theory and reviews of research on accountability builds the frame of the 4th article. The discussion is based on the findings presented in the four articles and is framed by Dewey's theories on learning and development as well as empirically generated theory on professional learning community and the purpose of evaluation. The use of school evaluation *of, for* and *as* school improvement of the school as a learning environment forms the structure of the discussion.

This study shows different ways of using the school evaluation. Three of the schools use the school evaluation as a basis for further decisions on future work. One school uses the evaluation as a learning process, whereas two schools do not take the evaluation results into consideration in their further work. One of the main findings in this study is that the principals' engagement is of significant matter as to how the school evaluation is used. The principals' thoughts, wishes and rank of priorities when it comes to the schools' needs for further adjustments and participation in the follow-up of the processes, does influence *if* and *in which way* the school evaluation is used.

Another finding in this study is that the teachers' participation in reflecting on the school evaluation results is negligible, and that only a minimum of time is spent on this when the schools decide how to use the evaluation results. «Activity traps» (Earl, Katz, & Ben Jafaar, 2009) is a concept that involves a strongly focused action where little time is used to find desired areas of practice. An important element in professional learning community is the ability to think and reflect critically. Critical thinking and reflection may raise the level of professionalism (Dale, 1998). The research subjects of this study describe the reflections on evaluation findings as a discussion about what fits in/ what does not fit in, and in which areas do they/ do they not have an interest in working with improvement. In bringing new knowledge into this reflection, the schools might challenge their experiences and their theories of action. This could give the schools a better foundation in their decision-making as to which part of their practice they need to follow up and improve.

Publikasjonsliste

Artikkel 1

Emstad, A.B. & Robinson, V.M.J. (2011). The role of leadership in evaluation utilization. Cases from Norwegian primary school.

Nordic Studies in Education

Vol. 31, no. 4, s. 245–257

Artikkel 2

Emstad, A.B. (2011). The principal's role in the post evaluation process. How does the principal engage in the work carried out after the school evaluation?

Educational Assessment, Evaluation and Accountability

Vol. 23, no. 4, s. 271–288

Artikkel 3

Emstad, A.B. (2012). Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?

I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 173–193).

Trondheim: Tapir akademisk forlag

Artikkel 4

Emstad, A.B. (Under review). School evaluation as accountability? How do principals relate to the use of school evaluation in the area of tension between internal development and external control? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*

Forkortet norsk utgave publisert i FoU i praksis 2011:

Emstad, A.B. (2011). Skolevurdering som accountability? Hvordan forholder rektor seg til bruk av skolevurdering i spenningsfeltet mellom intern utvikling og ekstern kontroll. I F.

Rønning, R. Diesen, H. Hoveid og I. Pareliussen (Red.), *Fou i praksis 2011*.

Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Publikasjonsliste.....	IX
Kapittel 1 Innledning.....	1
Innledning	1
Bakgrunnen for skolevurdering i Norge.....	1
Plassering i det norske forskningsfeltet.....	4
Skolevurdering som et redskap i skoleutvikling.....	5
Skolevurderingen som kvalitetsvurdering eller kontroll?.....	8
Skolebasert vurdering som en del av kvalitetsvurdering.....	10
Oppsummering	12
Studiens hensikt, problemstilling og metodevalg.....	13
Avhandlingens oppbygning.....	15
Kapittel 2 Teoretisk tilnærming	17
Innledning	17
Dewey – kunnskap oppstår i handling	17
Profesjonelle læringsfellesskap	21
Felles visjon og verdier.....	22
Kollektivt ansvar for elevenes læring og fokus på læreres læring.....	22
Refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser.....	22
Ledelse i PLF.....	25
Utfordringer ved PLF.....	27
Hensikten med skolevurdering	28
Kapittel 3 Metode	33
Hensikt og problemstilling	33
En kvalitativ tilnærming	33
Den kvalitative kausstudien	35
Datainnsamling	36
Utvalg.....	36
Gjennomføring av datainnsamling	37
Fenomenologiske intervju	38
Gruppeintervju.....	39
Dokumenter og observasjon av møter	39
Analyse.....	41
Studiens troverdighet og overførbarhet.....	50
Forskningsetikk	52
Kapittel 4 Studiens sentrale funn.....	55

Artikkel 1.....	55
Artikkel 2.....	56
Artikkel 3.....	57
Artikkel 4.....	58
Oppsummering.....	59
Kapittel 5 Diskusjon.....	61
Skolevurdering <i>av</i> forbedring.....	61
Skolevurdering <i>for</i> forbedring.....	63
Skolevurdering <i>som</i> forbedring.....	67
Skolevurdering <i>av, for</i> eller <i>som</i> forbedring.....	69
Kapittel 6 Avslutning.....	73
Referanser.....	75
Figurliste.....	85
Tabelliste.....	85
Artiklene.....	
Vedlegg.....	

Kapittel 1 Innledning

Innledning

«Hensikten med skolevurdering må være at det man vurderer skal bli bedre, og derfor er det oppfølgingen av vurderingen som blir det viktigste», sier Lillejord (2003, s. 59). Grøterud og Nilsen (2002, s. 46) viser til det samme – «læringspotensialet ligger ikke i selve vurderingen, men i etterarbeidet». Likevel er det vanlig at skolevurdering ikke følges opp i etterkant (Haug, 2002).

I denne studien har jeg satt søkelys på hvordan skoler bruker vurderingen i etterkant, og hvordan rektor engasjerer seg i arbeidet. De skolene som har deltatt i studien, har benyttet enten en intern eller en ekstern skolevurderingsmodell. Tabell 3 (vedlegg 1) gir en oversikt over de skolene som deltok i studien, og hvilken vurderingsmodell disse brukte. Felles for vurderingsmodellene er at de er ment å bidra til utvikling og forbedring i skolene, og de er i tillegg utviklet for å kunne imøtekomme kravet om kvalitetsvurdering og rapportering til skoleeier (opplæringslova § 13-10; Forskrift for opplæringslova § 2-1). Studien er en kvalitativ kasusstudie, der fenomenologiske intervju med seks rektorer, 24 lærere og seks elevgrupper utgjør hovedtyngden av datamaterialet. I studien deltar seks barneskoler som alle har gjennomført en skolevurdering. Studien har resultert i fire artikler, og i denne delen av avhandlingen diskuteres funn på tvers av disse artiklene. Hensikten er å utvikle ny kunnskap om hvordan skolevurdering brukes til læring og forbedring av skolen som læringsarena.

Jeg vil videre i dette innledningskapitlet gjøre rede for utgangspunktet for min studie. Først vil jeg gi et kort sammendrag av den politiske rammen som har ført frem til dagens lov og forskrift. Deretter vil jeg presentere mine egne erfaringer med skolevurdering, for så å plassere min studie i den norske forskningen på skolevurdering. Dette danner utgangspunktet for redegjørelsen av studiens hensikt, problemstilling og metodevalg som presenteres mot slutten av dette kapitlet. Til slutt gis en oversikt over avhandlingens oppbygning.

Bakgrunnen for skolevurdering i Norge

Skolevurdering ble formelt satt på dagsordenen på slutten av 70-tallet, og formålet var å vurdere hvordan skolen fungerte med tanke på mål og plan, og danne grunnlaget for utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Skolevurderingen skulle ikke være en kontroll av skolen utenfra, men ha betydning for skolens indre liv (NOU, 1978:10). I 1988 kom det en OECD-rapport som påpeker at det ikke finnes nok skoledata til at myndighetene kan få et overblikk over skolens virksomhet, og det etterspørres metoder for evaluering og

kvalitetsutvikling som kan ivareta nasjonale mål og verdier på lang sikt (OECD, 1988). Denne rapporten aktualiserte et behov for skoledata som kunne gi myndighetene en bedre oversikt over skolens virksomhet.

I 1990 kom sluttrapporten fra EMIL-prosjektet, «Målstyring og evaluering i norsk skole» (Granheim & Lundgren, 1990). Her blir de to perspektiver balansert – vurdering for egenutvikling i form av informasjon og innsikt i egen virksomhet, og vurdering som kontroll, det vil si myndighetenes legitime behov for innsikt og informasjon for å kunne følge opp og kontrollere. Dette siste perspektivet kan betegnes som *accountability*¹. Det pekes på at det burde videreutvikles modeller for skolevurdering i Norge som ivaretar begge disse perspektivene.

Alt året etter ble målstyring presentert gjennom Stortingsmelding nr. 37 (1990–1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 1991). Meldingen peker på at mål og hovedmomenter i det nasjonale fellesstoffet må være målbare, slik at det er mulig å undersøke om målene er nådd. Samtidig hevdet det at det må utvikles et nasjonalt evalueringssystem som gjør det mulig å vurdere virksomheten ved hver skole opp mot hele bredden av nasjonale mål som er satt for skolen. Det pekes på bruk av både intern og ekstern vurdering, og det blir på samme tid lagt vekt på at det er viktig å koble sammen kvantitative og kvalitative undersøkelser for å få et inntrykk av kvalitet i forhold til målene (Innst. S. nr. 186, 1990–91).

De påfølgende årene fortsatte debatten om skolevurderingens formål og hensikt. Både Stortingsmelding nr. 29 (1994/1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995) og Stortingsmelding nr. 47 (1995–96) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonal vurderingssystem* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) beskrev skolebasert vurdering som et ledd i skolens utvikling som skal hjelpe skolens personale til å realisere prinsipper og mål for opplæringen. Det vises til at skolebasert vurdering skal gjøre det mulig å vurdere i hvilken grad praksis og resultater er i samsvar med de formål skolen er satt til å realisere.

Skolebasert skolevurdering ble forskriftsfestet i 1997 og pålegger alle skoler jevnlig å vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen medvirker til å

¹ Accountability-begrepet har ingen god norsk oversettelse, men i denne sammenhengen kan det knyttes til ansvarsplikt eller regnskapsplikt. Begrepets ulike betydninger utdypes i artikkel 4.

nå de målene som er fastsatt i læreplanverket for grunnskolen (Forskrift til opplæringsloven § 2-1). Stortingsmelding nr. 28 (1998–1999) *Mot rikare mål* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999) sier at det overordnede målet med skolebasert vurdering er å gjøre opplæringen bedre for elevene og videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Det poengteres at vurderingen først og fremst skal gi informasjon som skal være til hjelp i arbeidet med kvalitetsforbedring og organisasjonsutvikling i skolen, og at vurderingen ikke skal danne grunnlag for kontroll og rangering. Samtidig går også debatten om å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, en debatt som ikke får noen konkrete utfall før det såkalte PISA-sjokket i 2000. PISA-resultatene² viste at de norske elevene hadde svakere resultater enn forventet, lavere faglig motivasjon og manglende arbeidsro i timene. Omtrent samtidig kom en ny regjering, som igangsatte arbeidet med reformen Kunnskapsløftet. Et overordnet mål med Kunnskapsløftet var å øke læringsutbyttet for alle elever, og på samme tid ble det vedtatt å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. I løpet av de neste to årene kom et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen på plass, og nasjonale prøver ble innført våren 2005. Et overordnet mål for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen og økt læringsutbytte for den enkelte elev (NOU, 2002:10).

Den skolebaserte vurderingen er i dag en del av en kvalitetsvurdering som går ut på å sammenstille informasjon og data for å vurdere tilstanden internt på en skole (Utdanningsdirektoratet, 2011). Skolene skal anvende brukerundersøkelser og Skolenettet for å sikre bedre helhet og sammenheng i opplæringsløpet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), og denne informasjonen tilbys som redskaper for skoler og skoleeiere for å kunne arbeide med både læringsmiljø og hjem–skole-samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Skolebasert vurdering i Norge er grunnlag for både accountability og utvikling. De skolene som deltar i studien denne avhandlingen bygger på, har alle benyttet vurderingsmodeller som er utviklet for å ivareta denne tosidigheten. Den politiske debatten om skolevurdering gjenspeiles i artikler og bøker fra disse årene. Det er en utvikling som har gått fra fokus på utvikling av skolevurdering, og intern bruk av skolevurdering som grunnlag

² PISA er en forkortelse for «Programme for International Student Assessment». Resultatene for 2000 er lastet ned fra nettsiden <http://www.pisa.no/resultater/2000/index.html>.

for intern utvikling, til skolevurdering som en del av kvalitetsvurderingssystem i et accountability-perspektiv. Jeg vil gjøre nærmere rede for det norske forskningsfeltet i den neste delen av teksten, men først vil jeg greie ut om min egen forståelse og egne erfaringer med skolevurdering.

Plassering i det norske forskningsfeltet

Jeg har hatt mange erfaringer med skolevurdering gjennom mine 20 år som lærer og konsulent i oppvekstsektoren på kommunalt og regionalt nivå. For det første har jeg deltatt i internt skolevurderingsarbeid som lærer i ungdomsskolen, og jeg har vært vurderer i ekstern vurdering i skolen. For det andre har jeg erfart hvordan skoler i årsmeldinger om skolevurdering rapporterer til skoleeier, og deltatt på dialogmøter mellom skoler og skoleeier der skolevurdering har vært fast post på agendaen. For det tredje har jeg bidratt i utvikling og bruk av et nettbasert kvalitetsvurderingssystem på starten av 2000-tallet der både intern og ekstern skolevurdering inngikk som en del av systemet.

Valg av tema for denne studien er basert på min forforståelse, som innebærer en tro på at skolevurdering kan danne et godt grunnlag for utvikling og forbedring av skolen som læringsarena. Som jeg alt har vært inne på i innledningen, er det mange skolevurderinger som ikke blir fulgt opp i etterkant. Selv om jeg hadde erfaringer med skolevurdering, har det alltid vært knyttet en del nysgjerrighet og undring til disse erfaringene mine, spesielt med tanke på bruk og oppfølging av skolevurdering i skolen i dag. Derfor har jeg ut fra et ønske om økt kunnskap på dette området valgt å studere hvordan skolene har erfart interne prosesser som skjedde i skolen i etterkant av skolevurdering.

Jeg vil vise til litteratur, forskningsstudier og prosjektrapporter om fenomenet skolevurdering i Norge som går over en periode på 20 år. Studiene er i hovedsak kvalitative kasusstudier, der ledere, lærere og elever gjennom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer har delt sine erfaringer med forskere. I tillegg består datamaterialet i de fleste av studiene av observasjoner av møter og dokumentasjonsanalyser. Ulike kompetansemiljøer tilknyttet høyskoler og universiteter har skrevet rapporter som beskriver erfaringer med skolevurderingsprosjekter. Litteraturen jeg har brukt, er bøker og artikler skrevet om skolevurdering.

Gjennomgangen vil vise at noen utfordringer med skolevurdering har vedvart gjennom disse årene og nye er kommet til. Det er mulig å se en utvikling fra å studere utprøving og utvikling av skolevurdering i skolen på slutten av 80-tallet og starten av 90-tallet til å sette fokuset på motivasjon, deltakelse og betydning av skolevurdering frem mot 2000-tallet. Flere

studier ser etter hvert på bruk av eksterne vurderere, som bidrar med sine eksterne blikk på skolen. Som jeg har vist til ved gjennomgangen av den politiske debatten om skolevurdering, er også accountability en hensikt som ble forsterket ved innføring av målstyringen på starten av 90-tallet. Utover 2000-tallet dreies fokuset over mot kvalitetsvurdering og bruk av verktøyene i det nasjonale vurderingssystemet og skoleporten. Jeg vil på grunnlag av denne gjennomgangen vise hvilket bidrag min studie er ment å gi som kan ha betydning for økt kunnskap på feltet skolevurdering.

Skolevurdering som et redskap i skoleutvikling

I norsk kontekst er skolevurdering ofte beskrevet som et redskap i skoleutvikling med forbedring av skolens virksomhet som hovedhensikt (Grøterud & Nilsen, 2001; Dalin, 1991; Haug, 2002; Lillejord, 2003; Nilsen & Overland, 2009; Tiller, 1993; Ålvik, 2003). Dalin (1986, s 157) uttalte for over 25 år siden:

Skolevurdering *kan* bli et meget viktig hjelpemiddel i skoleutvikling, dersom den *ikke* styres hierarkisk. En prosess som «eies» av skolen selv, der åpenhet om egne problemer er en norm, og som gjerne kan kombineres med ekstern «kollega»-vurdering, er en forutsetning for at skolen skal kunne mobilisere den energi som utviklingsarbeid krever.

Tiller (1993) skriver i boken *Vurder selv* om erfaringene fra et prosjekt om utvikling og utprøving av skolevurdering i seks videregående skoler som gikk over tre år. Prosjektet ble initiert av Rådet for videregående opplæring i 1987. Tiller konkluderer på grunnlag av erfaringene fra dette prosjektet med at skolevurdering kan være et kraftfullt redskap i skoleutvikling. Han viser til at det skjedde kompetansevekst ved samtlige skoler som deltok i prosjektet. Funn i studien viser at lederfunksjoner i skolene endret seg. Ledelsen involverte seg mer i personalets og elevenes hverdagsproblemer og viste økt interesse for didaktisk arbeid. Studien viser videre til positive endringer når det gjelder engasjementet i organisasjonsutvikling, og gir uttrykk for at skolene erfarte større trygghet med hensyn til skolevurdering og økt systematikk, refleksjon og bevissthet rundt skolens kjerneaktiviteter, undervisning og læring.

Utfordringene er knyttet til å sette av nok tid til vurderingsarbeidet og utvikle god kompetanse til å gjennomføre og følge opp vurderingen. Tiller viser til svakheter ved lærerens pedagogiske kunnskaper. Lærerne referer først og fremst til sine egne erfaringer uten å gå i dybden. De stiller ikke «hvorfor-spørsmålene», spørsmål som kunne ført til diskusjoner om hvorfor erfaringene ble som de ble. Tiller begrunner dette med manglende analytisk

kompetanse i skolene og manglende bruk av pedagogisk litteratur som kunne bidratt til å sette vurderingsarbeidet inn i en pedagogisk og didaktisk sammenheng. Tiller skriver i avslutningen at skolevurdering handler om å forstå det vi ser. Hverdagspresset holder de kritiske spørsmålene på avstand, derfor må det etableres rom og tid for refleksjoner (s. 172).

Bredvold (1997) rapporterer fra en kasusstudie om samspillet mellom kommunen og den enkelte skole i arbeidet med skolevurdering, der hun først og fremst diskuterer forhold som fremmer og hemmer skolebasert vurdering. Hun beskriver eierforhold og nærhet til vurderingen og vurderingstema, støtte hos ledelse og kollegaer og faglig ekstern veiledning som faktorer som fremmer engasjementet for skolebasert vurdering. Vurderinger som er påtvunget, der nytteverdien føles liten i forhold til tidsmessig innsats og manglende støtte hos ledelse og kolleger, hemmer skolebasert vurdering. Hun viser til manglende eierforhold til vurderingen, fordi den ikke har inkludert alle lærerne i skolen. Studien viser ikke hvordan resultatene av skolevurderingen er brukt innad i skolen, men viser til at forskningsdeltakerne har gode erfaringer med refleksjoner på grunnlag av vurderingene. Samtidig er det få lærere som fremhever verktøyet som nyttig og utviklende.

I artikkelen «Collaboration evaluation – learning process or symbolic action» fokuserer Indrebø (2001) på deltakerens motivasjon og villighet til å bli involvert i skolevurdering, på hvilke strukturer som støtter deltakelse, betydning og konsekvenser av vurderingen og problemer knyttet til vurderingsarbeidet. Funn i studien viser at motivasjonen for å delta i skolevurdering økte etter hvert som lærerne opplevde at vurderingen hadde betydning for skoleutvikling og forbedring av egen praksis. Tid og økt arbeidsmengde blir trukket frem som den største utfordringen i vurderingsarbeidet, dette blir nevnt både av dem som er positive, og av dem som er negative til vurderingsarbeidet. Indrebø peker på at tilrettelegging av strukturer som støtter vurderingsarbeid og samarbeid, samt begrensnings av prosjektet er viktig for å imøtekomme disse utfordringene. Indrebø hevder at det kritiske spørsmålet er hva som skjer når data er samlet inn. På den ene siden viser funn at skolene rapporterer at vurderingen har hatt betydning for endringer i klasserommet, i samarbeidet mellom kolleger og i organisatoriske strukturer og rutiner. I studien kommer det frem at vurderingen startet prosesser der skolen foretar kritiske refleksjoner over skolen, undervisning og læring. På den andre siden viser studien at ved siden av tidsbruk og økt arbeidsmengde er manglende kompetanse i bruk av vurderingsresultatene i praksis et stort problem. Det vil si det er en utfordring å få på plass overgangen fra innsamling av informasjon og presentasjon av resultater via refleksjon til handling og utvikling. Energien blir lagt i å samle inn og presentere data, og så stopper prosessen der. Indrebø peker likevel på at funnene gir en klar

indikator på at skolevurdering har et potensial som læringsprosess. Det må tilrettelegges i forhold til konteksten på den enkelte skole, og at tidsbruken vil endres etter hvert som skolene får økt kompetanse i å gjennomføre og bruke resultatene som refleksjonsgrunnlag i kontinuerlig utviklingsarbeid. Grøterud og Nilsen (2002) kaller skolenes manglende kompetanse på dette området for flaskehalsen i skolevurdering. Utfordringen er ikke først og fremst dokumentasjon og datainnsamling, men etterarbeidet. Det er utfordrende for skolene å finne ut hva data forteller, og se hvilken betydning dette får for arbeidet i fortsettelsen (Haug, 2002). Det kan være komplisert å finne forklaringene på at en praksis ikke fungerer godt nok, og Haug (2002) mener at manglende kompetanse når det gjelder å utnytte vurderingsresultatene, kan være årsaken til at skolevurdering ved mange skoler ikke følges opp i etterkant. Studiene jeg har vist til, er lite transparente når de presenterer funnene, det presenteres lite empiri om refleksjon rundt funnene og hvordan denne refleksjonen foregår. Det er derfor vanskelig å få et bilde av hvordan skolene arbeider med resultatene i denne fasen av skolevurderingsprosessene.

Roald (2010) konkluderer i sin doktorgradsavhandling med at ledelse er viktig i kunnskapsutviklingsprosesser. Han peker på at lederne sin hovedoppgave er å legge til rette for faglige problemstillinger og tydelige prosesser som mobiliserer høy grad av refleksjon og kreativitet for dem som er involvert i kvalitetsarbeid. Det empiriske materialet i studien viser at det er et behov for å utvikle nye møtearenaer og nye dialogbaserte arbeidsmåter for å skape sammenheng mellom vurdering og undervisning. Lillejord (2003) er på samme linje når hun hevder at skolelederen som pedagogisk leder har en viktig rolle i skolevurderingsprosesser. Hun peker på at skolelederen skal sette i gang vurderingsarbeidet, stimulere og lede de faglige pedagogiske diskusjonene og den felles refleksjonen i lærerkollegiet og fatte avgjørelser om handlinger basert på disse diskusjonene. Videre sier hun at lederen skal samle kollegiet til felles innsats, koordinere aktivitetene og veilede kollegiet i læringsprosessen. Hun hevder at dette krever at skolelederen har kunnskap om feltet som skal vurderes, og legitimitet og autoritet til å gjøre noe med problemene som avdekkes.

I en studie over skolelederens rolle i skolevurdering setter Indrebø (1999) fokus på rektors rolle i en skolebasert vurderingsprosess. Hensikten med vurderingen i de skolene som ble studert, var utvikling og forbedring av praksis. Et funn i denne studien viser at lærerne forventer at rektor har en sentral rolle i vurderingsprosessene, som både initiativtaker, drivkraft og koordinator. Lærerne erfarer at dette er viktig for deres interesse og motivasjon i vurderingsarbeidet. Funn i studien viser at dersom rektor ikke prioriterer vurderingsarbeidet, finner mange lærere det vanskelig å opprettholde motivasjonen. Også denne studien løfter

frem kollektiv tolkning av datamaterialet som en kritisk faktor. Hvordan lærerne involveres i tolkningen, hvor mye tid det avsettes til dette arbeidet, og hva som gjøres med resultatene, er forhold som Indrebø betegner som kritiske i denne fasen. Indrebø sier «man endrer ikke folks holdninger bare ved å fortelle dem hva de skal gjøre» (s. 7). Videre peker Indrebø på noen utfordringer ledere kan møte i vurderingsprosessen. For det første kan det være en utfordring å skape forpliktelse og involvering hos personalet fordi skolevurdering kan skape usikkerhet og motstand i personalet. Å stille kritiske spørsmål til egne praksiser er krevende, og Indrebø peker på at rektor bør delta i vurderingsprosessen for å legge til rette for en kultur som er preget av åpenhet og tillit. Rektors og personalets deltakelse i analyser av resultater er viktig for å dele forståelse av hva som ligger bak resultatene. For det andre peker Indrebø på rektor som læringsleder og som tilrettelegger for en læringskultur. Det vil si en kultur der det gis mulighet til samarbeid, der det bygges kompetanse til å drive med skolevurderingsarbeid, og der kunnskapsutvikling er en del av vurderingsarbeidet. For eksempel kan dette innebære å etterspørre begrunnelser for ulike beslutninger og praksis og utfordre de grunnleggende antakelsene. Det innebærer også å tilrettelegge ytre rammer, som tid, rom og fora som gjør det mulig å etablere rutiner for refleksjon over egne praksiser. For det tredje peker hun på funn som viser betydningen av aktiv støtte og engasjement fra kommunen. Kommunen kan ikke bare etterspørre resultater, uten også å vise interesse for oppfølgingen. Det kan være en balanse mellom kontroll og tillit, mellom vurdering som kontroll og vurdering som bygger på tillit. Det er viktig å sikre at vurderingen ikke blir misbrukt av overordnet nivå.

Monsen (2002) viser også til at lærerne ikke har tillit til skolevurdering. Funn i studien viser at mange lærere ikke finner skolevurderingen nyttig, og at de mistenker vurderingen for å være et dekke for et politisk og byråkratisk ønske om kontroll. De er redd for misbruk av vurderingen, slik at den kan brukes mot dem. Det er et fåtall av lærerne som deltar i studien, som ser på vurdering som en del av sin profesjonelle utvikling. Det blir også pekt på at skolevurdering tar for mye tid, og at det gir for liten feedback som har betydning for klasserommet. Monsen peker på at det er viktig å kunne overbevise lærerne om at det er nyttig, og at ledelsen kan bidra gjennom å balansere mellom press og støtte.

Skolevurderingen som kvalitetsvurdering eller kontroll?

I prosjektet «Evaluerings av skolevurdering» er fokuset rettet mot skolevurdering som verktøy for å fremme kvalitetsutvikling i skolen (Farsund, 2002). Erfaringene fra dette prosjektet forsterker tidligere studiers funn om at lærerne er skeptiske til om intensjonene bak skolevurderingen er utvikling eller kontroll. Noen lærere opplever at skolevurderingen er

initiert ovenfra, og at den innebærer en rapporteringsplikt. I skoler der lærerne har vært mer involvert i forkant av vurderingen, opplever de i større grad at intensjonene er å fremme kvalitetsforbedring. Farsund (2002) viser videre til manglende oppfølging av vurderingen, og hun etterspør en plan for utforming og iverksetting av tiltak i etterkant av skolevurderingen. Deltakerne i studien gir uttrykk for at de ønsker mer hjelp og støtte i arbeidet med oppfølging av skolevurderingen. Lignende erfaringer kommer også frem i rapporteringer fra prosjektet «Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid» (Mathisen, 2003; Roald, 2002). Skolene som deltar i prosjektet, etterlyser mer kunnskap om hvordan de skal følge opp vurderingen i etterkant. Erfaringene i prosjektet viser også at rektor har en sentral rolle både når det gjelder gjennomføring og oppfølging av vurderingsarbeidet (Mathisen, 2003; Roald, 2002). På linje med funn i studiene til Indrebø (1999, 2001) og Monsen (2002) fremhever deltakerne i studien betydningen av en aktiv rektor som engasjerer seg i den praktiske koordineringen og motiveringsarbeidet på skolen.

Det er ofte snakk om et enten–eller når det gjelder vurdering som kontroll eller utvikling (Indrebø, 1999; Haug, 2002). Flere av disse studiene viser at lærerne er skeptiske til hensikten med skolevurderingen, og at skolevurdering er sårbart for lærerne. Tiller (1993) sier om vurderingen at den «kryper inn i de mørke gangene med lyktene sine tent» (s. 171). Lærerne er redd for at informasjonen som kommer frem i vurderingsarbeidet om deres styrker og svakheter, skal misbrukes (Tiller, 1993; Monsen, 2002). Dalin (1991) er opptatt av at det må utarbeides normer for hvordan data fra skolevurderingen skal brukes utenfor skolen, slik at det ikke skjer tillitsbrudd ved at resultatene brukes mot skolen. Grøterud og Nilsen (2001) peker på at det er en konflikt mellom et eksternt kontrollbehov og internt utviklingsarbeid. Skolens behov for pedagogisk refleksjon gir ikke alltid faktainformasjon, og skolemyndighetens standardiserte opplegg og målbarhetskrav er ikke alltid forenelige med skolens behov for denne refleksjonen. Grøterud og Nilsen (2002) sier at skolevurdering kan danne grunnlaget for videre arbeid, og med utgangspunkt i skolevurdering kan skolen rapportere, prioritere og dokumentere sin virksomhet til myndighetsnivået. En motsetning til dette er at skolevurdering i Norge er blitt kritisert for å bli sett på som et verktøy for styring av skolens virksomhet (Lander & Ekholm, 2005). Det vil si en vurdering som er pålagt for å tilfredsstille policymakernes behov for å vite og influere, og som ikke har lagt nok vekt på læring. Monsen (2002) viser at tillit kan være avgjørende; om data er pålitelige og gode og ikke blir misbrukt, kan skolevurdering brukes til ulike formål.

Haug (2002) peker på at én og samme vurdering kan brukes til både kontroll og vurdering. Videre sier han at ekstern vurdering kan brukes til utvikling, på samme måte som intern

vurdering kan brukes til kontroll. Å åpne for ulike vurderingsformer kan bidra til større bredde og gi et mer omfattende bilde av skolen og virksomheten som foregår der. Nilsen og Overland (2009) viser også at ekstern vurdering kan være et godt bidrag i den enkelte skoles utviklingsarbeid, men de peker på at vurderingen bør ta utgangspunkt i skolens interesse og behov.

I prosjektet «Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid» ble skolene vurdert av eksterne vurderere (Roald, 2002). På samme måte som kontroll og utvikling blir satt opp som motpoler, blir også ekstern skolevurdering ofte fremstilt som en motsetning til intern skolevurdering. Ekstern vurdering kan knyttes til eksternt innsyn eller ekstern kontroll av skolene som et resultat av innføringen av målstyring og der den eksterne vurderingen er initiert av overordnede myndigheter (Lillejord, 2003). I det tidligere nevnte prosjektet «ekstern deltaking i lokalt utviklingsarbeid» legges det vekt på å løfte skolevurderingsdebatten ut av det som Roald (2002) betegner som «det kunstige skillet» mellom intern og ekstern vurdering. Ut fra erfaringene i prosjektet beskrives disse to vurderingsformene som komplementære. De eksterne deltakerne tilfører ut fra sine ulike erfaringsbakgrunner og tankemåter nye perspektiver. Roald (2002) peker også på at eksterne deltakere medvirker til økt innsyn i skolen for omgivelsene, og at dette kan styrke skolens legitimitet i lokalsamfunnet.

I et dansk-norsk forskningsprosjekt, «Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter», fremheves verdien av kritiske venner (Moos, 2006). Denne aksjonsforskningsstudien viser at en kritisk venn gjennom en ekstern vurdering bidrar til «å forstyrre» antakelser og skape undring, noe som i neste omgang danner et grunnlag for refleksjon over praksis. Den kritiske vennen bidrar til å gjøre det fremmede kjent for personalet og elevene, og det kjente mer fremmed, og stille grunnleggende spørsmål om skolens praksis. Begrunnelser for daglige gjøremål blir etterspurt når det eksterne blikket stiller spørsmål om de underliggende antakelsene som preger kulturen. Studiens funn viser at deltakelsen i prosjektet har bidratt til at skolelederne har økt sin kompetanse i å øve opp sitt vurderende blikk, samtidig som de i større grad ble opptatt av å stille kritiske spørsmål om skolens praksis.

Skolebasert vurdering som en del av kvalitetsvurdering

Det er få studier som har hatt fokus spesifikt på skolevurdering de siste årene. Etter at det norske kvalitetsvurderingssystemet kom på plass, er det gjennomført studier som sier noe om norske skolars erfaringer med bruk av ulike verktøy som er inkludert i det nasjonale

vurderingssystemet. Skedsmo (2011) drøfter i en artikkel de politiske intensjonene med det nasjonale vurderingssystemet og bruken av de ulike vurderingsverktøyene. Hun har blant annet studert rektors erfaring med vurderingsverktøyene, og i hvilken grad de bidrar til forbedring av læring og/eller ansvarliggjøring av lærer og skoleledere. Undersøkelsen viser at rektorene opplever at vurdering bidrar til både skoleutvikling og ansvarliggjøring. Likevel peker hun på utfordringen med å omsette informasjonen om læringsresultatet til tiltak som skal føre til videre utvikling og forbedring av resultater. Skedsmo (2011) påpeker at vurderingsverktøyene ikke fremskaffer objektive data, og at de ikke kan erstatte profesjonelle refleksjoner og betraktninger. Backmann, Sivesind og Bergem (2008) har gjort en undersøkelse av skolens arbeid med nye læreplaner og et nytt vurderingssystem. Studien viser at skoler først og fremst bruker de ulike vurderings- og kartleggingsverktøyene som grunnlag for intern vurdering og utvikling, og ikke som en del av ytre kontroll.

Jeg har tidligere vist til Roald (2010) sin studie om kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier. Et funn i studien viser at det ikke er mangel på tilgang på informasjon som er utfordringen, utfordringen er å omdanne informasjonen til handlingsrelevant kunnskap. Et funn som jeg har vist til er gjennomgående også i tidligere studier over skolevurdering. Dette støttes også av Ottesen (2010), som viser til at skolene benytter verktøyene i skoleporten som grunnlag for rapportering, men har problemer med å gjøre bruk av denne informasjonen i sitt kvalitetsarbeid. Resultatene får dermed liten betydning for videre arbeid og endringer i måten å utføre arbeidet på. Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge (2011) peker i en OECD-rapport på at skolevurdering i 2011 fortsatt ikke er satt i system i mange norske skoler. Riksrevisjonens undersøkelse om opplæring i grunnskolen (Riksrevisjonen, 2006) viser at i løpet av de fire siste årene hadde 52 prosent av skolene i de 10 kommunene som var involvert i revisjonen, gjennomført skolebasert vurdering, 14 av de 20 rektorene som deltok, hadde ikke gjennomført noen skriftlig skolebasert vurdering de siste fire årene. Rapporten viser også at skoleeier ikke legger føringer på hvordan skolene skal gjennomføre den skolebaserte vurderingen, og at skolebasert vurdering ikke er innarbeidet praksis i mange av skolene. Talis 2008³ (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009) viser at 26 prosent av skolene ikke har gjennomført en skolevurdering i løpet av de siste fem årene, mens 42 prosent gjennomfører skolevurdering minst én gang i året. Det er varierende kvalitet i både intern og ekstern skolevurdering, og mange skoler strever med å bruke data til

³ Talis er en forkortelse for «Teaching and Learning International Survey» og er OECDs internasjonale studie over undervisning og læring.

forbedring. I tillegg er det varierende kapasitet i støtten skolen får fra skoleeier (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011).

Oppsummering

Skolevurdering har siden 70-tallet vært satt på agendaen i norsk skole. Samlet sett viser denne gjennomgangen av litteratur, studier og rapporter at skolevurdering har bidratt til utvikling av kompetanse i mange skoler. Skoleleder blir sett på som en viktig bidragsyter i arbeidet, og det vises til at eksterne, kritiske venner kan være nyttige for å få et eksternt blikk på skolen.

Utfordringen gjennom alle disse 20 årene har vært og er manglende kompetanse ved mange av skolene til å forstå og følge opp vurderingen i etterkant. Videre pekes det på utfordringer når det gjelder å skape tillit hos lærerne til bruk av skolevurderingen. De har en skeptisk holdning med tanke på hva det er som er den reelle hensikten med vurderingen. Til slutt er rammer og strukturer for skolevurdering en utfordring. Det vises til at økt arbeidsbelastning og tidsknapphet fører til at skolevurdering for mange lærere føles som en ekstrabelastning. De fleste studiene over skolevurdering som jeg har vist til, er kvalitative studier, som bygger på erfaringer gjort av skoleledere, lærere og elever i skolen. Metodisk skiller ikke min studie seg fra de studiene jeg har referert til i denne gjennomgangen av feltet. Det er derimot få av studiene som sier noe om hvordan resultatene av skolevurdering er brukt, og hvordan de er fulgt opp. Min studie ser spesifikt på hvordan resultatene er brukt innad i skolen.

Jeg har pekt på at det har vært færre studier som har hatt fokus på skolevurdering de siste årene. Etter at målstyring ble innført og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet kom på plass, har studiene i større grad fokusert på kvalitetsvurdering der skolevurdering kan være en del av dette arbeidet. I min studie ser jeg på bruken av både eksternt vurdering og intern vurdering. Skolevurderingsmodellene jeg har valgt ut, er ment å skulle imøtekomme kravene i forskriften om kommunens plikt til å ha et kvalitetsvurderingssystem og samtidig være et grunnlag for utvikling i skolene.

Et annet gjennomgående funn i studiene jeg har referert til, viser at lærerne tillegger rektor en viktig rolle i arbeidet med skolevurdering, uten at det er dette som har vært et spesifikt fokus ved studiene. Et unntak er Indrebø sin studie fra 1991, som mer spesifikt har sett på rektorrollen. Dataene i min studie er samlet inn i 2009, over 15 år etterpå, og bidrar til å gi et oppdatert bilde av rektors rolle i skolevurdering. Konteksten er i dag en annen. Blant annet er skolevurdering i mellomtiden blitt forskriftsfestet, et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med skoleporten er kommet på plass, og kommunene er pålagt å følge opp skolene gjennom et eget kvalitetsvurderingssystem.

OECD (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2011) viser til at skolevurdering i mange skoler fortsatt ikke er satt i system, og at kvaliteten er varierende i arbeidet. Mitt bidrag vil være å gi økt kunnskap om hvor skolene bruker resultatene av skolevurdering, i en kontekst der skolevurdering skal imøtegå den tosidigheten i lovverket skolene må forholde seg til. Studien kan bidra med kunnskap som kan gi økt forståelse av hvorfor kvaliteten på vurderingsarbeidet er så varierende. Selv om jeg har valgt vurderingsmodeller som først og fremst er tenkt som verktøy for utvikling og forbedring av praksis i skolen, er vurderingsmodellene også ment å imøtekomme kravet om accountability.

Studiens hensikt, problemstilling og metodevalg

Jeg har i foregående kapittel vist til at det fortsatt er utfordringer når det gjelder skolenes kompetanse i bruk av skolevurderinger, og jeg har pekt på lærernes skepsis når det gjelder skolevurderingens hensikt (Farsund, 2002; Monsen, 2002). Videre er rektors rolle som leder fremhevet som viktig i både studier og i litteraturen om skolevurdering (Indrebø, 1999; Lillejord, 2003; Monsen, 2002).

Hensikten med denne avhandlingen er først og fremst å få forskningsbasert kunnskap om skolars bruk av skolevurdering for læring og forbedring i dagens kontekst ved å se på hvordan skolevurderingen er fulgt opp i etterkant. Det vil si at det er skolenes bruk av funn og resultater i skolevurderingen jeg har studert, og jeg har spesielt hatt fokus på rektors rolle i dette arbeidet. På grunnlag av dataanalysen utviklet det seg etter hvert et forskningsspørsmål som kunne bidra til å belyse hvordan rektorene erfarte skolevurderingen i et accountability-perspektiv. Det vil si at jeg har studert hvordan rektorene erfarte dette spenningsfeltet.

I denne studien undersøker jeg derfor feltet nærmere ved hjelp av følgende overordnede problemstilling:

Hvordan brukes skolevurdering i skolen som grunnlag for videre arbeid, og hvordan engasjerer rektor seg i dette arbeidet?

Forskningsspørsmålene som er grunnlaget for de ulike artiklene, er:

Hvordan bruker skolene skolevurdering? Hvordan har rektor sine handlinger betydning for ulike typer bruk?

Hvordan engasjerer rektor seg i oppfølgingsprosessen etter at en skolevurdering er gjennomført?

Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?

Hvordan forholder rektor seg til interne og eksterne accountability-systemer når resultatene av skolevurdering følges opp?

For å få innsikt i hvordan skolevurdering blir brukt i skolen, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ kassstudie med hovedvekt på fenomenologiske intervjuer. Ved bruk av fenomenologiske intervjuer ønsket jeg å få innsikt i forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelse knyttet til bruk av skolevurdering⁴ og rektors engasjement i dette arbeidet. Datagrunnlaget er hentet fra seks barneskoler på ulike kanter av Norge. Fire av skolene gjennomførte en ekstern skolevurdering, og to av skolene gjennomførte en intern vurdering. Den eksterne vurderingen ble gjennomført av eksterne vurderere med erfaring fra utdanningssektoren. Den interne vurderingsmodellen «kvalitetsvurdering i skolen» (KIS) ble gjennomført av lærerne ved egen skole.⁵

I kvalitativ metode er formålet å få frem forskningsdeltakernes unike og særegne perspektiver. I intervjuene kunne jeg bringe frem deltakernes erfaringer knyttet til fenomenet bruk av skolevurdering og rektors engasjement. I tillegg til intervjuer har jeg også gjort observasjoner og lest ulike rapporter og referater, slik at jeg fikk dannet meg et bilde av hvordan skolene hadde brukt vurderingen i etterkant, og hvilken rolle rektor hadde hatt i dette arbeidet.

For å belyse problemstillingen fra ulike perspektiver er ulike teoretiske tilnærminger benyttet. Avhandlingens første artikkel analyserer det empiriske materialet i lys av teori og forskning på ulike typer bruk av skolevurdering og faktorer som påvirker denne bruken. I den andre artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot ledelse av ledelsesprosessene når vurderingen skal følges opp. Johnsens ledelsesteori er benyttet for å analysere ledelsesprosessene i to av skolene. I den tredje artikkelen er fokuset rettet mot bruk av skolevurdering i lys av organisasjonslæring. I den fjerde artikkelen ser jeg på bruk av skolevurdering i et accountability-perspektiv. Hensikten er å få bedre kunnskap om de ulike accountability-systemene og om hvorvidt rektors ansvarsplikt kan ha betydning for skolens bruk av skolevurdering.

I tillegg til teorigrunnlaget i de enkelte artiklene danner Deweys teorier om læring og utvikling studiens teoretiske rammeverk. Sammen med empirisk generert teori om

⁴ Vedlegg nr. 2 gir nærmere informasjon om vurderingsmodellene som er brukt av skolene som deltok i studien.

⁵ Tabell 1 (vedlegg 1) gir en oversikt over skolene som deltok i studien. Skolens størrelse, hvilken vurderingsmodell som ble brukt, tema for vurdering, resultater i vurderingsrapportene etc.

profesjonelle læringsfellesskap og hensikten med vurdering utgjør dette rammen for diskusjonen av studiens overordnede problemstilling.

Avhandlingens oppbygning

Kapittel 1 tar for seg bakgrunn og tema for avhandlingen. Her skisserer jeg et utdanningspolitisk bilde som viser den tosidige hensikten ved skolevurdering som skolene i Norge i dag må forholde seg til. Videre gjør jeg rede for mine egne relevante erfaringer med skolevurdering og feltet, før jeg gjennom en gjennomgang av litteratur og studier i den nasjonale konteksten plasserer meg selv i forskningsfeltet.

I kapittel 2 gjør jeg rede for teori og forskning som, i tillegg til teori presentert i den enkelte artikkel, er nødvendig for å kunne forstå og diskutere funnene på tvers av artiklene i et overordnet perspektiv. Dette er en presentasjon av Dewey sine teorier om læring og utvikling, empirisk generert teori om profesjonelle læringsfellesskap og litteratur som beskriver hensikten med skolevurdering, der hovedfokuset er på skolevurdering som redskap for forbedring og læring i skolen.

Kapittel 3 er en gjennomgang av studiens metodiske tilnærming. Kapitlet gir en beskrivelse av metodiske valg og vurderinger som jeg har foretatt underveis i studien.

I Kapittel 4 presenteres et sammendrag av de fire artiklene, og i kapittel 5 blir funnene i de fire artiklene satt i sammenheng. Med utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling blir funnene diskutert på tvers av artiklene. I kapittel 6 summerer jeg opp og kommer med noen betraktninger om videre forskning.

Kapittel 2 Teoretisk tilnærming

Innledning

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for teoretiske perspektiver som rammer inn studien. Min studie undersøker skolenes bruk av skolevurdering. Jeg viste i kapittel 1 til at manglende kompetanse til å forstå og følge opp skolevurdering har vært et gjennomgående funn i mange studier av skolevurdering. Det er vist til manglende pedagogisk og analytisk kompetanse til å kunne forstå data og resultater av vurderingsarbeidet. For å studere skolens bruk av skolevurdering er det derfor nyttig å se nærmere på hvordan skolene arbeider med refleksjon over egen praksis. For å forstå dette tar studiens overordnede teoretiske perspektiv utgangspunkt i Deweys idébaserte konstruktivisme og hans grunntanke om at kunnskap oppstår i handling. Sentralt er Deweys teorier som ser teori og praksis i sammenheng, der undersøkelse og refleksjon danner grunnlag for læring. Dette ligger til grunn for min forståelse at vurdering er et verktøy for læring og forbedring av praksis i skolen. Jeg går videre inn på empirisk generert teori om skoler som betegnes som profesjonelle læringsfellesskaper (PLF). PLF er basert på studier som har sett på hva som kjennetegner gode læringsfellesskaper som lykkes i sitt kontinuerlige arbeid med å forbedre elevenes læringsmiljø. Sentralt for PLF er systematiske undersøkelser og kritisk refleksjon over egen praksis, og funn i min studie kan forstås ut fra karakteristikker som beskriver PLF. Til slutt presenterer jeg litteratur og forskning på hensikten med skolevurdering som bidrar til å sette en ramme for oppbyggingen av diskusjonskapitlet.

Dewey – kunnskap oppstår i handling

Dewey (1859–1952) sees på som en av grunnleggerne av pragmatismen. Selve ordet «pragmatisme» kommer fra det greske ordet «pragma», som betyr handling. Pragmatismens grunntanke er at tenkning er først og fremst veiledning for handling (Gustavsson, 2000).

Dewey var fallibilist, det vil si han trodde ikke på at det finnes noen sikker kunnskap. Dewey avviste evige sannheter, han hevdet at det kan ikke bevises at en teori er sann, bare at den foreløpig ikke er feil. Som antirealist benyttet ikke Dewey korrespondanseteori om sannhet, fordi han ikke trodde på referansen mellom teori og den observerte virkeligheten. Teorier er bare verktøy for tenkning om verden, der kunnskap oppstår i handlingen (Dewey, 1915).

I *How we think* tar Dewey (1997) utgangspunkt i at vi ikke er fornøyd med situasjonen her og nå på grunn av tvil eller problemer som oppstår, og derfor ønsker å forbedre den. I det

vanlige trenger vi ikke å tenke de store forandringer, men når det dukker opp noe uforutsett, må vi tenke, slik at vi finner en måte å endre situasjonen til det bedre på. Dewey skriver: «his reflection is aimed at the discovery of facts that will serve his purpose» (1997, s. 11). Dewey viser til betydningen av å stille spørsmål om sine antakelser. Han hevder at en viktig del av refleksjon er å gjøre grundige undersøkelser, sette ulike alternativer opp mot hverandre og tenke over hvilke ulike konsekvenser de ulike alternativene kan ha. Dewey (1997, s. 6) skiller på dette viset mellom vanlig tenkning og refleksjon og definerer refleksiv tenkning som

Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.

Å reflektere betyr ifølge Dewey (1997) å se etter ytterligere bevis, fakta eller ny data som kan utvikle forslaget til løsning, og dette forslaget vil enten vise seg sant eller vise sin irrelevans. Dewey sier:

There is thus a double movement in all reflection: a movement from the given partial and confused data to a suggested comprehensive (or inclusive) entire situation; and back from this suggested whole – which as suggested is a *meaning*, an idea – to the particular facts, so as to connect these with one another and with additional facts which the suggestion has directed attention (Dewey, 1997, s. 79).

Disse løsningene beskrives av Dewey som hypoteser om hvordan et problem kan løses. Disse hypotesene tar vi med oss videre, og de kan sees på som verktøy for å teste ut og undersøke fremtidige problemer. På denne måten tar vi med oss tidligere erfaringer når vi skal prøve å forstå senere erfaringer. «Vi kan kun være klar over konsekvensene på grunnlag af tidligere erfaringer», sier Dewey (1974, s. 75) og fremstiller erfaring som av grunnleggende betydning for kunnskap. Det vil si at handling er en nødvendig del av erfaringen og læring er en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring. Erfaring baseres på menneskenes samspill med omgivelsene, og Dewey hevder at situasjon og samspill ikke kan skilles fra hverandre. Dette betyr at kunnskap er kontekstualisert, det vil si knyttet til et bestemt sosialt miljø og en sammenheng.

I *Logic, the theory of inquiry* beskriver Dewey (1938) et mønster for undersøkelser, som på mange måter følger den samme struktur som undersøkelser i boken *How we think* (Dewey, 1997). Han definerer «inquiry» slik:

Inquiry is the controlled and directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent directions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole (Dewey, 1938, s. 105).

Dewey (1938, s. 105–109) beskriver fire steg i undersøkelsesprosesser. Disse er:

1. en uavklart, ubestemt situasjon, et følt problem
2. kjenne igjen og uttrykke problemet
3. avgjøre en fornuftig og plausibel løsning
4. handling, eksperimentell testing som bekrefter eller avviser den foreslåtte hypotesen

Utgangspunktet for undersøkelser er situasjoner som er tvetydige, vanskelige eller forvirrende, det vil si problematiske. «The indeterminate situation becomes problematic in the very process of being subject to inquiry» (s. 107). Videre sier Dewey at det å se at en situasjon krever en undersøkelse, er første steget i en undersøkelse. Et godt beskrevet problem er et problem halvveis løst. Det innebærer at det å finne ut hva problemet består i, er å være langt på vei inn i undersøkelsen hevder Dewey (1938). Hvordan problemet er oppfattet, gir retning for videre arbeid, og om det er riktig eller feil oppfattet, er av kritisk betydning for relevansen eller ikke-relevansen av hypoteser som utarbeides. Derfor er det viktig å undersøke bestanddelene i en gitt situasjon, beskrive sakens fakta gjennom observasjon. Dewey bruker her begrepet «ideer», ideene setter retning for observasjonene. Ideer er antatte konsekvenser av hva som vil skje hvis visse observasjoner er gjennomført ut fra gitte observerte forhold. Enhver idé tar form som et forslag, men ikke alle forslag er ideer. Forslagene er en idé når de undersøkes med referanse til i hvilken grad de er kan bidra til å løse den gitte situasjonen (s. 110). Undersøkelsen foregår i form av resonnering. Å resonnerer er å utvikle mening, det vil si å se ideer i deres relasjoner til hverandre. Skjer konklusjonene for raskt, er de ikke godt nok fundert, selv om de er riktige, sier Dewey. Fordi konklusjonene ikke har vært basert på refleksiv tenkning foreligger det ingen genuin bedømmelse (Dewey, 1938, 1997). Sakens fakta er beviser og kan brukes til å teste ideer. Fakta kan modifisere ideer, og dette kan kreve nye observasjoner og innhenting av flere fakta. På denne måten er undersøkelser en prosess. Ideene er på denne måten hypoteser, som testes ut i den gitte situasjonen og den konteksten situasjonen er oppstått i. Når undersøkelsen er suksessfull, er den opprinnelige ubestemte situasjonen transformert til en felles helhet, og kunnskapen som er kommet ut av hele prosessen, blir et grunnlag for senere undersøkelser. Dewey (1915) beskriver bedømmelse som en del av alle faser i undersøkelser. En praktisk bedømmelse er:

A practical judgment has been defined as a judgment of what to do, or what to be done: a judgment respecting the future termination of an incomplete and so far indeterminate situation (Dewey, 1915, s. 514).

Dette innebærer bedømmelser av saker med et spesielt innhold, det vil si en bedømmelse av en situasjon som krever handling. Situasjonen føles ufullstendig, det mangler noe som får situasjonen til å falle på plass og sammenfaller med det faglige innholdet, det vil si det hele dreier seg om. Det medfører at forslag er en faktor i fullføringen av situasjonen, for eksempel at det ifølge bedømmelsen er et eller annet som skulle vært gjort. Situasjonen ville vært fullendt med det eller det innholdet, og forslaget som gis, er et forslag om hvordan situasjonen kan håndteres på en spesiell måte. Det faglige impliserer at det utgjør en forskjell for hvordan det gitte kan avsluttes. Det vil si at ett alternativ er bedre enn et annet, og at forslaget utgjør en forbedring.

Dewey (1933, 1997) legger også vekt på betydningen av å bedømme hva man eliminerer, og hva man ser bort fra eller tar med seg, helt til man trekker den endelige konklusjonen. På denne måten blir ikke valgene intuitive, men basert på en grundig bedømmelse. Han sier:

Judging is the act of selecting and weighing the bearing of facts and suggestions as they present themselves, as well as of deciding whether the alleged facts are really facts and whether the idea is a sound idea, or merely a fancy (1933, s. 210).

Dewey (1915) viser til et eksempel. En praktisk bedømmelse er ikke å si at en mann er syk, eller at en bestemt hendelse er årsakene til at han er syk, men det er en indikasjon på behov og noen mulige handlinger som gjør at han kan bli frisk igjen. Bedømmelse er heller ikke at sykdommen er håpløs, men at den indikerer at det er dårlig med tid, og ikke tid til å gjøre dårlige valg. Bedømmelse dreier seg om av hva som kan gjøres, ut fra redegjørelser av gitte fakta i situasjonen. Bedømmelsen gir indikasjoner for kursen fremover og sier noe om de midlene som er nødvendig for å kunne følge denne kursen. Problemet er ikke å gjøre observasjoner, problemet er å vite at man ikke har utelatt noe som er viktig, eller tatt med noe som ikke har betydning for videre handling. Praktiske bedømmelser er hypotetiske inntil de er prøvd ut, konsekvensene vil vise om de var sanne eller usanne.

Siden midten av 90-tallet er det skrevet mye om profesjonelle læringsfellesskap (PLF), og PLF dreier seg i høy grad om hvordan det i noen skoler skapes en kollektiv kultur som legger vekt på å forbedre skolens praksis gjennom en kritisk undersøkelse av egen praksis. Jeg vil nå gjøre nærmere rede for dette.

Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) har noen av sine røtter i Dewey. PLF har ulike teoretiske forankringer som gjør at forskningsfeltet spenner vidt, men mitt utgangspunkt er at profesjonelle læringsfellesskaper bygger på et syn om at kunnskapen er situert i lærernes daglige erfaringer, der lærerne gjennom felles kritisk refleksjon over egen praksis i samarbeid bedre kan forstå sine erfaringer (Vescio, Ross, & Adams, 2008). PLF er ikke en modell, eller en innovasjon som kan implementeres, det er mer en måte å arbeide sammen på i skolen, som kan ha betydning for skolens kontinuerlige arbeid med å forbedre sin praksis (Hord, 1997).

Fullan (2006) sier at PLF i høy grad dreier seg om å etablere en samarbeidskultur. En samarbeidskultur kan beskrives som en kultur som har fokus på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring, og er en måte å arbeide og lære på (Fullan, 2006). Kulturen som preger PLF, kan også beskrives som en kultur preget av et felles ansvar for elevenes læring (Hord, 1997). Det er fokus på å fremme og vedlikeholde læring for alle profesjonelle i skolen, med den kollektive hensikten å øke elevenes læring (Bolam mfl., 2005). Dette beskrives av Hord (1997, s. 1) som en skole der lærerne kontinuerlig søker og deler læring, der PLF like gjerne kunne være betegnet som en skole som er opptatt med kontinuerlige undersøkelser og forbedring. Lærerne føler seg forpliktet til å samarbeide om å foreta kollektive undersøkelser og aksjonslæring for å forbedre elevenes læringsutbytte (DuFour, Eaker, & Many, 2006).

Empiriske studier viser til noen gjennomgående karakteristikkene som beskriver skoler som utvikler gode samarbeidskulturer. Disse karakteristikkene er: fellesverdier og visjon, kollektivt ansvar for elevenes læring, refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, individuell og kollektiv profesjonell læring og støttende og delt ledelse (Bolam mfl., 2005; Hord, 1997; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio mfl., 2008). Alle disse karakteristikkene må sees på som interagerende. Og de kan summeres i følgende definisjon:

An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (Stoll mfl., 2005, s. 1).

Jeg vil videre kort si noe om hva de ulike karakteristikkene ved PLF innebærer, men først og fremst de av karakteristikkene som er av størst betydning for min studie. Disse er refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, kollektiv profesjonell læring og ledelse av PLF.

Felles visjon og verdier

Verdier og visjoner bygger på et viktig fundament ved PLF. Betydningen av å identifisere og artikulere en visjon er også en gjennomgående dimensjon i ulike ledelsesteorier og studier om skoleledelse med betydning for elevenes læring (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). I PLF baseres visjonen på et uførtrodd fokus på elevenes læring, som legger føringer for beslutninger om undervisning og læring (Hord, 1997; Morrissey, 2000).

Kollektivt ansvar for elevenes læring og fokus på læreres læring

Et kollektivt ansvar for elevenes læring knyttes til en læringskultur som bygger på en antakelse om at profesjonelle som samarbeider, kan oppnå mer enn om de jobber alene (Dufour & Eaker, 1998). Dette er en antagelse som i norsk kontekst er i overensstemmelse med Dahl, Klewe og Skov (2004), som peker på at kollektivt orienterte skoler, i større grad enn individuelt orienterte skoler, klarer å skape gode forutsetninger for elevenes læring gjennom samarbeid om undervisning og vurdering av undervisning. Det vil si at det legges til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærere, og samtidig fremmes undersøkelsesorientert praksis (Elmore, 2000). Organisasjonsstrukturer bidrar til å støtte opp om lærersamarbeid, og dermed hindre privatisering av praksis. I denne sammenhengen pekes det på betydningen av respekt og tillit som viktig for motivasjonen for samarbeid (Morrissey, 2000). Dette innebærer lærere som ser på seg selv som et profesjonelt team som gjennom samarbeid kan løse utfordringer skolen står overfor, samtidig som det er åpenhet og rom for prøving og feiling. Jeg vil komme nærmere inn på læreres læring i neste avsnitt, da dette kan knyttes tett opp mot reflekterende profesjonelle undersøkelser.

Refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser

Reflekterende profesjonelle undersøkelser vil si refleksive dialoger, hyppige undersøkelser av lærernes praksis via observasjon, dataanalyser, felles planlegging og læreplanutvikling (Stoll mfl., 2005). Grunnlaget for dette prinsippet om reflekterende undersøkelser kan knyttes til Dewey (1970, s.33) sin idé om en undersøkende pedagogikk, som jeg har gjort rede for tidligere i teorikapitlet. Dewey sier: «educational practices provide the data, the subject matter, which forms the problems of inquiry».

Prinsippet om reflekterende profesjonelle undersøkelser har også røtter fra Schön (1983), som fremmer tanken om den reflekterende praktiker, Argyris og Schön (1978) om å utfordre sine egne handlingsteorier og Stenhouse (1975) om lærere som forsker på egen praksis.

Bjørnsrud (2006) knytter skolevurdering til aksjonslæring, der aksjonslæring er en strategi som danner grunnlaget for refleksjon og utvikling hos både skoleledere og lærere. Grunntanken er at lærere kan utvikle sin egen undervisning gjennom systematiske undersøkelser og eksperimentering. I PLF knyttes dette til et kollektivt samarbeid og kollektiv profesjonell læring. Earl og Timperley (2009) peker på betydningen av en «inquiry habit of mind». Forbedring av undervisningspraksis kan skje gjennom at lærere ikke bare deler sine ideer, men også begrunner sine ideer med bevis. Målet er å øke kvaliteten på ideene og informasjonen som benyttes i arbeidet med forbedring av elevenes læring. En utfordring i denne type prosesser er at det er lett å komme i det som Earl, Katz og Ben Jafaar (2009) betegner som «activity traps». Det vil si at man for raskt kommer over i handling, uten å bruke nok tid på diskusjoner og refleksjoner før beslutninger tas. Kombinasjonen av gode intensjoner og hardt arbeid kan være kontraproduktivt dersom det ikke rettes nok oppmerksomhet mot de riktige tingene.

McLaughlin og Talbert (2006) beskriver skolebaserte læringsfellesskap, som har mye til felles med profesjonelle læringsfellesskap. Det er lærere som reflekterer over praksis, undersøker relasjonen mellom undervisning og elevenes læring og gjør endringer for å forbedre undervisning og læring. McLaughlin og Talbert (2006, s.5) peker på at lærende fellesskap bidrar til at lærerne får økt sin kunnskapsbase, profesjonalitet og evnen til å handle ut fra hva de lærer. Økt kunnskap innebærer mer enn kunnskap om praksis, og McLaughlin og Talbert (2006) sier at lærerne utvikler og erverver ulike typer kunnskap i læringsfellesskap. De viser til Cochran-Smith og Lytle (1999), som beskriver ulike typer kunnskap som har betydning for utvikling av praksis: «Kunnskap *for* praksis», «Kunnskap *i* praksis» og «kunnskap *om* praksis». Cochran-Smith og Lytle (1999) beskriver kunnskap *for* praksis som formell kunnskap, som for eksempel læringsteorier og fagdidaktisk kunnskap, det vil si en kunnskapsbase i form av formell kunnskap og teori. Kunnskap *i* praksis ligger i lærernes daglige arbeid i skolen, deres kunnskap om elevenes ytelser, læring, i lærernes refleksjoner over praksis og undersøkelser av egen praksis. Kunnskap *om* praksis setter kunnskap *for* og *i* praksis i sammenheng, ut fra en antakelse om at kunnskapen lærerne trenger for å undervise godt, kommer fra systematiske undersøkelser av undervisning og læring, der kunnskapen blir konstruert kollektivt både innad i egen skole og som en del av et større fellesskap. Det vil si å knytte erfaringer fra praksis sammen med formell kunnskap og teori, for bedre å kunne utvikle og forbedre egen praksis.

I McLaughlin og Talbert (2006) sin beskrivelse av skolebaserte læringsfellesskap legges det vekt på å bringe teori inn i refleksjonen. Bruk av teori kan bidra til at lærerne kan forstå

egen praksis bedre, og ved å knytte teori til refleksjonen kan handlingsteoriene utfordres (Hammerness mfl., 2005; Postholm, 2008; Tiller, 2006; Timperley, 2008). Teori kan bidra til å se koblinger mellom ulike erfaringer og underliggende årsaker (Postholm, 2008; Tiller, 2006). Ved hjelp av ny kunnskap og ideer kan lærerne belyse en kontekst og forskjellige situasjoner ut fra ulike perspektiver, stimulere til kritisk tenkning og dermed bedre refleksjonens kvalitet (Dale, 1998; Eraut, 1994).

Ertsås og Irgens (2012) argumenter for betydningen av at profesjonelle yrkesutøvere har evne til teoretisering. Med teoretisering peker de på en prosess der læreren reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Teoretisering skal bidra til at lærerne blir dyktigere til å identifisere, forstå, begrunne og forandre egne tanker og handlingsmønstre knyttet til sin yrkesutøvelse (Ertsås & Irgens, 2012, s. 186). Ertsås og Irgens (2012) viser til Weniger (1953),⁶ som sier at i en profesjonell sammenheng er det ikke tilstrekkelig å erkjenne at man som lærer har erfart, eller å vise til at flere har erfart det samme. Lærerne må derfor utfordres til teoretisering og til kritisk refleksjon.

I norsk kontekst er begrepet «PLF» lite brukt. Begrepet kan knyttes til Dahl mfl. (2004), som viser til kollektive skoler som karakteriseres ved utstrakt samarbeid i lærerteam om undervisning og vurdering av undervisning. PLF kan også sees i sammenheng med Dale (1998), som kobler profesjonell læring til profesjonell kompetanse og lærere som gjør selvkritiske analyser av egen praksis. Videre knytter Dale (1998, s 166) vurdering og selvundersøkelser til profesjonalitet og sier at profesjonalitet innebærer at lærerne har tilegnet seg strukturer og språk for å beskrive, tolke, analysere og bedømme en gitt læreplan og elevenes læringsprosesser. Prinsippene er også gjenkjennbare både i aksjonslæring beskrevet av Tiller (2006) og lærerne med forskningsblikk på egen praksis beskrevet av Postholm (2007).

Dufour (2004) har utviklet tre hovedprinsipper for PLF i skolen, ut fra et syn på at hovedhensikten med PLF er forbedring av praksis. Disse prinsippene betegnes «Big Ideas» og er: å sikre at alle elevene lærer, å skape en samarbeidskultur og å holde fokuset på resultatene. Å sikre at alle elevene lærer, krever at det stilles viktige spørsmål som «hva skal elevene lære», «hvordan vite at de har lært dette» og «hva gjøres når elever opplever problemer med

⁶ Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. I E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. 7–22). Weinheim: Beltz.

læring». Lærerne samarbeider systematisk med å analysere og forbedre undervisningen. De vurderer elevenes læring og diskuterer og reflekterer sammen. Det er fokus på resultater. Derfor brukes data og informasjon blant annet til å analysere elevenes styrker og svakheter, til å analysere hvilken undervisning som fungerer godt, og hvilke deler av læreplanen det trengs å jobbes mer med. Det foretas en vurdering av hvilken hjelp og støtte som skal gis til elever som har problemer med læring, slik at de kan utvikle seg videre. Dette er et arbeid som krever samarbeid mellom lærerne, og informasjon om resultater deles med kolleger. Egenvurdering og undersøkelser er på denne måten en viktig kilde til læring i PLF. Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2008) viser til at det har betydning for elevenes læring at lærere i samarbeid med sine kolleger involverer seg i profesjonelle undersøkelser for å forbedre skolens praksis.

Ledelse i PLF

Rektors engasjement når skolevurdering skal følges opp, er en del av den overordnede problemstillingen i min studie over skolevurdering. Jeg har i kapittel 1 vist til Indrebø (1999), som beskriver rektor som en læringsleder for skolens arbeid med skolevurdering. Rektors rolle er analysert i ulike perspektiver i alle de fire artiklene som inngår i avhandlingen, og for å kunne diskutere funnene vil jeg i dette avsnittet presentere hvordan ledelse beskrives som en viktig del av skoler som fungerer som et PLF.

Empiriske studier viser at det kreves en aktiv og støttende ledelse for å kunne legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap der det er fokus på læring på alle nivå (Bolam mfl., 2005; Mulford, Silins, & Leithwood, 2004; Stoll mfl., 2006). Rektor blir sett på som essensiell for å skape en læringskultur. McLaughlin og Talbert (2001, s. 98) konkluderer:

For better or worse, principals set conditions for teacher community by the ways in which they manage school resources, relate to teachers and students, support or inhibit social interaction and leadership in the faculty, respond to the broader policy context, and bring resources into the school.

Skolelederen som lærende og leder av læring er vektlagt i denne læringskulturen. Dette betyr en leder som aktivt deltar i profesjonell utvikling sammen med lærerne. Skolelederne legger til rette for et system som engasjerer lærerne i team, og der fokuset i teamene er flyttet fra «hva ble undervist» til «hva ble lært» (Eaker & Gonzalez, 2006). Ledelsen er viktig ved å fremme refleksive undersøkelser (Bolam mfl., 2005). Skolelederens deltakelse i lærernes læring og utvikling blir av Robinson (2011) pekt på som den mest kraftfulle måten en leder kan utgjøre en forskjell for elevenes læring på. Hun viser til at ledere som deltar sammen med

kollegiet i læringsprosesser, i større grad kan delta i profesjonelle diskusjoner fordi de gjennom sin deltakelse er i bedre stand til å forstå konseptet og språket som er assosiert med den nye læringen (s. 105).

Stoll mfl. (2005) påpeker tre sammenkoblede prosesser, disse er å legge til rette for undersøkelser og vurdering på tvers av skolen, både i team og av hver enkelt lærer. Videre å legge vekt på en systematisk tilnærming til innsamling, analyse og bruk av data. Dette innebærer å søke etter og bruke relevant teori og studier, for så å sette fokus på læring på alle nivå. Dette betyr å forstå og fokusere på elevenes læring, læreres læring og organisasjonslæring.

Meningsfull, vedvarende forbedring kan kreve kulturendring, det vil si endring i antakelse, verdier og vaner som utgjør normen innad i organisasjonen (Eaker & Gonzalex, 2006). Skolekulturen har betydning for om skolen er beredt for læring eller ikke. Dersom det ikke tas hensyn til kulturen, kan skolens arbeid med forbedring feile (Fullan, 2001a; Sarason, 1996). Fullan (2001b) argumenter for betydningen av å skape en lærende kultur fordi skolens kultur har betydning for om skolen er klar for endringsprosesser. Schein (1985) peker på at lederne er av stor betydning for å skape og lede en kultur. Han sier:

Det finnes en mulighet... at det eneste viktige en leder gjør er å skape og administrere kultur, og at det som gjør en leder til en god leder, er hans evne til å arbeide med kultur (s. 2).

Videre sier Schein (1985) at en kultur bør legge til rette for læring som fokuserer på mennesker heller enn systemet. Dette kan bidra til å få mennesker til å tro på at de kan endre sine omgivelser, og skape rom for læring.

Relasjoner kan utgjøre en forskjell for å skape en kultur for PLF (Fullan, 2001b). Ledere har en viktig rolle som kulturbærer når det gjelder å utvikle tillit og skape åpenhet gjennom å jobbe med relasjonsbygging (Bryk & Schneider, 2002). Tillit og respekt fra kollegaer i skolen er viktig for å utvikle felles forpliktelser (Fullan, 2001b). Respekt kan dreie seg om å verdsette andres ekspertise, mens tillit er viktig for å skape en følelse av lojalitet og forpliktelse når det gjelder vedtatte mål og beslutninger (Kruse & Lillie, 2000). Tillit kan utgjøre en forskjell for samarbeid, og på skoler der lærere i større grad føler tillit, har lærere en sterkere følelse av profesjonelt fellesskap og er mer villige til å prøve ut nye ideer og ta risikoer (Robinson, 2011).

I PLF oppfattes også skoleledere som ledere av ledere (Eaker & Gonzalex, 2006). Det vil si at skoleledere jobber sammen med lærere og gir lærerne mulighet til å delta i

beslutningsprosesser. De legger til rette for at lærerne kan ta en lederrolle relatert til å bringe endringer ut til klasserommene (Hargreaves & Fink, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006).

Dette innebærer et syn på at ledelse er delt mellom formelle og uformelle ledere i skolen, påpeker Harris (2003, s. 322):

If we are serious about communities within and between schools then we need forms of leadership that support and nourish meaningful collaboration among teachers. This will not be achieved by clinging to models of leadership that, by default rather than design delimits the possibilities for teachers to lead development work in schools.

Utfordringer ved PLF

Fullan (2006) sier om PLF at «the term travels faster and better than the concept». Faren med dette er at skoler som identifiserer seg selv som PLF, ikke alltid går dypt nok inn i sine læringsprosesser, dermed blir PLF overfladisk. Lignende problematikk blir pekt på av Giles og Hargreaves (2006), som sier at fellesskapet kan bli offer for gruppetenkning dersom det ikke klarer å se alternative ideer og løsninger. Timperley (2008) viser til lignende forhold, der skolene opprettholder status quo fordi de prøver å forbedre undervisningen uten å utfordre sine antakelser. Dette kan bety at det er mulig at samarbeid kan både fremme og hindre profesjonell læring. Der PLF fremmer læring, utforskes muligheter til å skaffe seg ny forståelse og ny kunnskap, det sees etter nye perspektiver, og problematiske antakelser utfordres (Timperley, 2008).

PLF er krevende, og det er kontekstavhengig (Bolam mfl., 2005; DuFour, 2004). Det vil si at skoletype, skolestørrelse, beliggenhet, skolens situasjonsbilder har betydning for utviklingen av PLF. Funn i studier viser bedre elevresultater i grunnskoler enn i videregående skoler, der det er andre strukturer og større bredde i fag og mål. Dette gjelder også i store skoler der det er vanskeligere å få lærere til å engasjere seg i læringsprosesser utenfor eget team eller egen faggruppe. Tilhørigheten til gruppen er større enn tilhørigheten til skolen som helhet.

McLaughlin og Talbert (2006) viser til flere utfordringer for ledere som ønsker å utvikle lærende nettverk. Én utfordring består i å påvirke lærerne til å forplikte seg til samarbeid. Skolelederen kan spille en viktig rolle ved å klargjøre utfordringer som kan sette agendaen for lærernes samarbeid og felles ansvar for forbedring. Data kan brukes til å finne områder der skolen har behov for forbedring, og skolelederne kan bygge læringsfellesskap rundt et undervisningsfokus som samsvarer med skolens kartlagte behov. En annen utfordring er å identifisere læringsressurser og utvikle kunnskap som kan støtte arbeidet med forbedring.

En tredje utfordring med PLF er at det er krevende å skape skoler der innovasjon og forbedring er vedvarende over tid. Giles og Hargreaves (2006) peker på ulike årsaksforhold som kan forklare dette. For eksempel kan nye skoleledere, utskifting av lærere i nøkkelposisjoner og nye politiske føringer og prioriteringer lokalt føre til en slutt for det kontinuerlige endringsarbeidet. Det kan også skje endringer i den eksterne konteksten som svekker kontinuiteten, for eksempel endring i overføringen mellom kommune og stat, innføring av nye sentrale reformer som legger føringer for skolens arbeid.

Giles og Hargreaves (2006) spør, ut fra den amerikanske konteksten, om det er villighet til å skape rom for profesjonelle læringsfelleskap i et samfunn preget av økt standardisering og stadig nye reformer: «Professional learning communities are postmodern organizational forms struggling to survive in a modernistic, micromanaged, and politicized educational world» (s. 153).

Hensikten med min studie er å se på hvordan skolene bruker skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena. Jeg har til nå presentert teori om skoler som profesjonelle læringsfelleskap, som kan bidra som diskusjonsgrunnlag når jeg diskuterer skolenes oppfølging av resultatene av skolevurderingen. Det pekes ofte på at vurdering dreier seg om å sette verdi på noe (Haug, 2002; House, 1994; Scriven, 1991a). Tiller (1990, s. 33) sier at vurdering er «et felt som gnager innpå systemets hovednerve». Vurdering er med andre ord noe som trår nær, og som berører dem som blir vurdert, og det er derfor ikke likegyldig hvordan vurderingen blir benyttet i etterkant. Som jeg har vist til i kapittel 1, viser noen studier at lærerne ikke har tillit til hva som er den egentlige hensikten med vurdering (Farsund, 2002; Monsen, 2002). Jeg vil nå kort gjøre rede for ulike hensikter med vurdering og spesielt fokusere på hensikten med bruk av skolevurdering *av, for* og *som* forbedring.

Hensikten med skolevurdering

Scriven (1991b, s.20) peker på at vurdering kan ha to hensikter, formativ eller summativ. Han sier:

Formative evaluation is designed, done, and intended to support the process of improvement, and normally commissioned or done by, and delivered to, someone who can make improvements. Summative evaluation is the rest of evaluation: in terms of intentions, it is evaluation done for, or by, any observers or decision makers (by contrast with developers) who need evaluative conclusions for any reasons beside development.

Patton (1996) kritiserer dette for å være en for snever beskrivelse av hensikten med vurdering og viser til tre eksempler på vurderinger som favner videre enn hva som kan fanges av

kategoriene *formativ* og *summativ*. For det første kan vurderingen kan ha til hensikt å utvikle kunnskap. Det vil si at vurderingsresultatene kan benyttes til å gi bedre innsikt i hva som fungerer godt, hva som har betydning for læring, og ikke for å kunne si noe om verdi og fortjeneste. For det andre peker Patton på «utviklende vurdering». For eksempel vurdering som et pågående arbeid med programforbedring der det foretas justeringer som følge av endrede forhold og ny kunnskap. Til slutt viser Patton til at vurderingsprosessen kan være utviklende i seg selv. Dette kan innebære involvering og engasjement i målsettingsarbeid og deltakelse i diskusjoner om vurderingskriterier. Det kan også bety å utvikle økt forståelse for ulike syn og holdninger som kommer frem gjennom arbeidet med vurderingen.

Det vises i litteraturen til mange ulike hensikter med vurdering, blant annet politisk (MacBeath, 1999; House, 2006), accountability (MacBeath, 1999; Nilsen & Overland, 2009), forbedring og kvalitetsutvikling (MacBeath, 1999; Goddard og Leask, 1992) og kvalitetssikring (Goddard & Leask, 1992). Flere hevder at den viktigste hensikten med vurdering er forbedring av undervisning og læring, og beskriver vurdering og forbedring som en integrert prosess, der hensikten med vurderingen er å forbedre skolen som læringsarena (Goddard og Leask, 1992; Grøterud & Nilsen, 2001; MacBeath, 1999; Schildkamp, Vanhoof, Petegem, & Visscher 2012; Tiller, 1993). Goddard og Leask (1992) hevder at der vurdering ikke fører til forbedring, har den feilet, da vurdering er først og fremst et verktøy i læreprosessen for å forbedre kvalitet. De sier:

Evaluation that does not increase insight and understanding is unable to inform the learning process, which is the heart of change and the improvement of quality (s. 16).

Holly og Hopkins (1988) skiller mellom vurdering *av, for* og *som* skoleforbedring. Denne distinksjonen danner et godt grunnlag, som kan omfavne flere av de tidligere nevnte hensiktene, samt at det innebærer hensikten med skolevurderingen slik den fremstår i norsk lovverk. Samtidig danner disse tre distinksjonene et godt grunnlag for å kunne diskutere studiens funn ut fra studiens hovedhensikt. Brukes skolevurderingen *av, for* eller *som* forbedring av skolen som læringsarena?

Vurdering av forbedring kan knyttes til summativ vurdering. Det vil si en måling av måloppnåelse. På grunnlag av verdi, rasjonalitet, effekt og implikasjoner blir det gjort konklusjoner på grunnlag av det området som er vurdert (Lander & Ekholm, 2005). På denne måten kan vurdering av forbedring også knyttes til et accountability-motiv. Vurdering for forbedring er en formativ vurdering, som skal stimulere og veilede dem som prøver å forbedre

skolen (Holly & Hopkins, 1988). Fullan (1983) kritiserer formativ vurdering for ikke å være god nok med tanke på å samle inn informasjon om endringsprosesser. Han hevder at når fokuset er bare på variabler som elevenes læringsutbytte og handlinger, er data om implementeringsprosessen utelatt. Dette er data som kunne hatt betydning for å forstå resultatene.

Når hensikten er vurdering som forbedring, blir forbedringsarbeid og vurdering sett på som en integrert prosess, og skolevurderingen blir et verktøy for læring på både individ-, gruppe- og skolenivå (Goddard & Leask, 1992). Jeg har tidligere vist til Patton (1996), som peker på at læring kan ligge implisitt i vurderingsprosessen. Vurdering som forbedring har fokus på både prosessene og resultatene og er en pågående, refleksiv prosess som tar utgangspunkt i organisasjonens praksis, der målet er å lære av både vurderingsprosessen og funnene (Holly & Hopkins, 1988). Preskill (2004) ser på vurdering som en læringsprosess der vurderingen bør gjennomføres bare dersom intensjonen er å bruke funnene.

Hvordan prosessen som foregår i etterkant av en formativ vurdering er også av betydning, hevder Maslowski & Visscher (1999). Formativ vurdering kan oppdage styrker og svakheter og forelå forbedringer, men alene er ikke dette nok. Maslowski og Visscher (1999, s. 139) sier:

Formative research should be conducted in such a way that information is provided that direct or strengthen the diagnosis, causation and revision of observed shortcomings in design.

Dette viser til betydningen av å se på de underliggende årsaker til eventuelle svakheter og sette disse årsakene i en sammenheng. Det vil si å gjøre nærmere undersøkelser, se på hvilke muligheter som finnes, for så å bestemme seg for videre handling (Maslowski & Visscher, 1999).

Det kan oppstå ulike utfordringer når vurdering skal brukes til forbedring. Informasjonen må være relevant og omfattende og komme til riktig tid (Rogers & Williams, 2006). Videre er det et spørsmål om hvordan medlemmene i organisasjonen responderer på informasjonen de får. Å ta innover seg ny informasjon og bruke denne informasjonen kan være vanskelig. Medlemmene i organisasjonen kan la sine grunnleggende antakelser komme i veien for å ta innover seg ny informasjon som kommer frem i skolevurderingen (Rogers & Williams, 2006). Studier viser at vurderingsresultater som er i samsvar med eksisterende antakelser, i større grad brukes enn de som ikke samsvarer (Cousins & Leithwood, 1986).

Gode intensjoner er ikke nok til at skolevurdering fører til en forbedring av praksis, utfordringen er at endring ofte krever at organisasjonen er i stand til å lære (Rogers &

Williams, 2006). Preskill og Torres (2000) peker på at de ansatte gis mulighet til læring når de som en del av vurderingsarbeidet får fokusere på tenkning, arbeide sammen i team, utforske ideer, være spørrende og lære av hverandre. De forbedrer arbeidet sitt gjennom å delta i en dialogisk, reflekterende og undersøkende tilnærming til skolevurderingen og bruken av resultatene i vurderingen (Preskill & Torres, 2000). I en studie av Timperley mfl. (2008) knyttes læreres læring til deltakelse i en eller annen form for strukturerte profesjonelle grupper, og funn i studien viser at lærere som deltok i slike grupper, i større grad gjorde endringer i klasserommet med betydning for elevene læringsutbytte. Samtidig viser studien at det ikke var vilkårlig hvordan arbeidet i disse gruppene foregikk. De fleste lærerne som deltok i studien, deltok i en eller annen form for strukturerte profesjonelle grupper, men uten at dette ble assosiert med økt læringsutbytte for eleven. Så hva kjennetegnet så de gruppene som fikk betydning for elevenes læring? To nøkkelkvaliteter ble identifisert. For det første at deltakerne fikk støtte til å utvikle ny forståelse, og implikasjoner denne forståelsen kunne ha for undervisning. For det andre var fokuset på å analysere hvilken betydning undervisningen hadde for elevenes læring. Timperley mfl. (2008) knytter disse to kvalitetene til profesjonelle læringsfellesskaper som fremmer læreres og elevers læring.

Kapittel 3 Metode

Hensikt og problemstilling

Hensikten med studien er å få større innsikt i bruk av skolevurderingen og hvordan rektor engasjerer seg i dette arbeidet. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er derfor todelt og lyder: *Hvordan brukes skolevurderingen i skolen, og hvordan engasjerer rektor seg i dette arbeidet?*

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsopplegget, forskningsprosessen og de metodiske valgene jeg har foretatt i studien. Først vil jeg beskrive studiens vitenskapsteoretiske forankring, deretter redegjør jeg for datainnsamlingen og analyseprosessen som har dannet utgangspunktet for diskusjoner rundt studiens funn. Til slutt gir jeg noen betraktninger om studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet, samt forskningsetikk.

En kvalitativ tilnærming

Forskningsarbeidet er en kvalitativ studie der fenomenet «rektors engasjement i skolens arbeid med bruk av skolevurdering» er studert i seks barneskoler. Et av de viktigste målene ved kvalitativ forskning er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger (Gudmundsdottir, 1992, s. 266). Denzin og Lincoln (1994, s. 2) legger vekt på å forståelse av fenomenet oppnås gjennom en tolkende, naturalistisk tilnærming. De sier:

Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Utgangspunktet for denne studien er en fortolkningsmessig tilnærming, med en tro på at fenomenet «rektors engasjement i skolens arbeid med bruk av skolevurdering» må studeres i den sosiale og samfunnsmessige konteksten det befinner seg i. I et konstruktivistisk forskningsparadigme blir ikke mening, eller sannheter, oppdaget, men konstruert – når mennesker engasjerer seg i den verden de tolker og gir mening. Crotty (1998, s.42) sier:

[A]ll knowledge, and therefore all meaningful reality, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context.

Guba og Lincoln (1994) sier at det konstruktivistiske paradigmet bygger på både hermeneutisk og dialektisk metodologi. De sier:

The variable and personal (intramental) nature of social constructions suggests that individual constructions can be elicited and refined only through interaction between and among investigator and respondents. These varying constructions are interpreted using conventional hermeneutical techniques, and are compared and contrasted through a dialectical interchange. The final aim is to distill a consensus construction that is more informed and sophisticated than any of the predecessor constructions (Guba & Lincoln, 1994, s. 111).

Det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning innebærer en oppfatning om at kunnskap skapes i en interaksjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Forskeren utvikler et forskningsopplegg og er i tillegg en deltaker som tolker konstruksjonene ved hermeneutiske teknikker og sidestiller de ulike konstruksjonene og rekonstruerer dem. Målet er å formulere en bedre informert og sofistikert konstruksjon av fenomenet, som likevel er åpen for nye tolkninger etter som ny informasjon og kunnskap kommer til (Guba & Lincoln, 1994).

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv betyr dette å legge stor vekt på forskningsdeltakernes syn på fenomenet. Et syn som er utviklet gjennom samspill med andre og gjennom historiske og kulturelle normer som forskningsdeltakeren møter på i livet (Creswell, 2007). Grunnlaget for min studie er hvilke tanker og erfaringer rektor, lærere og elever har gjort seg rundt bruken av skolevurdering. Det vil si de ulike forskningsdeltakernes opplevde erfaringer med arbeidet i tiden etter skolevurderingen, og rektors engasjement i dette arbeidet. Jeg har derfor valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming. Gjennom bruk av fenomenologiske intervjuer har jeg åpnet for å fange hvordan forskningsdeltakerne har erfart rektors engasjement, og deres førstehånds opplevde erfaringer med dette fenomenet (Patton, 2002; Postholm, 2010). Hensikten med en fenomenologisk tilnærming er å utforske hvordan forskningsdeltakerne skaper mening av sin opplevelse og transformerer sine erfaringer over i sin bevissthet (Creswell, 2007; Moustakas, 1994; Patton, 2002). En fenomenologisk undersøkelse handler om å fange essensen (Van Manen, 1990). Det betyr å finne kjernen av mening i det som er felles erfart, og gjennom analyse og sammenligninger finne essensen i fenomenet. Essensen er ikke noe forskeren tilfører gjennom tolkning, essensen eksisterer i kraft av intensjonalitet mellom fenomenet og subjektet (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2010, s. 189). Intensjonalitet er sentralt innen fenomenologi, der den menneskelige bevisstheten blir sett på som intensjonell, det vil si at bevisstheten er rettet mot noe (Schwandt, 2001).

Erfaringer kan fanges gjennom et kvalitativt, åpent intervju med den enkelte forskningsdeltaker, der målet er å utforske hva en erfaring betyr for personen som har opplevd erfaringen, og som har mulighet til å gi en omfattende beskrivelse av denne erfaringen (Moustakas, 1994, s. 13). På samme tid kan dokumenter og observasjoner være kilder som bidrar til en bedre forståelse av hvordan skolene som har deltatt i studien, har brukt skolevurderingen, og rektors rolle i prosessen. Et større datagrunnlag kan gi bedre grunnlag for tolkning av fenomenet. Ut fra en forventning om å fange kompleksiteten i fenomenet ved bruk av flere datakilder valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ kasestudie med bruk av fenomenologiske intervjuer.

Den kvalitative kasestudien

Stake (2005) hevder at kasestudier kan bistå leseren i konstruksjon av kunnskap. En kasestudie er velegnet når et fenomen som skal studeres, er et midlertidig fenomen som kan studeres i sin naturlige sammenheng innen en bestemt kontekst, og når grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare (Stake, 2005; Yin, 2003). Yin (2003, s.13) sier i sin definisjon av kasestudie:

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident.

Både Stake (1995) og Yin (2003) baserer sin tilnærming til kasestudien på en konstruktivistisk epistemologi. Nøyaktige beskrivelser og disiplinert tolkning som ivaretar respekt for ulike oppfatninger av fenomenet, beskrives av Stake (2005) som en «forlengelse av erfaring» som kan være av verdi for å raffinere teorier, forstå kompleksitet og se begrensninger ved generaliseringer. Flyvbjerg (2006) er opptatt av at kasestudier gir kontekstavhengig kunnskap, i motsetning til kunnskap som er kontekstueavhengig. Kontekstavhengig kunnskap kan bidra til et mer nyansert syn på verden, og ulike kasestudier gir ulike eksempler på livsnære situasjoner som bidrar til ny innsikt.

Stake (2005) beskriver ulike typer kasestudier: indre, instrumentelle og kollektive kasestudier. En indre kasestudie benyttes når forskeren har en genuin interesse for et spesielt kase og et ønske om å forstå dette unike kaset. En instrumentell kasestudie går ut på å forstå noe annet enn den spesielle situasjonen, den har til hensikt å gi innsikt og bidra til å raffinere teori, der selve kaset er av sekundær betydning. Kollektive kasestudier er å se på flere kaser instrumentelt, for å utvikle en innsikt og forståelse om en spesiell situasjon

eller fenomen (Stake, 1995). Min studie kan beskrives som en studie der jeg har studert både skolenes bruk av skolevurdering og rektors engasjement i dette arbeidet på seks skoler med metoder som benyttes i kollektive kasusstudier. En kollektiv kasusstudie er instrumentell, og mine skoler er valgt for å bidra til økt forståelse av fenomenet. De kan slik danne et bedre utgangspunkt for utvikling av teori på grunnlag av en større samling av kasus.

På bakgrunn av dette er studiens design *en kollektiv kasusstudie med bruk av fenomenologiske intervjuer*, der fenomenet er studert på tvers av seks skoler. Studien er beskrivende og tolkende (Merriam, 1994). Å beskrive og tolke beskrives av Stake (2005) som refleksivt arbeid, der forskeren graver i meninger og arbeider for å relatere dem til kontekst og erfaringer. Jeg ønsker å beskrive fenomenet for å se skolenes bruk av skolevurdering og rektors engasjement i sammenheng, for å skape en bedre forståelse av deres opplevde erfaringer og handlinger. Gjennom tolkning kan jeg bruke studien til å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori (Postholm, 2010).

Datainnsamling

Utvalg

Stake (2005) peker på at muligheten til å lære er et viktig utgangspunkt for å velge kasus. Siden tiden ofte er knapp, kan også lett tilgjengelighet, gjestfrihet når det gjelder å få en forsker på besøk, og villighet til å stille opp og dele sine erfaringer være av betydning når utvalg skal foretas (Stake, 1995). I min studie valgte jeg seks skoler som grunnlag for å studere fenomenet skolers bruk av skolevurdering og rektors engasjement. Hensikten med å velge flere skoler var å fange opp kompleksiteten i fenomenet. Skolene ble valgt på grunnlag av at de hadde gjennomført enten ekstern skolevurdering eller KIS. Begge vurderingsmodellene innebærer et krav om at bruk og oppfølging av vurderingen skal rapporteres til skoleeier innen seks måneder etter at vurderingen er gjennomført. Derfor var det et kriterium at skolevurderingen var gjennomført ca. et halvt år før datainnsamlingen skulle gjennomføres. I dette lå en antakelse i forkant av studien om at skolen på den tiden datamaterialet ble samlet inn, kunne gjøre rede for hvordan vurderingen var brukt, og hvordan rektor hadde engasjert seg i dette arbeidet. Gjennom Utdanningsdirektoratet og et nettverk som samarbeidet om ekstern vurdering, fikk jeg ut fra mine kriterier informasjon om aktuelle skoler. Ingen av skolene hadde kjennskap til studien på det tidspunktet de ble vurdert.

For min studie var utvalg av skoler av størst betydning. Som jeg alt har pekt på, ønsket jeg å studere skoler som hadde benyttet skolevurderingsmodeller som i hovedsak la vekt på utvikling, men som også skulle imøtekomme skoleeiers krav om kvalitetsvurdering.

Utvalget av forskningsdeltakere kan være basert på ulike kriterier: på tilfeldighet, informasjon og det typiske (Jacobsen, 2005). Mitt utvalg av forskningsdeltakere er tilfeldig. Jeg overlot til skolenes ledelse å velge ut forskningsdeltakere. Alt i invitasjonen til å delta i studien var det en forutsetning ut fra studiens hensikt at rektor ble forskningsdeltaker. Utover dette ønsket jeg å snakke med lærere og elever som hadde vært på skolen og til stede under og etter at skolevurderingen fant sted. Jeg formidlet at jeg ønsket å snakke med elever som var villige til å delta, og som var utadvendte nok til å snakke med en ukjent dame om det som hadde skjedd på skolen det siste halve året.

Jeg opplevde ved en skole at en av lærerne ytret et ønske om å slippe å stille opp på grunn av mangel på tid, ved en annen skole var det også en som trakk seg. Jeg spurte da selv om det var noen andre som kunne stille opp, og fikk to nye forskningsdeltakere med. Gjør jeg et kritisk tilbakeblikk, ser jeg faren for at utvalget kunne endt opp med mindre bredde og variasjon enn det gjorde. Rektorene hadde muligheten til å velge ut forskningsdeltakere som kunne stille skolen i et positivt lys, lærere som hadde deltatt aktivt og vært positiv til skolevurderingen. Dette skjedde ikke. Det viste seg at forskningsdeltakerne bidro med ulike erfaringer av både prosessene og rektors rolle.

Gjennomføring av datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk våren 2009. Jeg oppholdt meg tre til fem dager på hver skole, avhengig av muligheten for å få intervjuene på plass i en travel hverdag for forskningsdeltakerne.

For denne studien har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming for å få tak i de opplevelsene forskningsdeltakerne hadde, og intervjuer er sett på som den eneste datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Datamaterialet består i hovedsak av dybdeintervju med seks rektorer og 18 lærere ved de seks skolene som deltok, og gruppeintervju med en elevgruppe ved hver av de seks skolene. I en kasestudie er det vesentlig å ha et bredt grunnlag for at forskeren skal kunne utforske og tolke det som blir studert (Postholm, 2010). I tillegg til intervjuene observerte jeg møter og undervisning, og aktuelle dokumenter som vurderingsrapportene, refleksjonsnotater og prosjektplaner ble samlet inn og studert. I overensstemmelse med Stake (1995) ble disse dokumentstudiene foretatt for å få bedre innblikk i aktiviteter relatert til skolevurderingen som jeg ikke kunne

observere direkte. Jeg vil nå gå nærmere inn på mine strategier for innsamling av det empiriske materialet, og mine refleksjoner rundt dette arbeidet.

Fenomenologiske intervju

Fenomenologiske intervju er kvalitative intervju. Kvalitative intervju, eller dybdeintervju, har til hensikt å få frem beskrivelser av informantens «hverdagsliv» for å kunne tolke betydningen av det fenomenet som beskrives (Kvale, 1997). Spradley (1979) sier at dette dreier seg om å prøve å forstå verden fra forskningsdeltakernes ståsted. For å få til dette er det viktig å kunne begripe den andres perspektiv, det vil si å vektlegge det emiske perspektivet (Postholm, 2010).

Jeg valgte et halvstrukturert intervju. Ut fra det fenomenologiske idealet om å lytte på en fordomsfri måte var målet å la forskningsdeltakerne fritt beskrive sine erfaringer vedrørende bruk av skolevurdering og rektors engasjement i arbeidet (Kvale, 1997). Gjennom åpne spørsmål kunne jeg oppdage og gjengi forskningsdeltakernes ulike beskrivelser og tolkninger og få innblikk i deres mangfoldige livsverden (Stake, 1995).

Forskningsintervjuet er en interaksjon mellom mennesker der kunnskapen fremkommer gjennom dialog. Denne interaksjonen innebærer likevel ikke et symmetrisk maktforhold (Kvale, 1997). Det vil være en avstand mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2010). For å skape en best mulig intervjusituasjon forholdt jeg meg til de retningslinjer Kvale (1997) foreslår for det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen. Dette innebærer at jeg rammet inn intervjuet med en innledende «brifing» og en avsluttende «debrifing». Jeg innledet med informasjon om formålet med intervjuet, bruken av lydopptaker og åpnet for spørsmål fra forskningsdeltakeren. Underveis i intervjuet la jeg vekt på å lytte aktivt og å vise interesse, forståelse og respekt for forskningsdeltakernes tanker og meninger. Kvale (1997) sier at i et godt intervju er spørsmålene korte og svarene fra forskningsdeltakeren lange. Transkripsjonene fra de første intervjuene viser at jeg i starten ikke var like oppmerksom på dette. Jeg transkriberte fortløpende og fikk dermed denne erkjennelsen ganske raskt. I etterkant av datainnsamlingen ved den første skolen skrev jeg i loggboken min:

Det er stor forskjell på det første intervjuet og det siste, først og fremst når det gjelder min egen rolle. Fra det første intervjuet, hvor jeg har det travelt, snakker mye og er noe jagende, til det siste, hvor jeg er blitt flinkere til å la stillheten slippe til, har bedre oppfølgingsspørsmål og lar forskningsdeltakeren stå for det meste av pratingen.

Jeg avsluttet alle intervju med en kort oppsummering av de viktigste punktene som hadde kommet frem i løpet av intervjuet, og spurte alltid om det var noe forskningsdeltakeren ville tilføre eller spørre om (Kvale, 1997). «Debriefing» i etterkant av intervjuet skjedde etter at lydopptakeren var slått av. Dette ble en samtale om intervjusituasjonen, en gjentakelse av informasjonen om formålet med studien samt etiske betraktninger. Vi snakket om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, om mine tanker om bruk av intervjuene, spesielt med tanke på utvalg av sitater. Jeg gjentok alltid muligheten de hadde til å trekke seg, og fortalte at de ville få mulighet til å lese igjennom og kommentere artikler før de ble sendt inn til journaler. Jeg forsikret dem videre om at deres navn og navn på skoler i studien ville være anonyme.

Gruppeintervju

Jeg valgte å intervju elevene i grupper. I gruppeintervju kan det være gruppens synspunkter og ikke individuelle synspunkter som kommer frem. Samtidig kan gruppeintervju bidra til å forsterke elevenes tankeprosesser ved at de sammen tenker over og prøver å forstå hva som skjedde i etterkant av skolevurderingen (Jacobsen, 2005). Hensikten med elevintervjuene var å få innsikt i elevenes erfaring med skolens bruk av skolevurdering, og jeg ønsket også å få kunnskap om hvorvidt elevene hadde erfart at det hadde skjedd noe i klasserommet i etterkant. Følgende eksempel viser hva som kom frem i et av gruppeintervjuene:

- F: Har dere lagt merke til om lærerne har endret noe mer?
E 1: Det varierer, men har vel ikke merket noe egentlig.
E 2: Jo, hun har begynt å forklare med litt mer bilder, så vi skal forstå litt mer.
E 1: Det gjør vår lærer òg, i det siste har hun begynt å vise litt mer, for eksempel når vi har om atomer og sånn. Når vi skal lære om hvordan de går over til å bli molekyler, så står hun sånn med kuler og viser det.
F: De gjorde hun ikke før?
E 2: Nei.
Det er litt sånn, før så leste vi én og én, hver og en leste alene, men nå har hun begynt å lese selv til oss alle.

Dokumenter og observasjon av møter

De dokumentene jeg studerte, bestod først og fremst av skolenes vurderingsrapporter. Fem av de seks skolene hadde skriftlige vurderingsrapporter. Disse ble brukt som kontekstuell informasjon i studien. Jeg etterspurte i tillegg dokumenter som var relatert til skolenes arbeid med skolevurderingen. Det var ulikt fra skole til skole hvilke dokumenter som ble lagt frem i tillegg. Én skole hadde refleksjonsnotater lærerne hadde skrevet, som en del av arbeidet med

vurderingsresultatene, og to av skolene hadde møtereferater. Ofte kan dokumenter være nyttige som erstatning for de aktivitetene jeg som forsker ikke kan observere eller fange opp i intervjuer (Stake, 1995). Dette gjelder for eksempel refleksjonsnotater som ga meg innblikk i lærernes refleksjoner rundt vurderingsresultatene, og møtereferater og foreløpige prosjektrapporter som ga meg innblikk i prosesser og beslutninger tatt på grunnlag av skolevurderingen.

I tillegg til dokumentanalyser gjennomførte jeg observasjoner av ett eller to møter på hver enkelt skole, det vil si fra to til fire timers observasjon ved hver skole. En begrenset mengde observasjon kan gi nyttige tilleggsdata som kan være et supplement til intervjuene (Tjora, 2010). Observasjonen av møtene ga meg innblikk i hvordan de ulike rektorene deltok på møtene, og hvordan skolevurderingen direkte eller indirekte ble brukt på disse møtene. Jeg fikk også innblikk i møtekultur og kommunikasjonsmønster. Gjennom observasjonene fikk jeg en bedre forståelse av fenomenet (Stake, 1995). Tjora (2010, s. 47) sier at ved observasjon «kastes man som observatør inn i situasjoner slik de konstant utspiller seg i det miljøet man forsker i». Selv om jeg hadde en anonym rolle på disse møtene, var mitt nærvær synlig. Ved flere av skolene henvendte møtedeltakere seg til meg for å gi meg forklaringer og hentydninger som «dette er fast innslag på alle møter», «dette er en oppfølging fra siste møte». Disse eksemplene viser at en forsker aldri vil kunne få en anonym rolle, og dette blir en del av det forskeren må ta med i betraktningen når informasjonen skal tolkes (Patton, 2002).

Jeg var fullstendig observatør på disse møtene (Merriam, 1994), men jeg hadde i forkant informert alle om hensikten med observasjonen. Jeg noterte ned observasjoner underveis i møtene i en loggbok. Notatboken hadde to kolonner, én for de rene beskrivende observasjonene uten tolkninger som kunne forstyrre fakta (Patton, 2002; Stake, 1995), og én kolonne for mine egne refleksjoner. Her følger et lite utdrag fra de beskrivende observasjonene, som viser hvordan jeg stikkordsmessig noterte underveis i møtet:

Det er ordet fritt, og en av lærerne stiller spørsmål om bruk av tid i prosjektet. «Hva med det daglige arbeidet?» «Det binder opp deler av tida vår.» En lærer sier: «Jeg kjenner jeg blir sliten av alt ekstra arbeidet.» En annen lærer sier at utviklingsarbeidet er slitsomt for noen. Inspektøren peker på at prosjektets innhold *er* en del av det daglige arbeidet. Han peker på nytteverdien av prosjektet, forklarer at arbeidet er knyttet nært til det daglige arbeidet. Rektor ber om ordet. Snakker om bruk av tid og faglig utvikling. Sette av mer tid til kunnskapsdeling. Det nikkes og samtykkes. Én lærer peker på at dette med teoretisk forankring ikke holder. Må ha praktisk forankring, det som skjer i klasserommet. Det blir en diskusjon om bruk av teori. Ulike syn. Et medlem av

lederteamet sier at teori er viktig. Spør – vil dere ha det som før, da? og argumenter for at «teori er viktig».

Jeg noterte også fortløpende refleksjoner og umiddelbare tolkninger jeg gjorde meg i forhold til observasjonene. Noen ganger tilføyde jeg også kommentarer i etterkant av observasjonene. Jeg noterte følgende refleksjoner og tolkninger til den overstående observasjonen:

Forholdet til utviklingsarbeidet er ulikt. Utviklingsarbeid og daglig drift settes opp mot hverandre. Burde sett litt mer på vurderingsrapporten, samme problemstilling kommer frem der. Ditto de andre skolene – lærere som peker på at det blir for mye teori. Lederteam står sammen, en fra lederteam virker oppgitt over manglende forståelse for bruk av teori. Kan se på dette med teori kontra erfaringsbasert.

Observasjoner kan bidra til å gjøre forskningsfeltet mer forståelig (Postholm, 2010). Å søke etter mening er ofte å søke etter mønster. Stake (1995) benevner dette som «korrespondanse». Noen ganger ser man mønster umiddelbart ved gjennomgang av dokumenter, ved observasjoner eller i intervjuer (Stake, 1995). Overstående eksempel fra mine observasjoner kommer fra datamaterialet ved den tredje skolen jeg besøkte, og viser at jeg i mine umiddelbare tolkninger etter observasjonen begynte å kommentere trekk ved fenomenet på tvers av skolene. Jeg skrev at jeg kunne «se på dette med teori kontra erfaringsbasert». Etter hvert kan slike mønstre delvis farge vår forståelse av fenomenet, og det blir viktig å utfordre disse om igjen og om igjen, ved å reflektere, triangulere og utfordre disse mønstrene når data skal analyseres (Stake, 1995). Dette eksemplet viser også hvordan analyse og tolkningsprosessen starter samtidig med datainnsamlingen og foregår kontinuerlig fra oppstarten av studien og fortsetter til forskningsrapporten er ferdig (Gudmundsdottir, 1992).

Analyse

I kvalitative studier starter analysen som jeg allerede har vært inne på, samtidig med datainnsamlingen (Kvale, 1997; Postholm, 2010). Kvale (1997) betegner analysen som en runddans i form av en stadig endring i teori, metode og hva som kan være data som jeg kan få bruk for i studien med tanke på funn. Analysen kan gi mening til et førsteinntrykk, og denne analysen kan forkastes eller bestå også etter at alle data er samlet inn (Stake, 2005).

Kvale (1997, s.121) viser til at analyseteknikker kan sees på som verktøy som velges ut fra formål, men at det ikke finnes noe «magisk redskap som man kan bruke til å avdekke de skjulte meningsskattene som befinner seg i de mange sider ugjennomskuelige

intervjutranskripsjoner». I min studie prøvde jeg ut ulike analyseteknikker før jeg gjorde mitt endelige valg. Jeg var i utgangspunktet bestemt på å gjøre en fenomenologisk analyse, men det ble en reise med prøving og feiling, før jeg til slutt fant frem til en metode som jeg erfarte ga meg muligheten til å få større mening ut fra mine data. Jeg vil nå gjøre rede for denne reisen. Mens jeg foretok datainnsamlingen i den første skolen, transkriberte jeg intervjuene umiddelbart samme kveld. Som jeg tidligere har påpekt, førte dette til at jeg gjorde meg noen erfaringer om min egen rolle som intervjuer allerede i løpet av noen dager. Etter at datamaterialet ved den første skolen var samlet inn, foretok jeg en første analyse, en fenomenologisk reduksjon. Denne prosessen innebærer «bracketing», en fordomsfri refleksjon hvor man forsøker å finne ut av sin bevissthet om hva fenomenet består i (Moustakas, 1994). Jeg gikk gjennom alle de transkriberte intervjuene og merket av setninger eller utsagn som jeg mente kunne gi meg en forståelse av hvordan forskningsdeltakerne hadde erfart fenomenet. Videre forsøkte jeg alt på dette tidspunktet å sortere ut tema. I første omgang var det svært mange tema, der nyansene mellom de ulike tema var små. Dette steget kalles horisontalisering (Moustakas, 1994). Eksempelet nedenfor viser et utdrag av intervjuet med rektor, transkribert og med umiddelbare tanker relatert til temaene som tas opp.

<p>AB: Hvordan jobbet dere så videre?</p> <p>R: Det har vært styringsgruppa som har drøftet hvordan vi skal jobbe med det. Men jeg har jo vært den som har drevet innholdet i de felles møtene, og det felles arbeidet som er gjort med det.</p> <p>AB: Hvordan driver du innholdet?</p> <p>R: Har som oftest en felles innledning, på hva jeg ønsker vi skal oppnå med den aktuelle møtedagen, og jeg setter lærerne i arbeid med oppgaver.</p> <p>Jeg prøver i innledningen å si noe om hva vi skal oppnå, og så gir jeg dem oppgaven og ber om en tilbakemelding, så vi har muligheten til å oppsummere.</p> <p>AB: Kan du si litt mer om dine tanker om denne måten å gjøre dette på?</p> <p>R: Det er for å gi dem muligheten til å begynne å tenke i den retningen som jeg og styringsgruppa har sett at vi ønsker oss. Så de får noen tips og ideer, et grunnlag for å arbeide.</p>	<p>Rektor leder møtet, setter retning</p> <p>Rektor setter agenda for møtet</p> <p>Involvere lærerne – gir oppgaver</p> <p>Rektor setter retning</p>
--	--

<p>AB: Har du noen tanker om arbeid i teamene ... din rolle ...</p> <p>R: Varierer veldig, i forhold til hvordan rolle jeg tar i gruppearbeidene, noen ganger har jeg sittet sammen med dem og vært med i drøftingene, og på den måten sett at jeg kan være med på å styre diskusjonen, andre ganger har jeg valgt å trekke meg ut, og overlatt arbeidet fullstendig til dem. Jeg ser at det er en fordel at jeg er der, for at det er hele tida rom for at vi oppfatter ting på ulike vis, så det blir mer effektivt når vi er samlet og jeg er med på fellestid.</p> <p>AB: kan du si litt mer om hvorfor du valgte denne måten å jobbe på?</p> <p>R: Ville ha med deres faglige vurderinger, og det er jo kjempeviktig for prosessen at de er med på å bestemme hva som skal skje, og ikke fordi at jeg har bestemt det. Da tror jeg ikke at vi får til noe mye utvikling og endring, nei. Så det er jo involvering, fordi jeg tror at det er veldig nødvendig.</p>	<p>Rektor setter mål for møtet</p> <p>Rektor setter retning</p> <p>Rektor ønsker å være involvert i prosessen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ønsker å involvere seg i møte - Ønsker lærerinvolvering - Nødvendig
--	---

Utsagn som var irrelevante for emnet og problemstillingen, så vel som de som var gjentakende eller overlappet hverandre, ble slettet, slik at det som stod igjen, var horisonter. Deretter startet jeg med gruppering av horisonter i mer konkrete temaer. Jeg relaterte og samlet de ulike utsagnene under ulike faser i arbeidet. Et konkret tema jeg kom frem til i denne første analysen, var forskningsdeltakernes opplevelse av involvering i beslutningsprosessen. Jeg samlet utsagn i et skjema som vist i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1 Utsagn fra skole 1

Tema	Rektor	Lærer	Lærer	Lærer
Opplevelse av involvering i beslutningsprosesser	Vil ha med deres faglige vurderinger, og det er jo kjempeviktig for prosessen at de er med på å bestemme hva som skal skje, og ikke fordi at jeg	Det er viktig at vi er med, det er, må være vårt opplegg, hele skolen sitt opplegg, når vi er med på prosessen, får vi gjennomtenkt om dette virkelig er rett, i forhold til	Så vi er med på dette sammen hele veien. Så dere finner veien sammen? Føler det, ja.	Vi føles at vi har vært med, og at vi er med på å beslutte ting. Jeg gjør i alle fall det. Er det viktig? Samme hva du gjør for noe, er det

	<p>har bestemt det. Da tror jeg ikke at vi får til noe mye utvikling og endring, nei. Så det jo involvering, fordi jeg tror at det er veldig nødvendig.</p>	<p>om det vil fungere til elevene, og da får vi tenkt gjennom hele prosessen ----- For da er vi jo blitt enige, og fått sagt mitt, og vi har kunnet gjøre endringer på det. Da er det mer vårt eget, da er det likere å arbeide etter det også, når du er enig i det. Tror vi viser det til ungene også, hvis vi er uenige i noe.</p>		<p>viktig.</p>
--	---	--	--	----------------

Denne oversikten var til støtte da jeg arbeidet med utarbeidelse av en tekstorell beskrivelse, der utvalgte sitater skulle bidra til å underbygge tekstens innhold. Dette kaller Moustakas (1994) en organisering av horisonter og temaer i sammenhengende tekstorell beskrivelse. Det vil si en tekst som inneholder det som er erfart eller opplevd (Postholm, 2010). Eksemplet under viser et utdrag av den tekstorelle beskrivelsen, der utdraget dreier seg om igangsetting av planleggingsprosessen i kollegiet og betydningen av involvering i denne prosessen.

Skolen hadde nå prioritert hvilke utviklingsområder de skulle jobbe videre med, og det var lagt en møteplan for når de skulle arbeide med de ulike oppgavene. Rektor og styringsgruppa hadde lagt opp til en prosess der de først skulle se på hva de alt gjorde i forhold til disse områdene, før de deretter så på hva som eventuelt måtte endres. Også i denne fasen hadde rektor utarbeidet noen spørsmål som grunnlag for videre diskusjon i lærerkollegiet som først ble diskutert i styringsgruppa. Dette ble bekreftet som en vanlig arbeidsmåte for styringsgruppa. En lærer sier:

Ja, det har aldri vært tatt opp noe på team eller fellestid som jeg og Berit (teamleder) ikke har visst om kommer, vi har vært med på en diskusjon først.

Forslaget fra rektor var at de skulle ta utgangspunkt i nåværende praksis, for å se på hva de skulle fortsette med, og hva de eventuelt måtte endre i forhold til dagens praksis. Nå skal saker opp på teammøter innleder gjerne rektor, og hun har som oftest med seg noen eksempler og spørsmål til teamene før de gikk hvert til sitt team og jobbet med sakene. Dette bekreftes under intervjuene. En lærer sier:

L: Ja, da jobbet vi med å finne ut hva vi allerede gjorde, som har med tilpasset opplæring å gjøre, og likedan hvordan vi jobber med vurdering både underveis, og sluttvurdering.

AB: Hvordan fant dere ut dette?

L: Vi fikk ei liste av rektor, med en del spørsmål om hvordan vi gjorde en del ting. Hva slags underveisvurdering, hva slags sluttvurdering, hvordan fulgte vi opp det og det, gikk på hvordan vi gjorde det kjent for elever og foreldre.

Rektor fortalte at hun med dette ønsket å involvere alle i prosessene, samtidig som hun ønsket å holde fokus og angi retning mot skolens mål. Hun forklarer:

R: Vil ha med deres faglige vurderinger, og det er jo kjempeviktig for prosessen at de er med på å bestemme hva som skal skje, og ikke fordi at jeg har bestemt det. Da tror jeg ikke at vi får til noe mye utvikling og endring, nei. Så det er jo involvering, fordi jeg tror at det er veldig nødvendig.

Dette stemmer godt overens med lærernes syn, de opplevde arbeidet som en demokratisk og god måte å jobbe med oppfølgingen på. Alle avgjørelser om videre arbeid ble tatt på fellesmøter, etter diskusjoner på team. De sa at dette var viktig for å få eierskap til arbeidet som skal prege undervisningen deres etterpå, som en lærer sier:

Det er viktig at vi er med, det må være vårt opplegg, hele skolen sitt opplegg, når vi er med på prosessene, får vi gjennomtenkt om dette virkelig er rett, i forhold til om det vil fungere til elevene, og da får vi tenkt gjennom det i prosessen.

Skolen har jobbet likt i de fleste prosessene. Saker fra styringsgruppa ble diskutert på team. Teamene kom med en oppsummering på neste fellesmøte, og rektor tok med seg denne oppsummering og gjorde det endelige vedtaket. På spørsmål om hvordan læreren opplevde denne beslutningsprosessen, kom det frem at de var positive til dette.

Vi kommer frem til forslag som hun tar imot og tar den endelige beslutningen. Har ikke opplevd at hun har forkastet vårt forslag fullstendig. Vi føler vel at vi har vært med, og at

vi er med på å beslutte ting. Jeg gjør i alle fall det.

Ja, du føler at du er med, og at du blir tatt på alvor. At dine meldinger betyr noe. Det er viktig hele tida. Samme hva du gjør for noe.

Med utgangspunkt i det ovennevnte utdraget av den teksturelle beskrivelsen var neste fase å jobbe fram mot en teksturell-strukturell beskrivelse av meningen med og essensen av erfaringene. På dette tidspunktet i studien var også data fra de neste fem skolene samlet inn, og jeg begynte å få innsikt i fenomenet på tvers av skolene. Jeg ble stadig oppmerksom på nye sider av datamaterialet og begynte å diskutere med meg selv om fenomenologisk analyse var det som passet for min studie. Stake (1995, s.73) skriver om forskerens intuitive søken etter mening og den mystiske siden ved analyse og tolkning der noe etter hvert trer frem som ikke var sett tidligere, i møte med fenomenet. Jeg kjenner meg igjen i det han skriver:

Where thoughts come from, hence meaning remains a mystery. The page does not write itself, but by finding, for analysis. The right ambiance, the right moment, by reading and rereading the accounts, by deep thinking, then understanding creeps forward and your page is printed.

Tolkning er en viktig del av all forskning (Stake, 1995), og en kasstudie kan være både beskrivende og fortolkende. Tolkning kan bidra til å forstå de spesifikke eller generelle beskrivelsene fra intervjuene, ved å peke på hvilke detaljer som er viktig for meg som forsker, og hvordan jeg oppfattet og tolket dem (Merriam, 1994). Fenomenologiske studier har til hensikt å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse (Moustakas, 1994), og det fenomenologiske idealet er å behandle dataene på en mest mulig induktiv måte (Postholm, 2010). På det tidspunktet da alle data var samlet inn, gikk jeg først tilbake til min teksturelle beskrivelse av vurderingsprosessen ved skole 1. De teksturelle og strukturelle beskrivelsene kan legge føringer for hvordan studien skal presenteres (Postholm, 2010). Jeg følte at en fenomenologisk analyse og en påfølgende presentasjon av data med horisontalisering, oppretting av meningsenheter, temagrupper og teksturelle og strukturelle beskrivelser innebar begrensninger i både bruk av og presentasjon av datamaterialet. Videre er en fenomenologisk analyse induktiv, men jeg fikk behov for å hente noen kategorier fra teori for å få utnyttet datamaterialet best mulig. Jeg valgte derfor i stedet å bruke kategorisering og åpen koding da jeg arbeidet videre med å strukturere datamaterialet (Strauss & Corbin, 1990). Dette ga meg andre rammer for analysen og en mulighet til å utvikle ulike kategorier på tvers av skoler. Det

ga meg også større frihet i presentasjonen av datamaterialet og oppbygging av artiklene, hvor de ulike kategoriene dannet utgangspunkt for fremstillingen av materialet.

Åpen koding kan knyttes til *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1990), som også er en rent induktiv metode. Innenfor grounded theory er det utviklet en analysemetode som kalles den konstant-komparative analysemetoden. Postholm (2010) hevder at denne tilnærmingen kan brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet er en sentral fremgangsmåte (s. 87). Jeg foretok også en aksial koding i analyseprosessen. Aksial koding vil si at jeg i datamaterialet så etter når, hvordan og under hvilke forhold de ulike kategoriene dukket opp (Postholm, 2010). Dette bidro til utviklingen av subkategorier, som igjen førte til at jeg kunne se sammenhenger i og mellom kategorier og slik belyse forhold som så ut til å ha forbindelser. Tabell 2 gir et eksempel på hvordan jeg i artikkel 1, «The role of leadership in evaluation utilization», undersøkte sammenhengen mellom kategorier. I artikkel 1 så jeg på hvilken betydning rektors handlinger kunne ha for bruk av vurdering. Kategorien «teachers' involvement» ble utelatt fra teksten fordi kategorien for rektors rolle og de tre ulike kategoriene for hvordan skolene brukte skolevurderingen, ikke hadde noen klar sammenheng. I artikkel 3, «Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?», ble denne kategorien viktig for å kunne belyse hvordan skolevurdering ble brukt som verktøy for organisasjonslæring.

Tabell 2 Undersøkelse av sammenheng mellom kategorier

Evaluation use Principal's (P) role	No use	Decision-making use	Learning use
P direction setting	P decide to set the evaluation aside – because of other priorities P doesn't priority the evaluations, have no clear goals or direction, and doesn't remember much of the result – no written reports – focus on the process but not use of the evaluation	Clear goal for the project – P looks what fits the project to decide what to do with the evaluation look what fits the p's mission – decide what to do next – let the teachers chose between P's own priorities that fits her mission Chose what to do next based on the projects goal and the report the	Structuring the process, priority of the reflection process, being present in the process – lead the process by facilitating it Assessment for improving teaching is a clear goal for the evaluation work

		support or Priorities the work by setting time to discuss what decision to make about further process/issue they wanted to work with/emphasize in their project	
Approach to understand the results	Just a presentation of the result, no more questions about what to do or what to learn – principals did not facilitate any process for using it for decision making or learning Not priority of this work	Discussed the report – chose among the practice need to be improved – and made decision about what do next No questions about why, or critical discussion about the result	Use time on reflection – ask why the result ended up as it did, facilitating these discussion, and demand self reflection and team reflection before the schools decides what to do next
P's role in following up	P not following up – the evaluation is not priorities, not important – negative attitude toward evaluation and the extra work	Priority the work – close following up the project, the decisions made are monitored – to be implemented they want to monitor the process closely – look back at the report to underline the decisions they have agreed to follow up – help from leadership team in the process	Looking back on the evaluation when planning their work, following up the work, want it to be the way they usually do things – focus on learning in the following up The following up is distributed to the assisting principal
Involvement of teachers	Teachers involved, but negative result as the work not been prioritized, also lack of direction/clear goal make it possible for the teachers to do what they want to do	Variation of involvement, from not involving – partly involving and fully involving the teachers in the decision-making process – bit it doesn't seem to have any impact on the process following the evaluation	All teachers involved in the evaluation and in the process, and in the process following the evaluation Important to do so...

Som jeg har påpekt, erkjente jeg tidlig i analyseprosessen at teori kunne bidra til utvikling av kategorier. Strauss og Corbin (1990) bruker begrepet «theoretical sensitivity». De hevder at forskeren kan gjøre seg kjent med ny teori, forskning og dokumenter som gjør at forskeren ser nye muligheter for kategorisering av datamaterialet. I artikkel 3, «Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?», ble kategoriene utviklet på grunnlag av teori om organisasjonslæring, men disse kategoriene ble fylt med nytt innhold basert på datamaterialet fra de lokale kontekstene. Jeg varierte analysene i artiklene mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg tok utgangspunkt i empirien, men teorier påvirket studien både i forkant av og underveis i forskningsprosessen. Denne vekslingen mellom databasert induktiv analyse og teoribasert deduktiv analyse betegnes som abduksjon. Denzin (1978, s.110) sier at abduksjon i kvalitative analyser er en kombinasjon av induktiv og deduktiv tenkning med logiske undertoner:

The method of abduction combines the deductive and inductive models of proposition development and theory construction it can be defined as working from consequence back to cause or antecedent.

De fenomenologiske intervjuene har bidratt til at forskningsdeltakernes opplevde erfaringer kom i fokus. Deres opplevelser knyttet til fenomenet har dannet det viktigste grunnlaget for å kunne gi en beskrivelse av hvordan skolene har brukt skolevurderingen, og hvordan rektor har engasjert seg i denne prosessen. Observasjoner og dokumenter har gitt tilleggsinformasjon, slik at jeg kunne forstå kasesene bedre og på den måten få bedre innsikt i forskningsfeltet. Postholm (2010) skiller mellom deskriptive analyser som omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet, og teoretiske analyser som innebærer å bruke substantiv teori for å analysere deler av datamaterialet. Som jeg har vist, har jeg benyttet både deskriptive analyser basert på koding og kategorisering (Strauss & Corbin, 1990) og teoretiske analyser for å utvikle forståelse av materialet som ble samlet inn.

Denne reisen gjennom min egen analyseprosess som jeg her har beskrevet, kan fattes ut fra en hermeneutisk forståelse, der min forforståelse i møte med forskningsfeltet har endret seg. Den hermeneutiske sirkelen utgjør kjernen i denne kontinuerlige prosessen som skaper forståelse og mening for meg som forsker (Gadamer, 2010). Gjennom prosessen med å forstå og tolke fenomenet ut fra ulike tilnærminger gjennom de ulike fasene av studien og i studien som helhet oppstod et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet som stadig ble endret. I denne sammenhengen kan den hermeneutiske spiral sees på som en analytisk prosess der hensikten er å forbedre forståelsen fra del til helhet og helhet til deler. Å konstruere

mening av helheten betyr å skape mening av delene, og å skape mening av delene avhenger av en oppfattelse av helheten (Gadamer, 2010; Patton, 2002). Når jeg jobbet med datamaterialet, analyse og artikkelskriving, ble datamaterialet omformet til et skriftlig materiale som kan oppfattes som tekst (Patton, 2002; Postholm, 2010). Postholm (2010) sier at forståelsen av en tekst skapes i prosessen, og mening som skapes i de ulike delene, påvirker den totale forståelsen av teksten, slik den oppfattes. Dette kan sammenlignes med hvordan jeg gjennom mine transkripsjoner og analyser underveis og etter avsluttet datasamling stadig utviklet ny forståelse av fenomenet. Noen analyser ble forkastet underveis, andre ble opprettholdt og bekreftet eller avkreftet ved slutten av analysearbeidet.

Jeg har nå beskrevet hvordan jeg arbeidet med analysen av datamaterialet, og jeg har lagt vekt på at denne beskrivelsen skal være så transparent som mulig. Dette er et viktig grunnlag for den neste delen av teksten, som løfter frem mine tanker om studiens troverdighet og overførbarhet.

Studiens troverdighet og overførbarhet

I denne delen av kapitlet er hensikten å vise hvordan jeg som forsker har gått frem for å sikre kvalitet på studien. Postholm (2010, s. 128) sier at forskerens perspektiver må synliggjøres slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet. Dette innebærer også å reflektere kritisk over seg selv som forsker (Guba & Lincoln, 1994).

«Reliabilitet» og «validitet» er sentrale begreper i spørsmålet om studiens troverdighet (Silverman, 2006). Begrepene «reliabilitet» og «validitet» forbindes med kvantitativ forskning, og innen kvalitativ forskning benyttes ofte andre betegnelser fordi begrepene har en annen betydning innen kvalitative studier (Thagaard, 1998). Det er ingen etablert praksis innen kvalitativ forskning når det gjelder alternative begreper. I avhandlingen støtter jeg meg derfor på Thagaard (1998, s. 22), som knytter reliabilitet til resultatenes pålitelighet og validitet til spørsmål om forskningens gyldighet. Thagaard (1998, s. 198) sier at forskeren må argumentere for studiens reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Silverman, 2006). Det har jeg gjort ved å beskrive forskningsstrategi og analysemetoder i studien mest mulig nøyaktig. I metodekapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg har valgt skoler og forskningsdeltakere. Jeg har gjennom eksempler vist hvordan jeg har arbeidet med mine data, hvordan jeg har reflektert over observasjoner, og hvordan jeg har kodet og kategorisert materialet. Leserens kan slik følge mine analyser og hvordan jeg har reflektert rundt egen analyseprosess.

Validitet henger sammen med tolkning av data og om metoden undersøker det som skulle undersøkes (Postholm, 2010; Thagaard, 1998). Som ved reliabilitet er transparens viktig, og jeg har lagt vekt på å vise eksempler på hvordan jeg har jobbet med datamaterialet, i metodekapitlet. Validitet kan skapes ved å følge ulike prosedyrer. Å oppholde seg i forskningsfeltet over tid kan skape tillit, bidra til at forskeren lærer kulturen godt å kjenne, og minske muligheten for feilinformasjon (Creswell, 2007; Postholm, 2010). Jeg har forsket på et praksisfelt jeg selv har vært en del av i 20 år, og et fenomen jeg har vært interessert i og fulgt med på gjennom mitt arbeid. Jeg er kjent med språket og kulturen, og dette medførte en følelse av god kontakt med både forskningsdeltakerne og øvrige ansatte på de skolene som deltok i studien. Samtidig er jeg også klar over de utfordringer kjennskap og erfaring med skole og skolevurdering kan bringe med seg. Det er mulig å bli fanget av sin forutinntatthet, det kan føre til at noe overses fordi man blir husblind og ikke får den reelle distansen (Ry Nielsen og Repstad, 1993). Jeg har derfor så langt som mulig, i hele forskningsprosessen, prøvd å være åpen og bevisst min egen subjektivitet.

En annen prosedyre er triangulering. Triangulering kan skje gjennom bruk av ulike datakilder, teorier og metoder (Stake, 1995). Dersom ulike kilder støtter hverandre, kan dette bidra til å styrke studien (Postholm, 2010). Min studie er en kasusstudie som ga meg muligheten til å undersøke fenomenet ved å analysere data fra ulike kilder, gjennom intervjuer, observasjon og dokumentanalyser. Stake (1995) kaller dette kildetriangulering. Jeg opplevde for eksempel at observasjoner og dokumentanalyser forsterket analysene av intervju materialet og refleksjonsnotater som bekreftet utsagn i intervjuer.

En tredje prosedyre er *memberchecking* (Stake, 1995). Memberchecking innebærer å se til at forskningsdeltakerne får muligheten til å lese transkripsjoner eller annet materiale for å se om de kjenner seg igjen i beskrivelsene. Dette kan bidra til at forskeren får tilbakemelding på sine observasjoner og tolkninger. Jeg valgte å sende utkastet til alle mine fire artikler til skolene som deltok i studien, slik at de kunne komme med tilbakemeldinger og kommentarer om eventuelle feil eller misforståelser i mine tolkninger av forskningsdeltakernes erfaringer. Jeg fikk tilbakemelding fra to av skolene. De hadde kjent seg igjen, og én av skolene sa at de ønsket å ta tak i mine funn i sitt videre arbeid med skolevurdering. Utover dette hadde de ingen kommentarer til artiklene. Jeg sendte ikke transkripsjonene tilbake til den enkelte forskningsdeltaker, men på slutten av alle intervju ble hovedpunktene i intervjuene summert opp, og det ble satt av tid til å reflektere litt rundt dette etter at lydopptakeren var slått av.

Troverdighet kan være et spørsmål om å balansere mellom beskrivelse og tolkning. Beskrivelser og sitater er grunnlaget for kvalitative avhandlinger og kan bidra til at leseren får

et godt innblikk i situasjonen og de opplevde erfaringene til forskningsdeltakerne (Guba & Lincoln, 1994). Beskrivelsene skal danne en ramme for analysen som leder til tolkning, slik at leseren forstår grunnlaget for tolkningen, og de må være grundige nok, slik at leseren kjenner seg igjen i beskrivelsene. Gjennom å presentere studien og å gi detaljerte og rike beskrivelser av datamaterialet kan fenomenet gjøres forståelig og gi leseren mulighet til å gjøre sine egne generaliseringer ut fra dette kasuset (Stake, 1995). Stake (1995) kaller dette en naturalistisk generalisering, som vil si konklusjoner mennesker trekker når de engasjerer seg i livet og ulike erfaringer som er så vel konstruerte at personene føler at det har skjedd dem selv. Stake (1978, s. 6) sier at «naturalistic generalizations develop within a person as a product of experience». Det vil si at studien over skolevurdering kan bidra til at leseren utvikler sin kunnskap og sin praksis om bruk av skolevurdering, gjennom en naturalistisk generalisering basert på sine egne erfaringer og min studie. Postholm (2010) bruker begrepet «tankeredskap» i denne sammenhengen, det vil si at studien kan bidra som et tankeredskap for andre som ser likheter med egne erfaringer i mine beskrivelser.

Forskningsetikk

Å følge etiske prinsipper er viktig i hele forskningsprosessen. I en kvalitativ kassustudie vil det kunne stilles etiske spørsmål både ved innsamlingen av data og ved publisering av resultatene (Merriam, 1994). I denne studien har seks skoler sluppet forskeren inn på sin hjemmebane, og det å samle inn data involverer det Stake (1995) betegner som en liten invasjon av privatliv. Alle som ble involvert i studien, fikk derfor informasjon om hensikten med studien, hvordan den skulle distribueres når den ble ferdig, og at skoler og forskningsdeltakere ville anonymiseres. Det er viktig å innhente informert samtykke fra deltakerne og samtidig være seg bevisst forskerens ansvar for ikke å misbruke tilliten til forskningsdeltakerne og den informasjonen som kommer frem (Moustakas, 1994; Stake, 1995).

I planleggingen av studien fulgte jeg retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2006). Her presiseres blant annet informert samtykke, som var et viktig utgangspunkt for studien. I studien innebar dette at forskningsdeltakerne i forkant av datainnsamlingen fikk nok informasjon til å vite hva de sa ja til, og hva de ga seg inn på (Postholm, 2010). NESH (2006, s. 13) definerer prinsippet om informert samtykke slik:

Som hovedregel skal forskningsprosjektet som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

Alle skolene som deltok i studien, fikk i forkant informasjon om studiens hensikt. Ved observasjoner og intervjuer ble dette gjentatt. Jeg informerte også om planer for publisering av resultater og åpnet for spørsmål om mulige konsekvenser dette kunne ha for skolen. Både skoleeier, skole og forskningsdeltakere ble lovet anonymitet og konfidensialitet, og alle forskningsdeltakerne ble informert om at de kunne trekke seg når som helst i studien (Moustakas, 1994; Stake, 1995).

I tillegg til informert samtykke ble det innhentet skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte til de elevene som ble intervjuet. Jeg sendte også meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), der jeg blant annet bekreftet at alle intervjuer ville bli slettet når forskningsarbeidet var ferdig. Forskningsdeltakerne ble også informert om dette.

Det er viktig å skape en trygg intervjusituasjon preget av et godt tillitsforhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Hensikten med studien var gjort kjent, spørsmålene var åpne og i samsvar med hensikten. To av lærerne valgte å trekke seg fra intervjuet, men dette ble begrunnet med mangel på tid i en stresset hverdag. I stedet kom det to nye lærere til – hvorav en avdelingsleder –, som sa seg villige til å delta. Utover dette ble jeg møtt med positivitet og velvilje, og det kan tolkes som tegn på at intervjusituasjonen virket trygg, og at det var etablert trygge rammer.

Når data analyseres, kan dette medføre noen etiske problemer. Forskeren kan filtrere bort, og det kan være fare for at informasjon utelates dersom den strider mot forskerens egne oppfatninger (Merriam, 1998). Selv om jeg hele tiden bestrebet meg på å være tro mot data, kunne dette ha skjedd ubevisst. Jeg valgte som nevnt å sende alle artiklene ut til de involverte skolene, slik at forskningsdeltakerne skulle få muligheten til å komme med kommentarer og innvendinger før ekstern publisering. Dette betegner Stake (1995) som memberchecking. Mine funn, analyser og diskusjoner ble på dette viset delt med forskningsdeltakerne, som fikk muligheten til å komme med eventuelle andre tolkninger før den eksterne publiseringen (Postholm, 2010). Jeg fikk tilbakemelding fra tre av skolene om at de ikke hadde noen innvendinger å komme med, og to av rektorene sa at de fant artiklene interessante med tanke på videre arbeid ved egen skole. De tre siste skolene fikk jeg ingen tilbakemelding fra.

Ved transkribering er det viktig å reflektere over hva det vil si å foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av forskningsdeltakernes uttalelser (Kvale, 1997). Jeg har valgt å være tro mot forskningsdeltakernes utsagn og gjengitt ordrett det de har sagt, ved sitering. Jeg har brukt bokmål, og ikke de ulike dialektene forskningsdeltakerne har. I noen tilfeller har jeg justert utsagn, tatt bort nølinger og gjentakelser, slik at innhold og mening kommer tydelig frem. I de

engelske artiklene har jeg måttet endre noe på grunn av språklige ulikheter. Jeg har blant annet erstattet norske uttrykk med engelske for å få frem betydningen. Et eksempel er utsagnet «dråpen som fikk begeret til å renne over», som ble oversatt til «the straw that broke the camel's back».

Kapittel 4 Studiens sentrale funn

Artikkel 1

Emstad, A.B. & Robinson, V.M.J. (2011). The role of leadership in evaluation utilization. Cases from Norwegian primary school. *Nordic Studies in Education*, 31 (4), s. 245–257

Denne artikkelen fremstiller hvordan vurderingsrapporten blir brukt i seks barneskoler, og videre hvordan rektors handlinger kan bidra til ulike mønster av bruk.

Jeg viser til tre typer bruk: ikke-bruk, bruk som grunnlag for beslutning, bruk som grunnlag for læring. Den mest plausible forklaringen for ulike typer bruk knyttes til rektor og lederteam ved skolen, og hvordan de:

- prioriterer tid til oppfølging og bruk av vurderingsresultatene
- etablerer en hensikt og bygger en intern forpliktelse blant lærerne på utviklingsarbeid
- legger til rette for og fremmer læringsprosesser

Jeg diskuterer hvordan rektors prioriteringer, ønsker og antakelser om skolens behov har betydning for hvorvidt og hvordan skolen bruker resultatene av skolevurderingen i sitt videre arbeid. Funn viser at vurderingen brukes som en begrunnelse for valg av innhold i utviklingsarbeid, og det skapes en hensikt med vurderingen som medfører en forpliktelse blant lærerne på oppfølging i etterkant. Beslutninger om videre handlinger baseres på resultater som passer med rektors og skolens eksisterende praksis og prioriteringer, uten noen kritisk refleksjon over denne praksisen. Dette knytter jeg til enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Vurdering brukes også for læring. Det legges til rette for refleksjonsprosesser på både individ-, team- og skolenivå, der ledelsen deltar sammen med lærerne. Ledelsens deltakelse gir grunnlag for oversikt over endringsbehov på tvers av skolen.

Funn i studien viser at der ledelsen ikke legger til rette for, og prioriterer arbeidet, blir vurderingsresultatene ikke brukt på skolenivå.

Det kommer ikke frem noen konflikt mellom hensikten med vurdering som ekstern accountability og som forbedring. Tvert imot indikerer funn at skoleledelsen klarer å knytte vurderingen til egne ønsker og prioriteringer, men at potensialet for å bruke skolevurderingen til å forbedre kvaliteten på undervisning og læring kan utnyttes bedre.

Artikkel 2

Emstad, A.B. (2011). The principal's role in the post evaluation process. How does the principal engage in the work carried out after the school evaluation? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (4), s. 271–288

Forskningsspørsmålet jeg diskuterer i denne artikkelen, er «hvordan engasjerer rektor seg i oppfølgingsprosessen etter at en skolevurdering er gjennomført?». Artikkelen utdyper nærmere bruk av vurdering i to skoler som benytter samme vurderingsverktøy, samme konsulentfirma og samme konsulent i opplæring og gjennomføring av skolevurderingen. Bruk og oppfølging av resultatene er ulikt. På skole 4 får vurderingen betydning i form av endring av praksis og tilbud om etterutdanning. Forskningsdeltakerne er svært positive til prosessen i skolen. På skole 5 fører ikke vurderingen til endringer i praksis, og to av forskningsdeltakerne gir uttrykk for negative holdninger til hele vurderingsarbeidet.

Studien analyseres på bakgrunn av Johnsens (2005) ledelsesteori, og artikkelen viser til at ledelsesprosessene i de to skolene kan bidra til å forstå noen av ulikhetene mellom skolene. Ledelsesprosesser som har hatt betydning for bruk av skolevurdering:

- Klare mål for vurderingsarbeidet kommuniseres av ledelsen
- Tilrettelegging for refleksjon og problemløsning på alle nivå i skolen
- Koordinering og oppfølging av arbeidet på tvers av alle nivå
- Beslutningen tatt på grunnlag av interaksjon på tvers av alle nivå

Mangel på gode ledelsesprosesser innebærer:

- Uklare mål
- Mangel på prioritering av tid og oppgaver
- For mange konkurrerende oppgaver
- Lærer må selv prioritere mellom ulike oppgaver

I studien diskuterer jeg hvordan rektors ledelse av ledelsesprosessene bidrar til en positiv og mer suksessfull bruk av vurderingen, der funnene får følger for fremtidig praksis. Rektor var involvert i prosessen på alle nivå i organisasjonen. Hele skolen arbeidet sammen og tok del i målsetting og problemløsning basert på feedbacken vurderingen ga skolen.

Artikkel 3

Emstad, A.B. (2012). Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring? I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Artikkelen ser på bruk av skolevurdering som organisasjonslæring i fire skoler som har gjennomført en ekstern vurdering. På grunnlag av en gjennomgang av teori om organisasjonslæring blir empirien analysert ut fra følgende egendefinerte kategorier:

- skolenes opplevelse av den eksterne vurderingen
- skolenes tolkningsprosess omkring skolevurderingens funn
- skolenes oppfølging av skolevurderingen
- endringer, økt kunnskap og læring

Studien viser at den eksterne vurderingsmodellen fikk legitimitet blant skolene som deltok i studien. Vurderingen danner utgangspunkt for utviklingsarbeid i tre av fire skoler.

Lærere deltar i varierende grad i tolkning av resultater i den eksterne vurderingen. Én rektor foretar denne beslutningen alene, én rektor lar lærerne foreta valg av tema for utviklingsarbeid ut fra en liste med forslag fra rektor, mens én involverer alle lærerne i denne prosessen. Beslutning om tema for videre arbeid foretas på et fellesmøte.

Manglende involvering i tolkningen av vurderingsrapporten bemerkes ikke av noen av forskningsdeltakerne. Forskningsdeltakerne er alle positive til utviklingsarbeidet og gir uttrykk for at det har ført til endringer, økt kunnskap og læring i skolen. Jeg tolker dette dit hen at manglende involvering i valg av fokus i utviklingsarbeidet har liten betydning for lærerne deltakelse og motivasjon i det påfølgende utviklingsarbeidet.

Artikkelens hoveddiskusjon har fokus på tolkningsfasen, det vil si refleksjon rundt betydningen av vurderingsresultatene. Det legges i liten grad til rette for en kritisk kunnskapsbasert refleksjon i tolkningsfasen, det bringes ikke inn formell kunnskap og teori som kan utfordre de rådende antakelsene i kollegiet. Dette er et viktig funn i studien, som jeg vil diskutere videre i den overordnede diskusjonen.

Artikkel 4

Emstad, A.B. (Under review). School evaluation as accountability? How do principals relate to the use of school evaluation in the area of tension between internal development and external control? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Forkortet norsk versjon er publisert i F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid og I. Pareliussen (Red.), *Fou i praksis 2011*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Studien undersøker skolenes bruk av vurderingsmodeller som er ment å kunne inngå i et kommunalt kvalitetsvurderingssystem for å imøtekomme skoleeiers ansvar for kvalitetsvurdering. Problemstillingen er derfor: Hvordan forholder rektor seg til interne og eksterne accountability-systemer når resultatene av skolevurdering følges opp?

Artikkelen diskuterer hvordan rektorene forholder seg til det byråkratiske accountability-systemet representert ved skoleeiers krav om dokumentasjon og rapportering og det profesjonelle accountability-systemet, som omfatter skolens pedagogiske kollegium og deres profesjonelle utvikling.

Funn i studien viser at rektorene ved to av fire skoler balanserte skolevurdering som intern utvikling og ekstern kontroll. Dette funnet er i henhold til en norsk studie som peker på at norske skoleledere kombinerer profesjonell og byråkratisk ansvarsplikt ved at de benytter ekstern og intern vurdering som verktøy for skoleutvikling (Møller, 2009).

En skole gjennomførte vurderingen selv om skolen var i slutfasen av et utviklingsprosjekt, skolen prioriterte derfor ingen oppfølging av skolevurderingen. En forklaring på at skolevurderingen likevel ble gjennomført på dette tidspunktet, kan være rektors byråkratiske ansvarsplikt. I tillegg kan dette tolkes dit hen at ansatte og ledere i skolen har en sterk indre ansvarlighet (Elmore, 2005) som gjør at de velger å gjøre det som gagnar skolen best, hvilket i dette tilfellet er å gjøre seg ferdig med det de holder på med, før de hopper på noe nytt.

Et annet funn er at skoleeier oppfattes som opptatt av byråkratisk ansvarsplikt, ved at de etterspør rapporter, men ikke støtter opp om skolene i arbeidet i etterkant. En rektor opplever støtte fra skoleeier i prosessen som følger etter skolevurderingen, i form av ressurser til kompetanseheving for en gruppe lærere. I to av skolene ble rapporteringen etter skolevurderingen behandlet som informasjon som kunne være verdifull for kommunen, men uten at det ga konsekvenser i form av støtte til skolenes videre utviklingsarbeid.

I artikkelen diskuterer jeg hvordan skolevurderingen for noen skoler oppleves som en intern prosess i skolen som skoleeier ikke føler ansvar for å følge opp. Jeg peker på at skolevurdering bør være en toveis prosess, der skole og skoleeier må møtes og enes om hvilken støtte skolen trenger for å kunne forbedre sin praksis, og hvordan skoleeier kan støtte opp om dette arbeidet.

Oppsummering

Skolene som har deltatt i min studie, har benyttet skolevurderingsmodeller som har hatt til hensikt å forbedre skolens praksis, men også å gi informasjon til skoleeier om skolens arbeid. Den overordnede problemstillingen er hvordan skolene bruker skolevurderingen, og hvordan rektor engasjerer seg i dette arbeidet. Jeg har nå vist hvordan jeg har belyst den overordnede problemstillingen i fire artikler, og kort gjort rede for funn som kom frem i analysen av datamaterialet. Artikkene er delvis overlappende, dette fordi artikkel 2, «The principal's role in the post evaluation process», og artikkel 3, «Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?», utdyper funn som er gjort i artikkel 1, «The role of leadership in evaluation utilization», og går mer spesifikt inn på å analysere prosessene som ligger bak funn i artikkel 1.

Funn i studien viser at rektors engasjement har hatt betydning for *om* og *hvordan* skolene som deltok i studien, har brukt skolevurderingen. På grunnlag av studiens overordnede problemstilling vil jeg videre diskutere hvordan skolene har brukt skolevurdering av, for eller som forbedring, og se dette i sammenheng med utvikling av lærernes profesjonalitet gjennom refleksjon og kritisk vurdering av egen praksis, og knytte rektors engasjement til dette.

Kapittel 5 Diskusjon

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er: Hvordan brukes skolevurdering i skolen som grunnlag for videre arbeid, og hvordan engasjerer rektor seg i dette arbeidet?

Jeg skal i dette kapitlet trekke noen tråder på tvers av artiklene og diskutere studien i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er presentert i kapittel 3 og i artiklene. I kapittel 3 pekte jeg på utfordringer lærere og ledere i skolen møter når de skal bruke vurdering i sitt arbeid med forbedring. En utfordring er om organisasjonen er i stand til å lære (Rogers & Williams, 2006). Rektor som leder av læring er karakteristisk i PLF, der empiriske studier peker på betydningen av ledelsens rolle i å bygge en læringskultur (Bolam mfl., 2005). Et av studiens hovedfunn er at rektorenes engasjement i denne studien har betydning for *om* og eventuelt *hvordan* skolene følger opp skolevurderingen. Videre støtter min studie tidligere forskning som peker på betydningen av tilrettelegging gjennom prioritering av tid og ressurser i arbeidet med skolevurdering (Inderbø, 1999, 2001; Monsen, 2002; Tiller, 2002). For rektor som leder av læring er det en viktig oppgave å se til at ledelsesprosesser blir ivaretatt, enten ved å følge opp selv eller ved å delegere oppgaver til andre.

Jeg har i kapittel 3 referert til Holly og Hopkins (1988), som skiller mellom vurdering *av*, *for* og *som* forbedring. Dette legger rammen for strukturen i diskusjonskapitlet. Når jeg videre skal diskutere skolevurdering *av*, *for* og *som* forbedring, skjer det på grunnlag av Deweys teorier om aktivitet og læring, kritiske undersøkelser og refleksjon. Deweys syn innebærer at læring skjer gjennom samarbeid i kollegiet når arbeidet med skolevurdering skal følges opp. I tillegg vil karakteristikker som går igjen i empirisk forskning på PLF, trekkes inn i diskusjonen. Disse karakteristikkenes omhandler samarbeidskultur, kollektiv læring, refleksjon og kritiske undersøkelser av egen praksis, og betydningen av en støttende og aktiv ledelse.

Skolevurdering av forbedring

Ett utgangspunkt for handling kan ifølge Dewey (1938, 1997) være situasjoner det er behov for å forbedre. Gjennom refleksjon kan situasjonen belyses, for så å danne et grunnlag for problemløsning (Dewey, 1997). Skolevurdering *av* forbedring kan beskrives som summativ bruk av vurdering. Skolen bruker ikke informasjonen som utgangspunkt for videre handling, og denne type bruk kan knyttes til accountability-motiver (Holly & Hopkins, 1988). Funnet i studien presentert i artikkel 4, «Skolevurdering som accountability», viser at byråkratisk ansvarsplikt kan gi en mulig forklaring på at skolevurderingen gjennomføres uten at resultatene følges opp kollektivt av skolen. Jeg viser til skole 6, der rektor erfarer at

vurderingen gir en god tilbakemelding til skolen om skolens arbeid med lese- og skriveopplæringen, men på grunn av prioritering av andre oppgaver blir ikke resultatene brukt for eller som forbedring. På denne måten kan vurderingen sies å være *av* forbedring. Ved skole 1 blir skolevurderingen brukt *for* forbedring, men for skoleeier kan bruken beskrives som *av* forbedring, der skoleeier ikke deltar i noen toveis dialog om skolens behov for eventuell støtte, veiledning eller økonomiske ressurser i det videre arbeidet med forbedring.

«Hurricane of accountability» kaller Moos, Skedsmo, Höög, Olofsson og Johnson (2011) den nordiske utviklingen der økt oppmerksomhet er rettet mot elevenes prestasjoner og prestasjonsmåling har preget vurderingsprosesser i skolene. De peker videre på accountability som et aspekt av vurderingsprosessen som skal sikre kvalitet og gi økt offentlig tillit gjennom å gjøre skolene mer synlige og gjennomsiktige. I dette ligger en antakelse om at endring og forbedring i skolen i større grad vil skje om de sentrale aktørene holdes ansvarlige for at resultater oppnås (Moos mfl., 2011; Langfeldt, 2008).

Nilsen og Overland (2009) peker på en mulig interessemotsetning mellom skolemyndighetenes behov for kvalitetsvurdering og lærerens behov for profesjonell utvikling. De sier:

Skolemyndigheter og foresatte har behov for å dokumentere registrerbare strukturelle endringer som oppfyller lovpålagte krav og sikre de enkeltes rettigheter, og de har behov for å dokumentere registrerbare læringsmål. Lærernes behov er å gjøre en best mulig pedagogisk jobb knyttet til deres egen og skolens kompetanseøking i faglig og pedagogisk arbeid (Nilsen & Overland, s. 25).

De viser videre til at skolevurdering er både tid- og energikrevende, og at dette arbeidet kan tape terreng mot mindre tidkrevende registrerbare kvantitative data for at myndighetsnivået kan imøtekomme rettighetskrav og legalitet utad. Dermed kan den faglige og pedagogiske diskusjonen tape kampen om oppmerksomheten (Nilsen & Overland, 2009).

Funn presentert i artikkel 4 viser at to rektorer klarer å bruke skolevurderingen både som rapportering til skoleeier og som grunnlag for utvikling. Dette er i samsvar med Nevo (2002), som hevder at intern skolevurdering kan være til støtte for forbedring samtidig som det er respons på krav om accountability. Han peker samtidig på at intern vurdering alene kan gi begrenset legitimitet, og at den derfor bør kombineres med ekstern vurdering. De kan eksistere sammen og dra fordel av hverandre. På samme måte trenger ekstern vurdering ikke å begrenses til accountability. Skolen kan reflektere over data som kommer frem i ekstern vurdering, og dra nytte av disse i sitt forbedringsarbeid (Nevo, 2002; Kyriakides & Campell,

2004; Vanhoof & Petegem, 2007). MacBeath og McGlynn (2002) ser også på ekstern og intern vurdering som to sider av samme sak, begge er nødvendige, og gode evalueringssystemer kombinerer intern og ekstern skolevurdering, slik at de kompletterer hverandre. Intern evaluering kan inngå i samspill og motspill med de eksterne vurderingene. Fra å reflektere over og lære av egen praksis til å kunne lære av hele lærerprofesjonen og skoleverdenen som ett kunnskapsfelt (Dahler-Larsen, 2006). Elmore (2008) hevder at accountability har en tendens til å fokusere mer på tester og kontroll og mindre på investering i kunnskap og ferdigheter. Han hevder at accountability-systemer⁷ burde være mer opptatt av å utvikle sosial kapital og bidra til at kunnskapen og god praksis bringes ut av den private sone og gjøres offentlig tilgjengelig mellom klasserom og mellom skoler. Skolene følges ikke i stor nok grad opp når skolevurderingens resultater foreligger, og skolene får ikke faglig og økonomisk støtte der det er nødvendig.

Flere studier påpeker manglende toveisprosesser mellom skoleeier og skole når det gjelder skolevurdering, og at hovedvekten ofte er på kontroll fra skoleeiers side (Elmore, 2008; Lander & Ekholm, 2002). Min studie omfatter seks skoler, hvorav én skole, skole 4, erfarer at skoleeier bidrar med ressurser i etterkant, slik at skolen får mulighet til å gi lærerne et kompetanseløft. Dette er i samsvar med Roald (2010), som peker på at skoleeier må kunne etablere et lokalt handlingsrom for utvikling av skolene som læringsarena. For skole 4 var møtet en del av kommunens kvalitetsvurderingssystem, der vurderingsrapporten danner grunnlaget for deler av diskusjonen. Elmore (2008) viser til manglende vilje blant skoleeiere til å bidra med ressurser til investering i kunnskapsutvikling for ansatte i skolen. Skole 4 opplevde at skoleeier fulgte opp med ressurser til kompetanseheving på et område der skolen avdekket et behov for kunnskap. Skolen satte selv av ressurser til et annet kompetansehevingstiltak.

Skolevurdering *av* forbedring kan ivareta skoleeiers behov for å få informasjon om skolen, men bidrar i liten grad, om noen, til å utvikle skolen.

Skolevurdering *for* forbedring

Vurdering *for* forbedring kan knyttes til formativ vurdering, der vurderingen får betydning for arbeidet som skal foregå i etterkant. Denne typen bruk kan knyttes til instrumentell bruk, som innebærer at skolen foretar en beslutning om videre arbeid på bakgrunn av vurderingens resultater. I artikkel 1, om skolenes bruk av skolevurdering, viser funn at skole 1, skole 2 og

⁷ Hva som ligger i begrepet «accountability system», er beskrevet i artikkel 4.

skole 3 bruker skolevurderingen som «grunnlag for en beslutning om veien videre». Disse tre skolene er alle vurdert av eksterne vurderere. I artikkel 3 tar jeg utgangspunkt kun i de fire skolene som gjennomførte ekstern vurdering, når jeg diskuterer hvordan ekstern skolevurdering brukes som verktøy for organisasjonslæring. Et av hovedfunnene som diskuteres, er mangel på kritisk kunnskapsbasert refleksjon i tolkningsfasen og manglende involvering av lærerne i denne diskusjonen.

Ekstern skolevurdering innebar for skolene som deltok i denne studien, at ingen av skolens ansatte var involvert i utarbeidelse av vurderingskriterier, innsamling av data og analyse og tolkning av data. Involvering i vurderingsarbeidet før resultatene forelå, er begrenset til godkjenning og eventuelle forslag til endring av vurderingskriteriene som de eksterne vurdererne foreslår. Manglende involvering bidrar til at læringsprosessen blir begrenset sammenlignet med læringsprosessen i den interne skolevurderingen i skole 4, der læreren også er involvert i samarbeid om utarbeidelse av vurderingskriterier i forkant av skolevurderingen. Lærerne er heller ikke involvert i innsamling og analysering av data, men får presentert de eksterne vurderernes analyse og oppsummering av funn. Muligheten til å bruke den eksterne skolevurderingen *som* forbedring begrenses dermed av selve vurderingsmodellen. Vurderingsresultatene kan likevel danne et grunnlag for en systematisk og kritisk gjennomgang av egne prosesser og handlinger (Dale, 1998, s. 166), og dermed danne et godt utgangspunkt for skolevurdering *for* forbedring.

Dewey (1938) peker på at konklusjoner må baseres på grundig resonnering for å få en forståelse av sammenhenger mellom ulike meninger. Å reflektere innebærer blant annet å se etter ytterligere bevis og sette ulike alternativer opp mot hverandre, hevder Dewey (1997a). Funn i min studie viser at skole 1, 2 og 3 ikke bruker mye tid på å reflektere over resultatene av skolevurderingen før de finner ut hvilke områder de vil fokusere på i sitt videre arbeid. Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem og Visscher (2012) hevder at skoler ofte er mer orientert mot handling enn mot refleksjon, hvilket er i overensstemmelse med mine funn når det gjelder skole 1, 2 og 3. Earl, Katz og Ben Jafaar (2009) betegner dette som «activity traps», det vil si at skolen er mer opptatt av effektivitet og handling og ikke tar seg tid til kritisk kunnskapsbasert refleksjon. De går raskt over til handling og kan ende opp med å ta tak i mindre presserende tema.

Profesjonelle praksisfellesskap kjennetegnes av en kultur preget av kritisk refleksjon over egen praksis, der ny kunnskap og ideer bringes inn, for å bidra til større kunnskapsgrunnlag for refleksjonen (Bolam mfl., 2005; DuFour, 2004). Kunnskapsutvikling som er basert kun på

egne og lokale erfaringer, blir for begrenset (Ertsås & Irgens, 2012). Jeg vil gå tilbake til et eksempel fra artikkel 3 for å kunne utdype dette nærmere.

I skole 3 var et av kriteriene for tegn på god praksis: «Elevene har klare læringsmål». Vurderingsrapporten peker på at skolen ikke har god praksis på dette, og begrunner dette med at elevene ikke kjenner sine læringsmål. Læringsmålene er ikke kommunisert av lærerne, og målene er ikke presentert på elevenes arbeidsplaner. Skolen foretar et valg om fortsatt ikke å legge vekt på læringsmål. Rektor sin begrunnelse er at dette ikke passet prosjektet de skulle i gang med. En forskningsdeltaker begrunner dette med at de fleste lærerne ikke har tro på at læringsmål vil utgjøre noen forskjell for elevenes læring, derfor er dette et tema skolen ikke ønsket å gå videre med. Det ble ikke stilt spørsmål om hva som lå til grunn for lærernes tro på at læringsmål var av liten betydning for elevenes læringsprosesser, heller ikke ble det hentet inn noen kunnskap om betydningen av læringsmål for elevenes læring. Dagens forskrift til opplæringsloven om undervisvurdering bygger på forskning som viser at elever lærer best når de vet hva de skal lære, og hva som forventes av dem,⁸ og det foreligger en god del formell kunnskap om hvilken betydning læringsmål har for elevenes læring. Denne type formell kunnskap kunne vært hentet inn som grunnlag for diskusjonen. Utfallet kunne blitt den samme beslutningen, men beslutningen ville vært basert på refleksjon basert på kunnskap og ikke bare erfaringer.

Kvaliteten på refleksjonen kan reduseres dersom lærerne ikke ser begrensningene i egne erfaringer og handlingsteorier og ikke ser behovet for å bringe inn kunnskap for praksis. I eksemplet over knyttes beslutningen til en antakelse om at læringsmål ikke har noen betydning for elevenes læring. Et annet eksempel kan være at lærere relaterer svakheter som avdekkes i vurderingsrapporten, til eksterne forhold, som manglende ressurser, vanskelige foreldre, late elever og så videre. På denne måten utfordrer de ikke sine handlingsteorier, og diskusjonen bidrar i stedet til å opprettholde praksisen. I skoler som karakteriseres som PLF, viser studier at rektor er viktig for å danne en vurderingskultur (Bolam mfl., 2005; McLaughlin & Talbert, 2001). I artikkel 3, om skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring, peker jeg på at det kan være utfordrende å følge opp skolevurderingen dersom rektor eller andre i den aktuelle skolen har manglende kompetanse til å kunne utnytte læringspotensialet i vurderingsrapporten (s. 190). I hvilken grad rektor er oppmerksom på

⁸ Veileder til forskriften om elevvurdering kan lastes ned fra http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_viderega_ende_opplaring.pdf. Her står referanser til studier som ligger til grunn for forskriften.

både lærernes og sin egen evne til å reflektere kritisk over grunnleggende antakelser og handlingsteorier, kan ha betydning for skolens profesjonelle utvikling. I skoler der denne evnen ikke er til stede, bør rektor vurdere om det er behov for ekstern ekspertise for å utfordre handlingsteoriene (Timperley, 2008).

Heller ikke i skole 4 ble det brukt formell kunnskap og teori, refleksjonen baserte seg først og fremst på kunnskap i praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Refleksjonen i skole 4 var preget av «hvorfor-spørsmål», der lærerne reflekterte rundt hvorfor de ikke lyktes med deler av sin undervisning. Refleksjonen førte til at lærerne erkjente begrensninger ved egne praksisteorier og etterlyste ny kunnskap for å kunne endre undervisningen sin. Dewey (1915, 1938) understreker betydningen av å stille spørsmål om egne antakelser og peker på betydningen av å resonnere og gjøre bedømmelser av egen praksis på grunnlag av fakta om situasjoner det er ønskelig å forbedre. McLaughling og Talbert (2006) viser til betydningen av å bringe inn formell teori i refleksjonsprosessen. Postholm (2008) viser i en studie at refleksjon over egen praksis på teamnivå er krevende, og at det tar tid for lærerne å bli fortrolige med å reflektere over egen praksis. Postholm valgte derfor ikke å trekke inn teori i refleksjonen det første året. Først da lærerne gjennom erfaringsutveksling ble bevisst på hva de selv og de andre gjorde i undervisningen, var det tid for å trekke inn teori i refleksjonen.

Rapporter fra Riksrevisjonen (Riksrevisjonen, 2006) og OECD (Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge, 2011) viser at i mange norske skoler er ikke skolevurdering innarbeidet praksis. De ovennevnte rapportene viser også at flere skoler ikke har gjennomført noen skolevurdering i løpet av de siste fem årene. Den fortroligheten mellom lærerne i refleksjonsprosessen som Postholm (2008) omtaler, får dermed dårlige vilkår til å vokse frem når skolevurdering ikke er en del av skolens praksis og skolene i tillegg er uten støtte når de skal følge opp skolevurderingen.

Jeg har i kapittel 3 pekt på at skolevurdering *som* forbedring fordrer evne til å lære (Rogers & Williams, 2006). Kvaliteten i refleksjonen kan utgjøre forskjellen på om skolevurderingen bidrar til enkeltkretslæring eller til dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Noen ganger er riktignok enkeltkretslæring nok til å skape en forbedring, men andre ganger er det behov for endringer i forutsetningen som ligger til grunn for nåværende praksis. Dewey (1997) skiller mellom tenkning og refleksjon (se kapittel 2, s. 24). Det ligger et prinsipp om grundige undersøkelser til grunn for refleksjon, med utforskning av alternativer og konsekvenser av ulike alternativer. Det blir med bakgrunn i dette kanskje mer riktig å si at skole 1, 2 og 3 har tenkt over og diskutert resultatet av den eksterne vurderingen og foretatt en beslutning på grunnlag av denne tenkningen, enn å si at de reflekterte over resultatene.

Skoler som kan beskrives som PLF, vil ha en bedre forutsetning for å benytte skolevurdering for læring, ved at de evner å tenke kritisk om egne handlingsteorier for å kunne utfordre hverandre. Arbeidet med forbedring kan ytterligere styrkes ved deltakelse av ressurspersoner fra høyskoler og universiteter, eller andre som kan bidra med spesialkompetanse. Dale (1998, s. 184) hevder at det er nødvendig med et samarbeid mellom kunnskapsproduksjonen på universitetene og profesjonelt organiserte læringssystem.⁹ Postholm og Rokkones (2012) viser til resultater av studier når de sier at det har betydning for læreres læring at ansatte ved høyskoler og universiteter eller andre ressurspersoner bidrar med sin kompetanse i refleksjoner.

Skolevurdering som forbedring

Når skolevurdering benyttes som forbedring, betraktes vurdering og forbedring som integrerte prosesser (Goddard & Leask, 1992). Den interne vurderingsmodellen som er brukt av skole 4 og 5, legger i høy grad til rette for å integrere vurdering og forbedring. Det er en modell som har fokus på handling og refleksjon, som ifølge Dewey (1997) er utgangspunktet for læring.

I artikkel 1 ser jeg på ledelsens rolle i bruk og oppfølging av skolevurderingen. Jeg følger opp dette i artikkel 2, der jeg går nærmere inn på ledelsens rolle i skole 4 og skole 5, der begge skolene gjennomfører en intern skolevurdering. Artiklene viser funn som beskriver en del ulikheter i ledelsen av vurderingsarbeidet ved disse to skolene. Mangel på tydelige mål, utydelig ledelse og en individorientert kultur er noen mulige forklaringer som jeg trekker frem. Karakteristikkene som beskriver PLF, kan bidra til å gi en ytterligere forståelse av hvorfor skolene endte opp med ulike erfaringer med bruk og syn på nytte av skolevurderingen. I PLF er ledelse sett på som viktig for å skape en læringskultur. Ved skole 4 foregår vurderingsprosessen kollektivt, der lærerne i fellesskap undersøker og reflekterer over egen praksis for å forbedre elevenes læring (McLaughlin & Talbert, 2006; Stoll mfl., 2006). Vurderingen er knyttet til skolens satsingsområde, der målet for både satsing og vurdering er å forbedre elevenes læring gjennom systematisk dokumentasjon av elevenes læring og utvikling. Vurdering av undervisning er direkte knyttet til forbedringsarbeidet og er på denne måten integrert (Goddard & Leask, 1992). Skolen har et klart mål. Målet er å forbedre elevenes læring, og dette innebærer at undervisningen blir vurdert ut fra hva elevene

⁹ Dale viser til Stenhouse og sier at en profesjonell undervisningspraksis krever at skolen må ha sitt eget læringssystem. Et profesjonelt læringssystem knyttes til pedagogisk profesjonalitet.

har lært (DuFour, 2004; Timperley mfl., 2008). Målet kommuniseres gjennom måten skoleledelsen fasiliterer og følger opp prosessen på.

Det tilrettelegges for samarbeid gjennom strukturering av tid til både planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Ledelsen legger med andre ord til rette for organisasjonsstrukturer som støtter mulighetene for samarbeid (Elmore, 2008). I tillegg deltar ledelsen sammen med lærerne når disse reflekterer over resultatene og tenker om videre arbeid. Den kan på denne måten beskrives som aktiv og støttende (Bolam mfl., 2005). Dette gir ledelsen et godt utgangspunkt for å gå videre med planlegging av handlinger som kan bidra til forbedring av praksis (Robinson, 2011). Ved å ta utgangspunkt i lærernes refleksjoner i videre planlegging viser lederne også tillit til lærernes vurderingsarbeid, og lærerne får oppleve at vurderingsarbeidet får betydning for skolens videre arbeid. Dette kan være et godt utgangspunkt for å etablere en vurderingskultur, der både lærere og ledere sammen har klart å skape en følelse av trygghet, tillit og tro på vurdering som nyttig i skolen (Daler-Larsen, 2006). Når skolevurdering ikke brukes *for* eller *som* forbedring, kan denne vurderingskulturen svekkes ved at det utvikles negative holdninger til skolevurderingen. I artikkel 2 blir negative holdninger til skolevurderingen blant lærerne knyttet til stor arbeidsbelastning og liten nytteverdi i skole 5, der vurderingen ikke får konsekvenser for videre arbeid.

I artikkel 1 og 2 fremstilles skole 4 ut fra forskningsdeltakernes erfaringer, mine observasjoner og skolens dokumenter som en solskinnshistorie. Skole 5 gjennomførte den samme vurderingen, fulgte de samme prosessene frem til og med møtet der lærerne delte sine erfaringer fra vurderingen, men utover dette får vurderingen ingen konsekvenser for skolens videre arbeid.

DuFour (2004) løfter frem noen sentrale spørsmål som danner grunnlag for samarbeid om forbedring av undervisningen i skoler som beskrives som PLF. Disse er: Hva vil vi at elevene skal lære? Hvordan vet vi at elevene har lært det? Hvordan vil vi respondere når elever opplever læringen vanskelig? Det stilles ikke spørsmål som «hva er det forventet at vi skal undervise», men som «hvordan vet vi at hver elev har lært?». Vurderingsmodellen (KIS) som ble brukt i skole 4 og 5, bygger på lignende prinsipper, og modellen ligger også nær opptil aksjonslæring (Bjørnsrud, 2006; Tiller, 2006) og PLF- karakteristikken «reflekterende profesjonelle undersøkelser» (Stoll mfl., 2005). Aksjonslæring kan bety å stille relevante spørsmål som bidrar til drøfting av og refleksjon over skolens erfaringer (Bjørnsrud, 2006). Dette innebærer at modellen i seg selv gir en god mulighet til å bruke vurdering *som* forbedring, som jeg også har vært inne på i starten av dette avsnittet.

Samarbeid i seg selv trenger ikke å være nok for å være et profesjonelt fellesskap. Det er måten dette samarbeidet foregår på, som kan utgjøre forskjellen (Timperley, 2008). En samarbeidskultur kan ha tette relasjoner, og være sterk, men den kan likevel ende opp med å være kontraproduktiv. McLaughlin og Talbert (2006) viser til et eksempel fra en skole der to faggrupper har utviklet hver sin kultur. Den ene faggruppen er preget av samarbeid, den andre av individualisert praksis. I faggruppen for engelsk samarbeider lærerne om planlegging og vurdering av undervisning og bruker vurderingen til å finne områder der de trenger å forbedre sin praksis. De kommuniserer et positivt elevsyn og gir uttrykk for at de har utmerkede elever. De jobber tett opp mot ledelsen for å få støtte og ressurser til sine forbedringstiltak. I naborommet sitter faggruppen for samfunnskunnskap og jobber hver for seg, de strever med å forbedre undervisningen på egen hånd, og de føler de ikke får støtte av faglederen for samfunnsfag. De møter de samme elevene som engelsklærerne, men gir uttrykk for at de underviser elever som ikke er interessert i læring. McLaughlin & Talbert (2006) intervjuet disse lærerne og sier at det var vanskelig for dem å tro at disse lærerne arbeidet ved den samme skolen og med de samme elevene.

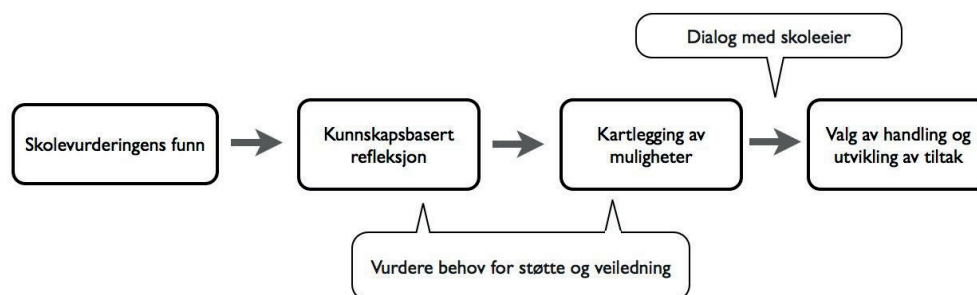
Timperley mfl. (2008) viser til eksempler på team som forsterker hverandre i troen på at eksterne årsaksfaktorer ligger til grunn for svake faglige resultater. For eksempel umotiverte elever, ressursvake hjem og liten støtte hjemmefra. Disse eksterne årsaksfaktorene gjør at lærerne ikke vurderer om det er behov for å gjøre endringer i undervisningen. Både en individuell kultur og en kultur der elevenes læringsproblemer blir forklart ut fra eksterne årsakssammenhenger, kan være utfordrende forhold når skolevurdering skal følges opp i skolen. Det kan sette begrensninger for både tolkning av vurderingsresultater og oppfølging av disse.

Skolevurdering av, for eller som forbedring

Studien har sett på hvordan skolevurdering brukes i skoler. Jeg har pekt på at et kritisk punkt ved bruk av skolevurdering *som* og *for* forbedring er det som skjer når skolen skal tolke resultatene av skolevurderingen. I studien er det funn som indikerer at skolens handlingsteorier og grunnleggende antakelser gir føringer for hvordan vurderingen følges opp, og at disse ikke utfordres godt nok, verken av ledelsen eller av lærerne. Det legges ikke vekt på refleksiv tenkning i form av bedømmelse av situasjonen og ytterligere undersøkelser av fakta og bevis, noe som ifølge Dewey (1997) er viktig før beslutningen fattes om hva som skal gjøres videre. I stedet viser funn at skolene går raskt over i handlingsfasen uten at det brukes tid på en kunnskapsbasert refleksjon. Dermed kan utfordrede antakelser om hva som

«passer best», og «hva skolen har behov for», ligge til grunn for valg som blir gjort. Tiller (1993, s. 83) sier dette på en annen måte, han peker på behovet for å utfordre dypstrukturen, det vil si å riste kraftig i de eksisterende oppfatningene. Handlingsteorier kan være begrenset (Timperley mfl., 2008), og det kan være andre valg og muligheter som kan tre frem gjennom en kritisk kunnskapsbasert refleksjon, enn de som umiddelbart antas som gode valg.

Med utgangspunkt i disse funnene har jeg utviklet en tankemodell som kan hjelpe rektor og skolen i planlegging av arbeidet med oppfølging av skolevurdering. Se figur 1 nedenfor. Tankemodellen er inspirert av Dewey (1938) sine tanker om undersøkelser og Maslowski og Visscher (1999) sine empiriske studier med fokus på det som skjer i etterkant av vurderingen. Tankemodellen som presenteres, synliggjør de ulike momentene som min studie etterlyser når skolevurdering skal følges opp for å bidra til læring og forbedring. Modellen består av fire faser som tar utgangspunkt i vurderingsresultatene, i modellen betegnet som skolevurderingens funn. Videre inneholder tankemodellen kunnskapsbasert refleksjon, kartlegging av muligheter og valg av handling og utvikling av tiltak .



Figur 1. Skolevurdering for forbedring, en tankemodell

Skolevurderingens funn danner i modellen grunnlaget for en kunnskapsbasert refleksjon, der skolen reflekterer over hvorfor resultatene ble som de ble. Rektor bør bidra til at det gjøres en vurdering av skolens evne til å gjennomføre denne fasen. Dette innebærer også at rektor vurderer sin egen evne til å utfordre sine antakelser og handlingsteorier. Dersom skolen har liten erfaring med kunnskapsbasert refleksjon, ligger det i modellen at rektor og ledelsen vurderer om det er behov for ekstern ekspertise i denne fasen av arbeidet. Dersom skolevurdering blir en del av skolens praksis, kan dette føre til at behovet for støtte og veiledning i denne fasen ikke er nødvendig.

Etter denne kunnskapsbaserte refleksjonen følger en kartlegging av ulike muligheter og alternativer for ulike sider av skolens praksis skolen kan tenke seg å forbedre. Dewey (1915, 1938) hevder at det i alle faser av undersøkelsesprosesser ligger bedømmelser. Det kan oppstå nye behov for å innhente fakta og beviser, for å kunne legge til rette for diskusjoner og refleksjoner om konsekvenser og mulige utfall ut fra ulike alternative muligheter. Dette kan bety at rektor også i denne fasen av arbeidet må vurdere om skolen har behov for støtte utenfra.

Når skolen kommer frem til sine ønsker og muligheter for videre handling, presenteres disse for skoleeier. Presentasjonen bør også inneholde en oversikt over skolens eventuelle behov for ekstern ekspertise og ekstra ressurser for å kunne gå videre med de ulike alternativene. Sammen ser skole og skoleeier på de alternativene skolen har skissert. Skoleeier ser på sine muligheter til støtte og eventuell bistand, før skolen gjør sitt endelige valg av videre handling og utvikling av tiltak.

Roald (2010) peker på betydningen av at skoleeier ser muligheten å bruke vurdering som verktøy for kunnskapsutvikling framfor som et kontrollverktøy. Monsen (2002) fant i sin studie at norske lærere i liten grad føler at skolevurdering er nyttig, og at de har mistanke om at det ligger et ønske om kontroll fra skoleeieres side bak vurderingen. Jeg har i artikkel 4 vist til funn der manglende fokus på profesjonell accountability fra det byråkratiske accountability-systemet sin side kan føre til at skolene blir alene om arbeidet med å følge opp skolevurderingen. Min tankemodell for skolevurdering fordrer at skoleeier ser på skolevurdering som et verktøy for forbedring og en mulighet til økt profesjonalitet blant lærere. En skoleeier som ser forbedring som hovedhensikten med skolevurdering, vil ha fokus på profesjonell accountability og se på skolevurderingen som verdifull informasjon om skolens styrker og svakheter, og et godt utgangspunkt for å arbeide med forbedring.

Kapittel 6 Avslutning

I denne studien har jeg studert hvordan skolevurdering brukes i skolen, og hvordan rektor engasjerer seg i dette arbeidet. Hensikten med studien har vært å utvikle kunnskap om de prosessene som foregår i etterkant av skolevurderingen.

Jeg har i kapittel 5 i hovedsak diskutert hvordan skolevurdering er brukt *av, for* og *som* forbedring. Diskusjonen er foretatt på grunnlag av funn som viser at rektors engasjement har hatt betydning for *om* og *hvordan* skolevurderingen er fulgt opp, og at skolene i liten grad bruker tid på å forstå hva som ligger bak resultatene av skolevurderingen. Dette er i overensstemmelse med tidligere studier. Flere norske studier av skolevurdering har vist at flaskehalsen ved skolevurderinger er å bruke resultatene som refleksjonsgrunnlag, det vil si å finne ut hva data forteller, og bruke det i forbedringsarbeidet (Grøterud & Nilsen, 2002; Haug, 2002; Indrebø, 1999). Få studier belyser hvordan skolene arbeider med å bruke resultatene.

Min studie er begrenset av mine valg av teoretiske perspektiver, valg av metoder og min egen rolle som forsker. Likevel kan min studie være et bidrag til feltet ved at den gir et bilde av hvordan disse seks skolene har arbeidet med bruk av skolevurdering sett i et forbedringsperspektiv, og hvordan forskningsdeltakerne har erfart rektors engasjement i dette arbeidet. Funn i studien har vist hvordan skoleledere bruker skolevurdering til å etablere en hensikt og skape forpliktelse på utviklingsarbeid blant lærerne. Samtidig viser funn at det pågår lite kunnskapsbasert refleksjon der formell kunnskap og teori trekkes inn i refleksjonen, når ledere og lærere forsøker å forstå resultatene av skolevurderingen. Jeg ser på økt bevissthet om muligheter og begrensninger i tolkningsfasen som et viktig bidrag i min studie. Lederes og læreres evne til å utfordre egne erfaringer, og evnen til å reflektere på grunnlag av teori av ulik tyngde kan ha betydning for hvordan skolen lykkes i arbeidet med å bruke skolevurdering *for* eller *som* forbedring av skolen som læringsarena.

Studien utkrystalliserer noen fokus for videre forskning. For det første kan videre forskning fremme økt kunnskap om hvilken hjelp eksterne ressurspersoner kan bidra med i skolens arbeid med å følge opp vurderingsresultater. Det vil si at fokus rettes mot å undersøke hvordan ekstern ekspertise kan bistå leder og lærere i skoler i arbeidet med å utvikle evne til kunnskapsbasert refleksjon, og videre i arbeidet med å kartlegge muligheter for skolens oppfølging av vurderingsresultater. Jeg har i min tankemodell trukket inn dialog med skoleeier som viktig for oppfølging av arbeidet. Det ville være naturlig å trekke inn skoleeiernivå i en slik studie. Studien kan gi økt kunnskap om hvordan eksterne ressurspersoner kan bidra til å utvikle dialogen mellom skole og skoleeier slik at

skolevurdering kan bli en toveis prosess som ivaretar skoleeiers behov for informasjon om skolens praksis og skolens behov for støtte i forbedringsarbeidet.

For det andre kan forskning på skoleledernes opplevelse av lærernes engasjement i arbeidet med skolevurdering være interessant med tanke på ledelsesutfordringer og ledelse av ledelsesprosesser. Min studie har i hovedsak fokusert på lærernes opplevelse av rektors engasjement. Rektors opplevelse av lærernes engasjement, kan bidra til ytterligere forståelse av hvilken betydning støtte og utfordringer i skolens læringskultur kan ha når skolevurdering skal følges opp.

Lov og forskrift om skolebasert vurdering innebærer, som jeg pekte på i kapittel 1, en tosidighet. I artikkel 4 har jeg sett på hvordan rektor forholder seg til spenningsfeltet mellom byråkratisk og profesjonell accountability ved bruk av skolevurdering. Et tredje forslag til forskningsstudie er å undersøke forholdet mellom skoleledere og lærere i spenningsfeltet mellom ekstern og intern accountability. Jeg har tidligere vist til studier som viser at lærere er skeptiske til hensikten med vurdering. Å studere læreres og lederes forståelse av ekstern og intern accountability kan bidra til økt kunnskap om og forståelse av hvordan skolene bruker skolevurdering.

Referanser

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bachmann, K.E., Sivesind, K., & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann, *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 94–122). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(6), 471–482.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES and University of Bristol.
- Bredvold, A. (1997). *Skolebasert vurdering. Samspillet mellom to nivåer: kommunen og den enkelte skole. Forskningsrapport nr. 27/1997*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Cousins, J., & Leithwood, K. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331–364.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt: Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutviklingen i grunnskolen 2000–2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur: Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Rolff, H.G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen: Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (1991). Stortingsmelding nr. 37 (1990–1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Forfatteren
- Dewey, J. (1915). The logic of judgments of practise. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 12(19), 505–523.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1970). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publication.
- DuFour, R. (2004). What Is a «Professional Learning Community»? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IA: National Education Service.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eaker, R., & Gonzalez, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National forum of education, administration and supervision journal*, 24(1) 6–13.
- Earl, L.M., & Timperley, H. (2009). Understanding how evidence and learning conversation work. I L.M. Earl & H. Timperley (Red.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (s. 1–12). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Earl, L.M., Katz, S., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 6–13.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. I B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins, *Improving school leadership, volume 2: Case studies on system leadership* (s. 37–67). London: OECD.

- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Ertsås, T., & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–216). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Farsund, M.C. (2002). *Evaluering av skolevurdering: Sluttrapport*. Oslo: KS forskning.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219–245.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Lastet ned fra: <http://lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>.
- Fullan, M. (1983) Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215–227.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 63(10). Lastet ned fra: <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620>.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156.
- Goddard, D., & Leask, M. (1992). *The search for quality: Planning for improvement and managing change*. London: Paul Chapman.
- Granheim, M.K., & Lundgren, U.P. (1990). Målstyring og evaluering i norsk skole: Sluttrapport fra EMIL-prosjektet, *NORAS/LOS-i-utdanning*, 7(90). Oslo: NORAS.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. (2002). Skolebasert vurdering – fokus på kontroll eller problemløsning? I P. Haug, & L. Monsen, *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Grøterud, M., & Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (s. 163–194). Thousand Oaks, California: Sage.

- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 226–272.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324.
- Haug, P. (2002). Skulebasert vurdering – opphav og utvikling. I P. Haug & L. Monsen (Red.), *Skulebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221–245.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- House, E. (1992). Future policy for school-based evaluation. I *Theory and practice of schoolsbased evaluation, a research perspective: Report from the conference at Oppland College*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- House, E.R. (1994). Nyere utviklingslinjer innenfor vurderingsfeltet. I T. Ålvik (Red.), *skulebasert vurdering: en artikkelsamling* (s 47–56). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- House, E.R. (2006). Democracy and evaluation. *Evaluation*, 12(1), 119–127. London: Sage.
- Indrebø, A.M. (1999). Skoleleder: Drivkraft eller bremseklods? I M. Hermansen (Red.), *Kvalitet i skolen – praksis* (s.157–188). Århus: Forlaget Klim.
- Indrebø, A.M. (2001). *Collaborative evaluation–learning process or symbolic action?* Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Innstilling S. nr. 186 (1990–1991). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om organisering og styring i utdanningssektoren. St.meld. nr. 37 (1990–1991)*.
- Jacobsen, B. Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbob* (s. 185–205). København: Reitzel.

- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, E. (2002). *Managing the managerial process: A participative approach*. København: DJØF Publikasjon.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). Stortingsmelding nr. 29 (1994–1995), *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Stortingsmelding nr. 47 (1995–96), *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonal vurderingssystem*. Oslo: Forfatteren.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). Stortingsmelding nr. 28 (1998–1999), *Mot rikare mål*. Oslo: Forfatteren.
- Kruse, S.D., & Lillie, T. (2000). Professional community: Facilitating organizational cultures in support of inclusion. *Disability Studies Quarterly*, 20(4). Lastet ned fra: <http://dsq-sds.org/article/view/264/277>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Stortingsmelding nr. 19 (2009–2010), *Tid til læring*. Oslo: Forfatteren.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies In Educational Evaluation*, 30(1), 23–36.
- Lander, R., & Ekholm, M. (2005). School evaluation and improvement: A Scandinavian view. I D. Hopkins (Red.), *The practice and theory of school improvement* (s. 85–100). Dordrecht: Springer.
- Langfeldt, G. (2008). Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 123–150). Fagernes: Cappelen akademisk forlag.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J.E.C., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

- Maslowski, R., & Visscher, A. (1999). The potential of formative evaluation in program design. I J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustavson, N. Nieveen, & T. Plomp (Red.), *Design approaches and tools in education and training* (s. 137–144). AH Dordrecht: Kluwer academic Publishers
- Mathisen, K. (2003). *Skolebasert vurdering - en vei mot bedre kvalitet?: erfaringer fra prosjektet «Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid» våren 2001* (Vol. nr 7, 2003). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Monsen, L. (2002). School-based evaluation in Norway: Why is it so difficult to convince teachers of its usefulness? I D. Nevo, *School-based evaluation: An international perspective* (s. 73–88). Killingston Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Moos, L. (2006) Ledelsesutvikling igennem skolevurdering og kultur møder – et aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosjekt. I Ø. Ballo, L. Moos, N.G. Næss, & P. Ulholm, *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kultur møter: Et dansk–norsk aksjonsforskningsprosjekt* (s. 94–122). Tromsø: Eureka forlag.
- Moos, L., Skedsmo, G., Höög, J., Olofsson, A., & Johnson, L. (2011). The hurricane of accountabilities? Comparison of accountability comprehensions and practices. I L. Moos, O. Johannson, & C. Day (Red.), *How school principals sustain success over time: International perspectives* (s. 199–222). Dordrecht: Springer.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mulford, W., Silins, H.C., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned fra: <http://www.etikkom.no/FBIB/Ressurser/Referanser/NESH-2006/>.

- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Killington Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Nilsen, B.S., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (1978:10). *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Aschehoug.
- OECD. (1988). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD; Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lastet ned fra: http://lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæring*&
- Ottesen, E. (2010). Skolens kvalitetsarbeid. I E. Ottesen og J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Rapport 37/2010*. Oslo: NIFU STEP.
- Patton, M.Q. (1996). A world larger than formative and summative. *American Journal of Evaluation*, 17(2), 131–144.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Plowden. (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education*. London: HMSO.
- Postholm, M.B. (2007). Læreren med forskerblikk på egen praksis. I M.B. Postholm, *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 94–114). Oslo: Damm.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M.B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Preskill, H. (2004). The transformational power of evaluation: Passion, purpose and practice. I M.C. Alkin (Red.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (s. 343–355). Thousand Oaks, California: Sage.
- Preskill, H., & Torres, R.T. (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Program Evaluation*, 2000 (88), 25–37
- Riskrevisjonen (2006). Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen. *Dokument nr. 3:10 (2005–2006)*. Oslo: Forfatteren
- Roald, K. (2002). *Skulevurdering – ekstern eller intern?: Rapport frå Sogn og Fjordane si deltaking i det nasjonaleprosjektet «Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid»*. Vol. R-nr. 3/02. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Robinson, V.M.J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rogers, P., & Williams, B. (2006). Evaluation for practice improvement and organizational learning. I I. Shaw, J. Greene, & M. Mark, *The Sage handbook of evaluation* (s. 76–97). London: Sage.
- Ry Nielsen, J.C., & Repstad, P. (1993). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen. Om å analysere sin egen organisasjon.. I J.C. Ry Nielsen (Red.) *Annerledes tanker om livet I organisasjoner* (s. 234-253). København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting «The culture of the school and the problem of change»*. New York: Teachers College Press.
- Schein, E.H. (1985). *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Media forlag.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125–152.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Scriven, M. (1991a). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Scriven, M. (1991b). Beyond formative and summative evaluation. I M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Red.), *Evaluation and education: At quarter of century* (s. 18–64). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Senter for erfaringsdeling. (2008). *KIS Kvalitetsvurdering i skolen, teori–metoder–verktøy* (ressursperm). Oslo: Forfatteren.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater. I J. Møller & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 74–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443–466). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2005). *What is a professional learning community?: A summary*. Lastet ned fra: http://www.lcfl.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen og Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: Det store spranget; Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv: Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: The International Academy of Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tjora, A.H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Vurdering for utvikling: Om skolevurdering i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»*. Oslo: Forfatteren.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Norsk landrapport til OECD. OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Oslo: Forfatteren.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vanhoof, J., & Petegem, P.V. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101–119.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. OSLO: NIFU STEP.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ålvik, T. (2003). *Skolebasert vurdering: En innføring*. Oslo: Ad Notam.

Figurliste

Figur 1. Skolevurdering for forbedring, en tankemodell	70
--	----

Tabelliste

Tabell 1 Utsagn fra skole 1	43
Tabell 2 Undersøkelse av sammenheng mellom kategorier	47

Artiklene

Artikkel I

Is not included due to copyright

Artikel II

Is not included due to copyright

Artikel III

Kapittel 9

Ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring

Anne Berit Emstad

Skolevurdering ble formelt satt på agendaen på slutten av 70-tallet. Den gang var formålet å vurdere hvordan skolen fungerte i forhold til mål og plan, og skolevurderingen skulle danne grunnlaget for utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Hensikten med kapitlet er å få bedre kunnskap om hvordan ekstern skolevurdering kan bidra til organisasjonslæring. Kapitlet bygger på en kvalitativ studie av hvordan fire barneskoler brukte ekstern skolevurdering som en del av skolens utviklingsarbeid. Funn i studien viser at den eksterne skolevurderingen i hovedsak ble brukt instrumentelt, det vil si til å ta en beslutning om hva skolen skulle gjøre videre. De involverte skolene brukte begrenset tid på refleksjon når de tolket vurderingsresultatene. Ved tre av skolene startet de opp med et utviklingsprosjekt i etterkant av vurderingen. Forskningsdeltakerne ved disse tre skolene opplevde at utviklingsprosjektet førte til utvikling av ny kunnskap og læring. Med støtte fra teori argumenterer jeg for at refleksjon rundt vurderingsresultatene er et vesentlig aspekt der skolevurdering skal bidra som verktøy for organisasjonslæring. Når beslutninger blir foretatt på grunnlag av resultatene i en skolevurdering uten at man undersøker og reflekterer over hva som ligger bak funnene, utnytter ikke skolen muligheten til dypere læring og videre utvikling av profesjonalitet.

Innledning

En skole har fått sin praksis vurdert av eksterne vurderere. Den eksterne skolevurderingen påpeker uro og uorden i korridorer og ganger. Det kommer også frem at elevene ikke har oversikt over de ulike reglene skolen har for orden. Skolen bestemmer seg for at dette vil de ta tak i. De beslutter at de skal omarbeide ordensreglene og bli flinkere til å følge opp reglene gjennom inspeksjon, rapportering og oppfølging med konsekvenser for elever som bryter reglene. De reviderer ordensreglene. Reglene beskriver hvordan elevene skal oppføre seg inne i skolens bygninger, og lærerne blir enige om konsekvenser overfor elever som ikke klarer å forholde seg til reglene. Lærerne blir enige om at alle må være lojale til planene og håndheve de nye reglene når de er ute på inspeksjon.

Kanskje vil en slik felles bestemmelse være det som skal til for å få mer ro og orden i ganger og korridorer. En annen mulighet er å undersøke om det kan være underliggende elev- og læringssyn som er årsaken til problemet, og om det er skolens handlingsteorier som trenger endring. Det vil si å vurdere å reflektere over de antakelser, verdier og holdninger som ligger til grunn for skolens utforming, oppfølging og håndtering av ordensreglementet.

Dette kapitlet baserer seg på en studie av fire skoler og hvordan ledere og lærere arbeidet i etterkant av en ekstern skolevurdering. Den innledende fortellingen er hentet fra én av disse skolene. Norske skoler er pålagt å «jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslov, § 2-1). Det er når vurderingen er gjennomført at arbeidet begynner. Med utgangspunkt i resultatet av skolevurderingen må skolen finne ut hva de eventuelt vil endre og forbedre (Lillejord, 2003). Å bruke resultatene av en skolevurdering er utfordrende, og det er like viktig å inneha kompetanse om hvordan skolen skal kunne utnytte resultatene av skolevurderingen som det å kunne gjøre en skolevurdering (Haug, 2002). Hensikten med kapitlet er å drøfte hvordan ekstern skolevurdering ble brukt som et verktøy for organisasjonslæring i arbeidet som fulgte. Problemstillingen jeg prøver å finne svar på, er følgende: *Hvordan bruker skoler ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring?*

Jeg vil først gjøre rede for vurderingsmodellen som ble brukt, og beskrive de fire skolene som var involvert i studien. Deretter presenterer jeg teorier som er brukt som analysegrunnlag. Etter en gjennomgang av metoden presenterer jeg studiens funn, for så å diskutere muligheter og utfordringer relatert til ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring. Teksten avrundes ved å peke på muligheter for å øke bidraget fra ekstern vurdering med tanke på organisasjonslæring.

Vurderingsmodellen og skolene som er involvert.

Gjennom forskriften til opplæringsloven (§ 2-1) pålegges skolene jevnlig å vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for grunnskolen. Skolene i denne studien benyttet en modell for ekstern skolevurdering som ble utviklet av et samarbeidsnettverk mellom Voss og Hardanger i 2003. Utdanningsdirektoratet definerer vurderingsmodellen som en mellomting mellom tradisjonell ekstern vurdering, som ofte forbindes med kontroll, og egenvurdering, som forbindes med en mer utviklingsorientert vurdering, der hovedhensikten først og fremst er skoleutvikling. Vurderingen gjennomføres av vurderere som har erfaring fra skolen, det vil si at vurderingen er gjort av likemenn. Vurderingsprosessen består av fem trinn. Disse er vist i figur 1 nedenfor.



Figur 1 Vurderingsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2008)

Først velges det et område for vurdering. Valget forankres opp mot skoleeier og skolens ansatte. De eksterne vurdererne utarbeider et forslag til glansbilde, som består av et sett av overordnede kriterier knyttet til skolens valgte vurderingsområde. Hvert kriterium blir brutt ned i mer detaljerte utsagn om hvordan praksis på skolen ideelt sett skulle ha vært, såkalte «tegn på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 11). Skolen får tilsendt glansbildet og kan komme med forslag til endringer før det endelige glansbildet godkjennes. De eksterne vurdererne tilbringer inntil en uke i skolen, der de med utgangspunkt i glansbildet samler inn informasjon om skolens praksis på det valgte området. Ulike kilder benyttes i denne prosessen, eksempelvis intervju, spørreskjema, observasjon og dokumentanalyse. Vurdererne gjennomfører vurderingen ved å sammenholde innhentet informasjon med tegn på god praksis i glansbildet. Dette handler om å sammenstille, analysere og se mønster i den innsamlede informasjonen. Resultatet av vurderingen samles i en rapport som utarbeides etter en fastlagt mal. Rapporten er offentlig og presenteres på et fellesmøte, hvor hovedfunnene gjennomgås for alle ansatte og representant for skoleeier. Hovedintensjonene for vurderingsmodellen som er benyttet av skolene som deltar i denne studien, er å bidra til skoleutvikling. Lillejord (2003) problematiserer begrepet *skoleutvikling*, men poengterer at hensikten med skolevurdering må være forbedring. Dette samsvarer også med mitt syn og ligger implisitt i overskriften til dette kapitlet, hvor jeg beskriver ekstern vurdering som verktøy for å forbedre praksis i skolen.

To av de fire skolene i studien deltok i et nettverk som samarbeidet om ekstern vurdering. Kommunene hadde et tosidig mål for samarbeidet om den eksterne vurderingen. Vurderingen skulle bidra til å oppfylle kravet i opplæringslova om kommunens ansvar for å se til at skolene jevnlig vurderer egen virksomhet og samtidig sikrer kvalitetsutvikling ved skolene gjennom å definere skolens hovedutfordringer. På nettverkets nettsider pekes det på at vurderingen skal bidra til å definere skolens hovedutfordringer ut fra nåværende situasjon, skape et felles bilde av ønsket situasjon og se mulige veier å gå videre for å nærme seg idealet. De to andre skolene deltok i programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* og fikk tilbud av utdanningsdirektoratet om å gjennomføre en ekstern skolevurdering ved oppstart av utviklingsprosjektene. Vurderingen skulle bidra til å gi skolene ekstra hjelp til å se

hva ved skolen som fungerte godt, og hva som kunne bli bedre. Hensikten med vurderingen var å kunne følge opp prosjektene bedre, spisse valg av utfordring og sikre at prosjektet var godt forankret i skolene. Målet for prosjektene var forbedring av skolens virksomhet.

Teori

Hensikten med kapitlet er, som nevnt, å drøfte hvordan vurdering ble brukt som et verktøy i organisasjonslæring. Forss, Cracknell og Samset (1994) sier at *vurdering* er synonymt med *feedback*, og at feedback danner bindeleddet mellom ytelse og kunnskapsstrukturer. Å motta, tolke og respondere på tilbakemelding på praksis er ofte aspekter som går igjen når man leser litteratur om organisasjonslæring. I denne delen av kapitlet presenterer jeg teorier som danner grunnlag for analysen av datagrunnlaget, og videre gjør jeg rede for noen aspekter som går på tvers av ulike teorier om organisasjonslæring.

Kollektive læringsprosesser

Selv om de ulike teoriene om organisasjonslæring baserer seg på ulike vitenskapsteoretiske syn, dreier de seg om læring som nedfeller seg i en organisasjon slik at den får betydning for hvordan organisasjonen handler i etterkant av at læringen har funnet sted. Argyris og Schön (1978) peker på at organisasjonslæring er læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap. Slike prosesser kan derfor benevnes *kollektive læringsprosesser*. Videre dreier organisasjonslæring seg om hvordan denne læringen blir en del av organisasjonen ved at det lagres i organisasjonens hukommelse, minne eller mentale kart for videre bruk (Argyris & Schön, 1978; Huber, 1991; Kim, 2004; Levitt & March, 1988; Yukl, 2009). Levitt og March (1988) beskriver organisasjonshukommelsen som en kollektiv hukommelse bestående blant annet av skriftlige dokumenter, manualer, prosedyrer, sosiale relasjoner og en kultur som gir uttrykk for hvordan ting blir gjort i organisasjonen. Kunnskap i form av rutiner er uavhengig av den individuelle aktøren og overlever utskiftninger av enkeltindivider. Kim (2004) på hevd sin side at organisasjonslæring er avhengig av at individet lærer og påvirker organisasjonen ved at individets mentale modeller gjøres eksplisitte. Dette påvirker igjen organisasjonens kollektive mentale modeller. Kollektive mentale modeller blir en del av organisasjonshukommelsen, som har betydning for handlinger, og de er en del av organisasjonens bruksteorier når de kan påvises i en endret praksis.

Undersøkelse og feedback

Argyris og Schön (1978) sier at organisasjonslæring er å oppdage og korrigere feil i organisasjonens bruksteorier og videre bygge inn resultater av undersøkelser i private bilder og felles kart for organisasjonene. Cyert og March (1963) hevder at organisasjonen lærer gjennom erfaringer og endres gjennom å respondere på feedback fra omgivelsene. De peker videre på at læring skjer i interaksjon med omgivelsene. Forholdet mellom undersøkelse og utprøving er videre poengtert av March (1991), som viser til at forholdet mellom erfaring og undersøkelse av nye muligheter er viktig. Organisasjonskunnskapen forbedres over tid gjennom å balansere mellom å bevare den eksisterende kunnskapen og å undersøke nye muligheter for handlinger. Levitt og March (1988) peker på at læring skjer når organisasjonen endrer sine rutiner, og de sier at endringer skjer som et resultat av organisasjonens historie og i hvilken grad den når sine mål. Daft og Weick (1984) beskriver læringsprosessen som innsamling av informasjon, der den innsamlede informasjonen blir tolket og gitt mening, og nye handlinger blir satt i verk på grunnlag av tolkning av den informasjonen som er innsamlet. Felles for disse ulike perspektivene er et aspekt som består av enten å få feedback, å innhente informasjon eller å gjøre undersøkelser, for så å tolke og respondere på dette.

Tolke og respondere

Flere definisjoner på organisasjonslæring innebærer forbedring av handlinger gjennom økt kunnskap og forståelse (Fiol & Lyles, 1985; Argyris & Schön, 1978; Kim, 1994; Collinson & Cook, 2007). Dette kan skje gjennom å tolke eller reflektere over informasjon og feedback, betrakte denne i lys av tidligere erfaringer og gi den mening (Argyris & Schön, 1978; Cyert & March, 1963; Daft & Weick, 1984; Dewey, 1997; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Kim, 2004; Levitt & March, 1988). Tiller (2006, s. 32) hevder at refleksjoner på mange måter er den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring. Når erfaring og teori sees i sammenheng, styrkes den analytiske kraften i undersøkelsen ved at hverdagsforestillinger og teori blir satt i sammenheng (Lillejord, 2003; Postholm, 2008; Tiller, 2006).

Dypere læring

Argyris og Schön (1978) og Fiol og Lyles (1985) skiller mellom ulike former for læring. Læring som ikke stiller spørsmål ved de underliggende normene, betegnes som *enkeltkretslæring*. Det vil si det foregår læring som innebærer at organisasjonen korrigerer feil eller en uønsket situasjon uten at de grunnleggende forutsetningene for handlingene

undersøkes. *Dobbelkretslæring* finner sted når problemer løses ved først å undersøke og forandre de underliggende variablene for deretter å endre handlingene. De underliggende variablene er de som styrer og driver det vi gjør. Fiol og Lyles (1985) skiller mellom *tilpasning* og *læring*. Tilpasning innebærer små endringer og justeringer, som i enkeltkretslæring, mens læring knyttes til dobbelkretslæring. Sett i sammenheng med skolevurdering kan enkeltkretslæring tilsi en instrumentell bruk av skolevurdering. Skolevurderingen benyttes da til å foreta en beslutning om hva man skal endre på, eller til å ta tak i skolens videre arbeid (Weis, 1998). I henhold til det innledende eksemplet innebærer dobbelkretslæring å se på hvilke verdier og grunnleggende antakelser som ligger bak utformingen og oppfølgingen av ordensreglementet. På lengre sikt kan dobbelkretslæring være avgjørende for effektiviteten i en organisasjon. Dobbelkretslæring innebærer ikke bare å se på hvilke problemer og svakheter skolevurderingen avdekker, men å undersøke de grunnleggende antakelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet. Kim (2004) skiller mellom å vite hvordan (*know-how*) og å vite hvorfor (*know-why*), og benevner dette henholdsvis som *operasjonell* og *konseptuell læring*. Kim (2004) kritiserer Daft and Weick (1984), som hevder at læring skjer på grunnlag av tolket informasjon, og peker på at tolkning som oftest bare fører til operasjonell læring og enkeltkretslæring.

Argyris og Schön (1978) bringer inn begrepet *deuterolæring*, et begrep de har hentet fra Bateson (1972). Når medlemmene i en organisasjon engasjerer seg i deuterolæring, reflekterer de over hvordan de har lært, eventuelt ikke lært, av tidligere situasjoner som har gitt muligheter for organisasjonslæring. De undersøker hvordan de la til rette for læring, eller hvordan læring ble håndtert, for så å lage nye strategier for hvordan de kan legge til rette for nye læringssituasjoner (Argyris & Schön, 1978).

Jeg har som overskrift på denne delen av kapitlet satt fellesbetegnelsen «dypere læring». *Dypere læring* omhandler her dobbelkretslæring, konseptuell læring og deuterolæring. Denne gjennomgangen av organisasjonslæring er ikke uttømmende, men den viser til noen aspekter ved organisasjonslæring som ofte er felles for de ulike teoretiske perspektivene. De ulike aspektene er trukket frem i analysen, og jeg vil gjøre rede for dette når jeg nå videre skal beskrive metoden som er brukt i studien.

Metode

Dette kapitlet bygger på en kvalitativ studie, der fenomenet «skolers bruk av ekstern vurdering som verktøy for organisasjonslæring» er studert i fire barneskoler. Studien er gjennomført som en kollektiv kasusstudie (Stake, 1995) og med fenomenologiske intervjuer som datainnsamlingsstrategi. I tillegg til intervjuer har jeg observert møter og studert dokumenter for å få en forståelse av dette fenomenet. Hensikten med de fenomenologiske intervjuene er å skape mening gjennom fortolkning av forskningsdeltakernes opplevde erfaringer (Moustakas, 1994).

Datainnsamling

Skolene som deltok i studien, ble valgt fordi de hadde gjennomført en ekstern skolevurdering etter Voss–Hardanger-modellen. To av skolene ble lokalisert gjennom et vurderingsnettverk som samarbeidet om ekstern vurdering, og to gjennom Utdanningsdirektoratets program *Fra ord til handling*, der den aktuelle vurderingsmodellen ble tilbudt skolene som deltok i prosjektet. Alle de fire skolene hadde gjennomført den eksterne skolevurderingen et halvt år i forkant av datainnsamlingen.

Datamaterialet består i hovedsak av empiri samlet inn gjennom individuelle fenomenologiske intervjuer (Moustakas, 1994). For å få svar på problemstillingen intervjuet jeg rektor, tre lærere og en gruppe på fem–seks elever i hver av de fire skolene. Formålet med det kvalitative intervjuet var å fange opp hvilke tanker og erfaringer forskningsdeltakerne hadde gjort seg i forbindelse med arbeidet som var gjort i etterkant av skolevurderingen, og dermed hvilken mening vurderingen hadde for dem. Den videre hensikten med intervjuene var å finne en felles struktur som samlet sett som kunne gi en bedre forståelse av hvordan skolevurdering var brukt som et verktøy for organisasjonslæring.

Analyse

Intervjuene ble transkribert og deretter analysert. Jeg strukturerte datamaterialet ut fra det teoretiske rammeverket som er redegjort for tidligere i kapitlet. De ulike aspektene for organisasjonslæring utgjør rammen for analysen, og teorien ga slik retning for utviklingen av kategoriene. Det innebærer at jeg i denne prosessen jobbet deduktivt med de teoretiske begrepene som styrende for analyseprosessen. Kategoriene som ble utviklet på grunnlag av de teoretiske begrepene, ble likevel fylt med nytt innhold basert på innsamlet materiale fra de

lokale kontekstene. Ifølge Strauss og Corbin (1990) er dette en mulig måte å gå frem i analysen på.

Den første kategorien har jeg gitt navnet *Skolenes opplevelse av den eksterne vurderingen*. Denne kategorien er knyttet til de teoretiske begrepene *undersøkelse og feedback*. Skolevurdering ble gjennomført av eksterne vurderere, og denne kategorien beskriver hvordan forskningsdeltakerne opplevde den eksterne vurderingen og resultatet av denne. De to neste kategoriene er knyttet til de teoretiske begrepene *tolke og respondere*. Den ene er blitt kalt *Skolenes tokningsprosess omkring skolevurderingens funn* og beskriver hvordan skolene tolket vurderingsresultatene, den andre, *Skolenes oppfølging av skolevurderingen*, beskriver hvordan de eventuelt fulgte opp vurderingen etterpå. Den siste kategorien, *Endringer, økt kunnskap og læring*, er dannet på grunnlag av det teoretiske begrepet *dypere læring*. Denne kategorien analyserer hvordan forskningsdeltakerne beskriver endringer som er gjort i skolen i etterkant av vurderingen, og hva de opplevde som grunnlag for disse endringene. Teoriene om organisasjonslæring dreier seg om kollektive læringsprosesser og at denne læringen befester seg i organisasjonen. Dette teoretiske aspektet utgjør ingen egen kategori, men gir føringer for analysen. Det betyr at enkeltlærere og team som har gjort egne tolkninger av vurderingsresultatene og eventuelt utviklet tiltak som ikke har blitt delt eller presentert for resten av kollegiet, ikke inngår i analysen. Sitatene som løftes frem i sammenheng med de ulike kategoriene, gir et bilde av hvordan jeg forstår forskningsdeltakernes opplevelse av de ulike aspektene. I teksten som følger, presenterer jeg studiens funn, og de utviklede kategoriene danner strukturen for denne presentasjonen.

Studiens funn

Skolenes opplevelse av den eksterne vurderingen

Forskningsdeltakerne ga uttrykk for at resultatene av vurderingen var i overensstemmelse med deres egne oppfatninger av skolens praksis, og det var få overraskelser, om noen i det hele tatt. Både vurderingsmodellen og vurdererne fikk legitimitet ute i skolene.

Vurderingsmodellen ble beskrevet som en modell som satte i gang prosesser og som inspirerte. De eksterne vurdererne var likemenn, og deres erfaringsbakgrunn ga deres uttalelser en tyngde. Forskningsdeltakerne ga uttrykk for at de kunne identifisere seg med disse eksterne vurdererne. Et utsagn fra én av de fire rektorene er representativt for forskningsdeltakernes syn på vurderingen:

Det jeg ser på som den store fordelen med en ekstern vurdering, er at vurderingen ble gjort av folk som ikke var kjent her, folk her som ikke visste hvem de var. Det som var genialt var at når folk presenterte seg, kunne folk identifisere seg med dem. Det var rektor, en lærer og en fra Utdanningsdirektoratet. Han var med som observatør i utgangspunktet, men han ble veldig sugd inn i det som foregikk. I tillegg så var det en fra det eksterne kompetansesentret som var med i vurderingsuka. De fikk ganske fort stor legitimitet hos personalet, fikk sett mye, folk åpnet seg, de åpna seg da de fikk komme inn i klasserommene, fikk sett virkeligheten sånn som den var.

Skolenes tolkningsprosess omkring skolevurderingens funn

Ved alle de fire skolene ble vurderingsrapportene presentert samtidig for alle ansatte og representanter for skoleeier og foreldre. På dette fellesmøtet var det ikke rom for refleksjoner rundt de resultatene som ble forelagt. Etter presentasjonen av rapporten foregikk det ved alle skolene en prosess der rapporten ble tolket og valg ble gjort for oppfølging av rapporten. Studien viser at det varierte i hvilken grad lærerne ble involvert i dette arbeidet. Ved én skole satte rektor seg ned alene med rapporten og valgte ut de utviklingsområder som kunne passe til skolens utviklingsprosjekt. Han forklarte dette slik: «Jeg var på leit etter det som kunne passe inn i prosjektet. Og jeg fant jo det». Ved en annen skole ble lærerne involvert først etter at rektor hadde foretatt en egen gjennomgang av vurderingsrapporten. Rektor valgte på grunnlag av vurderingsrapporten ut fire mulige utviklingsområder for skolen. Det ble satt av et fellesmøte der rektor presenterte essensen av rapporten for lærerne, og lærerne fikk muligheten til å velge to av de fire områdene. Rektor uttalte:

Jeg gikk gjennom rapporten en gang til med de ansatte, en litt mer forenklet utgave, hvor jeg hadde dratt ut konklusjonene, og det jeg definerte som essensen i rapporten. Så hadde jeg satt opp en oversikt over de områdene vi hadde et potensial på, å utvikle oss i forhold til. Så var det opp til lærerne å dra ut to områder av de fire som jeg hadde valgt ut, som de ønsket å prioritere i første omgang.

Den tredje skolen involverte lærerne i tolkningsprosessen. Lærerne ble plassert i grupper som diskuterte og prioriterte de ulike utviklingsområdene som vurdererne hadde foreslått. Lærerne diskuterte hva de mente var mest og minst viktig å ta med seg videre i skolens utviklingsprosjekt, og hver gruppe kom med to forslag til utviklingsområder. Det ble satt av et fellesmøte til dette arbeidet. Deretter sorterte skolens plangruppe forslagene og kom frem til tre områder som ble lagt inn i prosjektet. Ved den fjerde skolen besluttet ledergruppen å legge rapporten til side, men lærere og team som ønsket å se nærmere på rapporten, fikk en kopi og kunne følge den opp på egen hånd.

Funnene i studien viser at skolevurderingen først og fremst ble brukt til å foreta en beslutning om hva skolene skulle ta tak i i fortsettelsen. Den viser videre at det ikke ble

foretatt grundige analyser og refleksjoner av lærere og ledere rundt funnene gjort av vurdererne. Gjennomgående for forskningsdeltakernes beskrivelser av denne fasen av oppfølgingen var å studere de utviklingsområdene rapportene pekte på, og se hva som kunne være interessant og passende for skolen å ta tak i. Det ble gjort valg og bortvalg blant de områdene de eksterne vurdererne hadde definert som skolens utviklingsområder. Når de ble bedt om å utdype hvordan de hadde analysert og brukt rapporten, ble denne prosessen beskrevet med ord som: «Vi kikka gjennom og kikka på hva som var foreslått som forbedring til oss», «Vi ble enige om at dette kunne vi gjøre noe med» og «Jeg leste den, studerte den i fred og ro. Jeg var på leit etter det som kunne passe inn i prosjektet.»

Skolenes oppfølging av skolevurderingen

I denne fasen er det store likheter mellom de tre skolene som valgte å bruke rapporten i sitt videre arbeid. Det videre arbeidet ble samordnet av et lederteam eller ei prosjektgruppe, med rektor som leder av prosessen. Både rektorene selv og lærerne omtalte rektor som leder av utviklingsarbeidet, den som satte retning og påvirket arbeidet, men som likevel dro inn lærerne i prosessen videre. Som én av lærerne uttrykte det: «I alt som gjelder prosjektet, er han sentral. Uten han hadde vi ikke kommet i gang og gjort det vi gjør i dag.» Rektorenes egne beskrivelser støttet opp om lærernes syn, de så på seg selv som retningssettere og styrende, men understreket at det var viktig for dem å involvere lærerne i diskusjoner om videre arbeid. Lærere og ledere kom med forslag og ideer som dannet grunnlag for nye tiltak. Diskusjonene skjedde både på team- og skolenivå. Denne forklaringen fra én av rektorene er betegnende for hvordan prosessen foregikk. Hun gjorde rede for den vanligste arbeidsformen for utviklingsprosjektet:

Rektor: Jeg har som oftest en felles innledning på hva jeg ønsker hva vi skal oppnå med det aktuelle møtet, og jeg setter lærerne i arbeid med oppgaver. Jeg prøver i innledningen å si noe om hva vi skal oppnå, og så gir jeg dem oppgaven og ber om en tilbakemelding så vi har muligheten til å oppsummere. Det varierer veldig i forhold til hvilken rolle jeg tar i gruppearbeidene. Noen ganger har jeg sittet sammen med dem og vært med i drøftingene, og på den måten sett at jeg kan være med på å styre diskusjonen. Andre ganger har jeg valgt å trekke meg ut og overlater arbeidet fullstendig til dem. Jeg ser at det er en fordel at jeg er der, for at det er hele tida rom for at vi oppfatter ting på ulike vis. Så det blir mer effektivt når vi er samlet og jeg er med på fellestid.

Forsker: Hvorfor har du valgt denne måten å jobbe på?

Rektor: Jeg vil ha med deres faglige vurderinger, og det er jo kjempeviktig for prosessen at de er med på å bestemme hva som skal skje, og ikke fordi at jeg har bestemt det. Da tror jeg ikke at vi får til mye utvikling og endring. Så det er jo involvering, fordi jeg tror at det er veldig nødvendig.

Flere av forskningsdeltakerne uttrykte tilfredshet over å arbeide med et utviklingsprosjekt der de selv hadde bestemt innholdet. Når skolene var i gang med utviklingsarbeidet, var det bare én av skolene som benyttet seg av vurderingsrapporten. Ved denne skolen blir rapporten benyttet som en forsterkning. Rektor uttalte:

Jeg kan bruke denne rapporten for å underbygge det man jobber med, slik som på tirsdag, der jeg hentet frem hele tida mye fra rapporten for å få forsterket «hvorfør gjør vi det her?». Jo, fordi vi selv har sagt det – det er dette området vi ønsker å bli bedre på. Det synes jeg er det viktigste med rapporten – at man bruker de momenter som står der til å fundamentere det arbeidet man gjør.

To av skolene benyttet seg av eksterne kompetansemiljøer som bidro med kurs og veiledning underveis i arbeidet med utvikling av nye tiltak. Funnene viser at begge rektorene ved disse to skolene var opptatt av å knytte teori til utvikling og gjennomføring av tiltak. Én av rektorene begrunnet dette med et ønske om å utvikle evidensbasert praksis. Han sa:

Vi har en såkalt evidensbasert pedagogisk praksis i prosjektet, vi skal dele våre kunnskaper med hverandre og reflektere over praksisen vår, og så skal vi da ut fra den refleksjonen og det vi gjør, dra inn kunnskapsbasert kunnskap om hva slags leseopplæring som fungerer, så sammenligner vi det vi gjør med det vi lærer på kurset, og så lager vi da vår modell. Sånn vi driver det.

Den andre la vekt på at alle kursdager var skreddersydd for utviklingsarbeidet – for å gi teoretisk bakgrunn som grunnlag for diskusjoner. Lærerne var fornøyd med hvor langt de var kommet i utviklingsarbeidet, men samtidig kom det frem at tre av de seks lærerne som deltok i studien ved disse to skolene, mente at det var brukt for mye tid på teori og for lite tid på å få de praktiske løsningene på plass. Disse tre lærerne ga uttrykk for at de hadde ventet på oppskriftene. Samtidig erkjente to av dem at de nyutdannede lærerne sikkert hadde nytte av denne teorien. Én av disse tre lærerne viser til at lærere med mange års praksis har skapt seg mange erfaringer om hvordan ting bør være, og hvordan man kan få ting til å fungere. Hun sa: «Så hvis man får det til å fungere, hvorfor skal man endre det?». Tre av lærerne syntes at den teorien de var tilført gjennom prosjektet, hadde vært nyttig og hadde bidratt til endring i deres bevissthet og tenking rundt undervisning.

En av skolene fulgte opp vurderingen på egen hånd, uten eksterne bidrag og uten bruk av teori ved utvikling av kunnskap. Skolen baserte seg på egne erfaringer og erfaringer gjort av naboskolen når de laget nye rutiner for underveivurdering og en felles mal for elevsamtalen. Da jeg etterspurte bruk av teori i denne fasen, forklarte én av lærerne at dette

med teoribruk var de ikke så gode på. Det hadde også vært en utfordring da skolen hadde deltatt i et tidligere prosjekt, der teori inngikk som en del av en refleksjonsprosess. Det kom frem i intervjuene at rektor hadde satt seg inn i lovverket da de jobbet med undervisvurdering, og lærerne hadde fått notater utarbeidet av rektor som de skulle lese gjennom i forkant da de arbeidet med undervisvurdering. Den fjerde skolen hadde valgt å legge bort vurderingen inntil videre. Dermed foregikk det ingen kollektive prosesser i etterkant som kunne føre til organisasjonslæring. Funn fra denne skolen er derfor ikke relevante for de neste avsnittene i kapitlet.

Endringer, økt kunnskap og læring

Hvilke områder eller tema som var i fokus for endringsarbeidet, ble bestemt på grunnlag av kunnskap om skolen tilført gjennom vurderingsrapporten, og hadde indirekte betydning for de endringer som ble gjort i etterkant. Det innledende eksemplet viste til en tilbakemelding om uklare ordensregler. Ved denne skolen ble ordensreglene revidert, og nye rutiner for oppfølging kom på plass, samtidig som de fortsatte arbeidet med bruk av positive tilbakemeldinger til elevene. Ved en annen skole i studien ble det utviklet en plan for leseopplæringa, der tettere oppfølging av kartleggingsprøver alt var på kommet plass. Ved en tredje skole var felles maler for elevsamtaler utarbeidet og klare til bruk, og undervisvurderingen var forsterket ved at tilbakemelding til elevene var basert på læringsmål.

To av skolene fikk tilført kunnskap gjennom kurs og eksterne kompetansemiljøer. I tillegg var det lagt vekt på kunnskapsdeling internt, gjennom deling av praksiserfaringer. Flere av lærerne ga konkrete eksempler på at det hadde skjedd endringer i deres egen bevissthet som en konsekvens av ny kunnskap. Én fortalte:

Lærer: Personlig, da, så er jeg blitt mer bevisst. Tenker mer leserelatert i alt jeg gjør. Jeg er også blitt flinkere til å tilpasse til nivå, har lært veldig mye. Jeg ser mye mer hvor den ungen er i forhold til lesing. Jeg har lært gjennom kursene at det er viktig å tilpasse leseleksa. Jeg har lært om leseprosessen.

Forsker: Har elevene merket at de har fått mer tilpasset leselekse?

Lærer: Ja, jeg har i alle fall merket det på egen klasse at det har blitt litt mer driv på lesinga. Når de får ting de synes er lett.

En annen lærer ga også et konkret eksempel på at endret bevissthet hadde ført til endrede handlinger:

Jeg ser det at jeg er blitt mer bevisst i klasserommet på hvordan jeg snakker til elevene, hvordan jeg – for det har vi jo hatt, hvordan snakke med elevene, gi klare beskjeder. Og det har jeg jo gjort, man er blitt mer bevisst på det.

Én av skolene som hadde arbeidet med utvikling av det sosiale læringsmiljøet, hadde fått på plass felles rutiner for hvordan de skulle ta tak i uønsket adferd. Én lærer uttrykte stor tilfredshet ved at skolen langt på vei hadde fått på plass en felles praksis på dette området. Denne felles praksisen beskrives som en oppskriftsmessig respons på uønsket elevadferd, med klare konsekvenser når elevene ikke hører etter lærerne sine. Hun gir et eksempel:

Når vi sier til eleven at nå må du ta opp boka, hvis ikke vet du hva som skjer. Gjør du ikke det, så blir det ikke det. Jobber du ikke – så blir det timeout. Gjør du ikke det, så må du sitte igjen. Det begynner å bli mer strukturert nå, det er blitt mer hele skolen, og det er blitt en ramme på at det er sånn vi gjør det.

Informasjonen som kommer frem i intervjuene med elevgruppene, støtter opp om en del av lærernes beskrivelser av endringer som er gjort. Ved én av skolene forteller én av elevene at de er blitt mer oppdaterte på hva de skal lære. En annen elev tok opp tråden videre og fortalte at lærerne hadde begynt å sjekke at de kunne læringsmålene sine. De hadde fått en ny stasjon på stasjonsundervisningen, der læreren satt og snakket med dem om læringsmålene. Det hadde de begynt med for ikke så lenge siden. Ved en annen skole fortalte elevene at lærerne hadde blitt mye mer opptatt av at de skulle ha det bra sammen. «De har ikke snakket så mye om det sosiale før», fortalte elevene. Ved denne skolen hadde de et prosjekt som dreide seg om utvikling av elevenes sosiale læringsmiljø.

Oppsummering av hovedfunn.

Én av de fire skolene valgte å legge rapporten til side, uten å bruke tid på analyse og refleksjon over innholdet. De resterende tre skolene benyttet vurderingsrapporten som et verktøy i form av en retningssetter for videre arbeid, enten analysen ble foretatt av rektor alene eller ved delvis eller full involvering av de ansatte. Dette kan beskrives som instrumentell bruk av vurdering, det vil si at vurderingen først og fremst ble brukt til å foreta en beslutning om hva skolene skulle ta tak i videre (Weiss, 1998). Funnet indikerer også at manglende eller kun delvis involvering av lærerne i tolkningsfasen av rapporten ikke var avgjørende for lærernes involvering i utviklingsarbeidet i etterkant. Når områdene var valgt ut og utviklingsarbeidet kommet i gang, viser studien at to av skolene la til rette for diskusjoner og refleksjoner, der mål, normer og verdier i større grad ble utfordret ved at erfaringer og teori ble satt i sammenheng. I denne fasen hadde vurderingen en indirekte betydning, idet tema og

fokus i prosjektene delvis var valgt på grunnlag av vurderingsrapportene. Ved to av skolene sier forskningsdeltakerne at utviklingsarbeidet har ført til både endrede holdninger og handlinger.

Diskusjon

En utfordring ved ekstern vurdering er at de som blir vurdert, ikke er involvert i selve vurderingen. Det er de eksterne vurdererne som lager glansbildet, intervjuer og observerer. Det er også de som bearbeider informasjonen, utarbeider rapport og konkluderer. Flere studier om skolevurdering for læring peker på betydningen av at de involverte deltar i prosessen (Forss, Cracknell & Samseth, 1994; Lillejord, 2003; MacBeath & MacGlynn, 2002; Nilsen & Overland, 2009). Forss mfl. (1994) skiller mellom læring ved involvering og læring gjennom kommunikasjon. Ved en ekstern vurdering blir kunnskap om skolen presentert av andre og fremstår i utgangspunktet som en passiv form for læring. Det blir derfor viktig hvordan vurderingen følges opp og hvordan lærerne involveres dersom denne skal føre til dypere former for læring (Forss mfl., 1994; Mathews, 2010; Preskill & Torres, 2004). Hvis hensikten med skolevurderingen er læring på alle nivå, hevder Preskill og Torres (2004) at dette krever en deltakende, dialogisk, refleksiv og undersøkelsesorientert tilnærming til vurderingen og bruk av funn. Dette innebærer blant annet at lærerne involveres i tolking av funn, i konstruering av mening og i dialog om videre handling (Collinson & Cook, 2007).

I min studie viser funn at det varierte i hvilken grad lærerne var involverte i tolkning av funn, og tolkningsfasen ved alle skolene inneholdt i liten grad refleksjon. Jeg har tidligere vist til at et viktig aspekt ved organisasjonslæring er å gjøre undersøkelser for deretter å reflektere over resultatet av denne undersøkelsen (Argyris & Schön, 1978; Cyert & March, 1963; Daft & Weick, 1984; Dewey, 1997; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Kim, 2004; Levitt & March, 1988). Mer tid til tolkning og refleksjon over resultatene av den eksterne vurderingen kunne lagt til rette for kollektiv læring, der informasjonen i vurderingsrapporten kunne omdannes til handlingsrelevant kunnskap (Nilsen & Overland, 2009; Roald, 2010). Nilsen og Overland (2009, s. 65) betegner dette som *læringsmuligheter i den kollektive dialog*. I denne dialogen ligger det også et potensial for deuterolæring (Argyris & Schön, 1978), det vil si å få bedre kunnskap om hvordan man lærer å lære. Det ligger mye informasjon i en vurderingsrapport som kan bidra til at skoler kan lære om seg selv og hvordan de lærer. Det ligger en mulighet til å reflektere over egen praksis og hva som ligger til grunn for de valg som er gjort tidligere. Dette kan også være av betydning ved senere vurderinger. Det betyr å være bevisst på hva som er utfordringen når de ansatte på skolen skal

lære sammen på bakgrunn av en vurderingsrapport: Hvordan responderte de ansatte på vurderingen forrige gang, hva var det de beskyttet, hva ble valgt bort, og hva ble fulgt opp?

Refleksjon er et aspekt ved organisasjonslæring som har vært sentralt i flere studier. Når beslutninger blir foretatt på grunnlag av funn i en skolevurdering uten at man undersøker og reflekterer over hva som ligger bak funnene, blir refleksjonen ved organisasjonslæring utelatt i denne fasen av arbeidet. Jeg har beskrevet bruken av den eksterne vurderingen ved tre av skolene som instrumentell (Weiss, 1998). En kritikk av ekstern vurdering er at det gjerne fører til kun enkelkretslæring dersom det ikke settes i sammenheng med intern vurdering (Mathews, 2010). En årsak til dette kan være manglende refleksjon, eller at refleksjonen blir for overfladisk når vurderingen er foretatt av andre. Shildkamp, Vanhoof, Van Petegem og Visscher (2011) hevder at de fleste skoler er mer orientert mot aksjon enn mot refleksjon. Denne studien understøtter dette. Det ble brukt liten tid på å reflektere over funnene i den eksterne vurderingen, og skolenes fokus ble raskt rettet mot planlegging av tiltak.

Likevel viser funn at lærerne gjennom utviklingsarbeidet som fulgte i etterkant, erfarte at de gjennom refleksjon og tilføring av ny kunnskap hadde endret både holdninger og handlinger. Elevene fortalte også om endringer de hadde opplevd i undervisningen. Funn indikerer at rektorene har klart å bruke den eksterne vurderingen som et grunnlag for forpliktelse til utviklingsarbeidet som fulgte, uavhengig av om lærerne deltok i tolkning av vurderingsresultater eller beslutningen om hva som skulle følges opp. Timperley, Wilson, Barar og Fung (2008) uttaler at det ikke er av betydning for læreres læring hvem som initierer mulighetene for læring, eller om det er et frivillig tilbud. Det viktigste er at lærerne engasjerer seg i læringsprosessene. Lærerne som deltar i denne studien, beskriver sine skoleledere som sentrale aktører i utviklingsarbeidet som fulgte. Ved tre av skolene har rektorene brukt skolevurderingen til å skape et felles utgangspunkt for skolens utviklingsarbeid og videre lagt til rette for og deltatt i prosessene sammen med lærerne. Ledelsens involvering i lærernes læring og utvikling er en ledelsespraksis som knyttes opp mot forbedring av både lærernes og elevens læring (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Timperley mfl., 2008).

Å stille spørsmål til egne virkelighetsforståelser er en viktig del av refleksjonen. Dewey (1997) skiller mellom vanlig tenking og refleksjon og definerer refleksiv tenking som en aktiv, vedvarende og grundig vurdering av enhver oppfatning eller antatt kunnskapsform, sett i lys av begrunnelsen som støtter grunnlaget oppfatningen eller kunnskapsformen hviler på (s. 6, min oversettelse). Det vil si å undersøke våre antakelser for så å se på fakta som danner grunnlag for disse, og videre reflektere over disse, tenke kritisk, se etter alternative løsninger og eventuelle nye data som kan utvikle løsningsforslagene (Dewey, 1997). Dette

kan knyttes til å utfordre egne antakelser og overbevisninger eller utfordre sine handlingsteorier (Argyris & Schön, 1978). Flere forskere peker i tillegg på betydningen av å knytte teori til refleksjonen for bedre å kunne utfordre sine egne handlingsteorier og forstå egen praksis (Hammerness mfl., 2005; Postholm, 2008; Tiller, 2006; Timperley mfl., 2008). Funn i studien viser at de to skolene som hadde ekstern ekspertise til stede når de arbeidet med sine utviklingsprosjekter i etterkant av skolevurderingen, i større grad reflekterte og brakte inn ny kunnskap ved utvikling av nye tiltak. Rektorene ved disse to skolene legger begge vekt på refleksjon rundt teori og praksis når de forteller om utviklingsarbeidet, men ingen av dem trekker dette frem når de forteller om tolkningen av vurderingsrapportene. Ved den tredje skolen ble nye tiltak i utviklingsarbeidet i stor grad utformet på bakgrunn av egne og lokale erfaringer. Dette kan føre til at lærernes antakelser, den eksisterende normen og alternative muligheter ikke blir utfordret, og videre til at lærerne ikke ser begrensninger i sine egne handlingsteorier (Timperley mfl., 2008). Flere studier peker på at de vurdertes holdning til funnene i vurderingsrapporten og i hvilken grad dette støtter opp om deres eget syn på skolens praksis, er av betydning når vurderingen følges opp (Cousins & Leithwood, 1986).

Jeg vil nå gå tilbake til skolenes tolkning av vurderingsrapportene, som i liten grad var preget av refleksjon. Hvorfor legges vekt på mer tid til refleksjon rundt vurderingsresultatet når de tre skolene uansett kom i gang med et utviklingsarbeid, et utviklingsarbeid der lærerne følte de fikk økt sine kunnskaper, sin bevissthet og fikk på plass viktige endringer? Jeg anser dette som et viktig funn i denne studien. Når skolevurderingen først og fremst blir brukt til å foreta en beslutning om hva det er som skal forbedres, kan læringen i denne første fasen av oppfølgingen av skolevurderingen bli mer overfladisk enn når man reflekterer over hvorfor forbedring er nødvendig (Emstad & Robinson, 2011). Jeg har vist til funn som viser at skolene velger bort det som «ikke passer» eller det som «ikke er ønskelig» å arbeide videre med. Når en aktør skal håndtere problemer som er truende eller ubehagelige, kan deres resonnement og handlinger være beskrivende for et læringsmiljø som preges av det Argyris og Schön (1978) betegner som *modell 1-tenkning*. Denne tenkingen styrer på grunnlag av de grunnleggende verdiene, som gjerne er preget av forsvarsmekanismer om de blir utfordret; informasjon blir holdt tilbake og man prøver å unngå ubehagelige situasjoner. Konsekvensen er at dette hindrer dobbelkretslæring. Man kan bli flinkere til å gjøre det man kan, men det er ikke sikkert at man gjør de riktige tingene. Sett opp mot det innledende eksemplet betyr dette at skolen justerte reglene og ble enige om å følge opp disse mer konsekvent, uten å reflektere noe videre over hvorvidt revidering av ordensreglene var den beste måten å skape ro og orden i gangen på. *Modell 2-tenkning* kjennetegnes av at man er villig til å se på sine bruksteorier,

og endre dem dersom de ikke er tilstrekkelige for situasjonen. Det legges vekt på å få frem ulike syn og argumenter, og argumentasjon og klargjøring for de ulike synspunktene kommer frem. Man er åpen for læring og villig til å endre praksis. Dette kan betegnes som en modell som fremmer dobbeltkretslæring. Igjen, sett opp mot det innledende eksempelet:

Dobbeltkretslæring og modell 2-tenkning kan være en nødvendighet dersom skolen har behov for å lære hvordan de kan skape ro og orden i skolen. Kanskje finnes det andre og bedre måter å skape ro og orden i gangene på enn bare å stramme inn eksisterende regler. Dette kan bety at skolen må bruke mer tid til å reflektere over sine eksisterende rutiner, utfordre disse og sin praksis og utfordre sine verdier når de skal følge opp den eksterne vurderingen med nye tiltak.

Andre faktorer som kan influere på oppfølgingen av vurderingen, er evnen til å tilegne seg ny kunnskap, holdning til endring og kompetanse til å følge opp (Mathews, 2010). Som nevnt ble det ved to av skolene lagt vekt på teori og tilføring av ny kunnskap i utviklingsarbeidet som fulgte vurderingen, og det ble lagt vekt på erfaringsdeling og refleksjon på grunnlag av både egne erfaringer og evidensbasert kunnskap. At skolene ikke la vekt på refleksjon over vurderingsresultatene, kan skyldes manglende kunnskap og forståelse for endrings- og forbedringsprosesser (Holly & Hopkins, 1988; Fullan, 2001). Det samme kan være situasjonen når rektor sitter alene eller sammen med andre og tolker en vurderingsrapport.

Rektors prioriteringer og tanker om ønsket retning for skolen kan også påvirke tolkning og bruk av skolevurderingen (Emstad & Robinson, 2011). Det å kunne se alternative løsninger, reflektere over antakelser og utfordre bruksteorier er gode verktøy for å oppdage og korrigere feil og et vesentlig aspekt ved å fornye og forandre organisasjonen på måter som støtter felles mål (Collinson & Cook, 2007). Som jeg har pekt på tidligere, kan det være utfordrende å bruke resultatene av en skolevurdering dersom kompetanse om hvordan skolen skal kunne utnytte resultatene av skolevurderingen, er begrenset (Haug, 2002). Dersom rektor, eller andre i den aktuelle skolen, har manglende kompetanse i å kunne utnytte læringspotensialet i den eksterne vurderingen, kan tilføring av ekstern kompetanse være nødvendig i oppfølgingsfasen av vurderingsprosessen.

Avsluttende kommentar

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan ekstern skolevurdering har vært brukt som verktøy for organisasjonslæring i fire skoler. Én skole valgte å legge vurderingen til side inntil videre. Funnene viser at bruken av vurderingen ved de tre andre skolene var instrumentell, og skolevurderingen ble brukt til å samle skolen og skape forpliktelse og motivasjon for

utviklingsarbeidet som etterfulgte vurderingsarbeidet. Mer tid til refleksjon på grunnlag av funn i den eksterne skolevurderingen kunne lagt til rette for dypere læring. Manglende involvering av lærerne i tolkningsfasen kan ha vært et bevisst valg av rektor, men det kan også skyldes manglende kunnskap om de muligheter for læring som ligger i refleksjon rundt vurderingsresultatene. Dersom det siste er tilfellet, kan det være behov for å engasjere eksterne ekspertise for å få tilført kunnskap om hvordan man kan legge til rette for denne refleksjonen. Samtidig har jeg også vist til funn som viser at lærerne, uansett om de var involvert i tolkning av vurderingsresultatene eller ikke, erfarte at utviklingsarbeidet som fulgte skolevurderingen, førte til økt læring og endring i holdninger og handlinger på alle nivå i skolen.

Det innledende eksemplet viste hvordan én av skolene i studien brukte vurderingsresultatet til å endre handlinger. Målet bør være å bli mer bevisste på hvorvidt endring av handlingene er nok til å forbedre elevenes læring og utvikling, eller om ny kunnskap må til for å endre måten en tenker om undervisning og læring på. Dette innebærer å se på egen læring med et metablikk – det handler om å lære seg å lære. Det vil si at en stiller seg spørsmål om når og hvordan det skjer læring, og hvilken betydning dette kan ha for prosessen neste gang skolen skal gjennomføre en skolevurdering.

Kapitlet bygger på en studie av hvordan skolevurdering følges opp av fire skoler. Studien er slik begrenset, men teksten kan forhåpentligvis likevel fungere som et tankeredskap for skoler og kommuner som tar i bruk denne type skolevurdering. Studien kan dermed få betydning utover lokal kontekst. En ekstern vurdering gjør beslag på mange ressurser, og derfor bør bruken av vurderingen generere mest mulig læring for lærerne, som igjen kan bidra til forbedring av undervisning og læring i skolen.

Referanser

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*: University of Chicago Press.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cousins, J., & Leithwood, K. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331 - 364.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioural theory of the firm*: Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 284-295.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publ.
- Emstad, A.B., & Robinson, V.M.J. (2011) The role of eadership in evaluation utilization: Cases from Norwegian primary schools. *Nordic Studies in Edication*, 31 (4), 245-247
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 803-813.
- Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation review*, 18(5), 574 - 591. Sage publication
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haug, P. (2002). Skulebasert vurdering – opphav og utvikling. I P. Haug & L. Monsen, *Skulebasert vurdering: erfaringer og utfordringer* (s. 13-34). Oslo: Abstrakt forlag
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221-245.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2 (1), 88-115.
- Kim, D. H. (2004). The link between individual and organizational learning. I K.Starkey, S. Tempest & A. McKinley. *How Organizations Learn–Managing the Search for Knowledge*, s.29-50.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14, 319-340.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- MacBeath, J. E. C., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, 2 (1), 71-87.
- Mathews, D. (2010). *Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools*. Phd avhandling, National university of Irland, Maynooth.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Nilsen, B. S., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Preskill, H., & Torres, R. (1998). *Evaluative inquiry for learning in organizations*: Thousand Oaks, Sage.
- Preskill, H., & Torres, R. T. (2004). The learning dimension of evaluation use, *New Directions for Evaluation*, 2000 (88), 25-37.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635 - 674.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., & Petegem, V. (2011). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational research Journal*, DOI:10.1080/01411926.528556 – tilgjengelig online fra 02.februar 2011
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye l ringsl ftet*. Kristiansand:Høyskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development, Wellington: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Vurdering for utvikling. Om skolevurdering i "Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*. Oslo: Forfatteren
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The leadership quarterly*, 20(1), 49-53.

Artikel IV

(Artikkelen er til vurdering i Educational Assessment, Evaluation and accountability. En forkortet norsk utgave er publisert i Fou i praksis, og ligger som vedlegg i avhhandlingen)

School evaluation as accountability?

How do principals relate to the use of school evaluation in the area of tension between internal development and external control?

Abstract:

Norwegian schools are required to conduct evaluations to determine whether their organisation and teaching helps to achieve the objectives set out in the curriculum. It has been questioned whether school evaluation can be used for both development and control, and whether there is a conflict of interest between the school authorities' needs for quality evaluation and teachers' needs for educational development. This article argues that if school evaluation is more than a tool that gives the government information and feedback about schools, then schools and school owners should meet and agree on what support schools need to improve their practice.

Keywords: school evaluation, accountability systems, principal's accountability, internal accountability

School evaluation as accountability?

How do principals relate to the use of school evaluation in the area of tension between internal development and external control?

Introduction

The Education Act requires both that Norwegian schools conduct school-based evaluation, and that the school owner follows up the results of the evaluation (Regulations for the Education Act, § 2-1, § 2-2). School evaluation has several purposes, the main three are: evaluation as quality control, as quality assurance and as quality improvement (Goddard & Leask, 1992; House, 1993; Simons, 2002). It has been questioned whether school evaluation can be used for both development and control, and whether there is a conflict of interest between the school authorities' needs for quality and teachers' needs for educational development (Nilsen & Overland, 2009). It is argued that both internal and external school evaluation plays an important role in accountability. This is seen both through respect for authorities and parents' desire to learn about the school, and through respect for teachers' autonomy and reflects their professionalism (Nevo, 2002). Dahl-Larsen (2006) argues that schools must be able to take part in the larger community in a knowledge-based way, and that school evaluation must be included in both interaction with and opposition to the external evaluation requirements.

This article is based on a case study of four schools that implemented a school evaluation in autumn 2008. Two of the schools were rated by external evaluators, while the other two schools completed a self-evaluation of teaching. The aim of the article is to illustrate how principals relate to the use of school evaluation in the area of tension between internal development and external control. The study highlights the following problem: *How do principals relate to internal and external accountability systems when the results of school evaluations are followed up?*

Before I describe the method used in the study, I will present the theoretical framework used to analyse the data. In the theoretical framework I elaborate on the concept of accountability and accountability systems and show how school evaluation and accountability can be linked together. Following the methods section, I present the schools included in the study and their choice of evaluation models. Thereafter, I explain the findings that show how the principal has dealt with the bureaucratic accountability system represented by the school owner's requirements for documentation and reporting, and how the principal has dealt with the professional accountability system that includes the school's pedagogical colleagues and their professional development. Finally, I discuss the findings, highlighting the challenges and opportunities for schools and school owners when it comes to following up on school evaluation.

Accountability: a concept with many meanings and definitions

Accountability is a word which, among other things, has been translated to mean liability management and financial obligation in Norway. It has also been described as a new management ideal, where results are emphasised to a greater extent than before (Langfeldt, 2008). Society wants to know how the school is run, how resources are used and what the

education outcomes are for students. The authorities use the evaluation to legitimise, inform and control (House, 1993). The information that the system provides is used to make key players responsible for the work they do (Skedsmo, 2009). The Norwegian quality evaluation system aims to contribute to quality improvement on all levels of primary education in terms of adapted education and improved learning outcomes for students.

In the literature, accountability is used to relate to systems, methods, processes and social practices (Romzek & Dubnick, 1987, Darling-Hammond, 2004; Sinclair, 1995; O'Day, 2002, Firestone & Shipp, 2005; MacBeath, 2009). As an example, I use the Challenger disaster to illustrate this. Based on an institutional perspective, the accident was analysed by researchers, and it was related to NASA's efforts to deal with various demands and expectations from different accountability systems. The researchers pointed to the four different types of accountability system. These were bureaucratic, legal, political and professional (Romzek & Dubnick, 1987). Bureaucratic accountability systems involve the relationship between superior and subordinate, and supervision of standard procedures, rules and regulations. Legal accountability systems describe how the organisation acts in relation to legislation and regulations, and political accountability systems relate to the democratic processes and how they promote the ability to listen to voters in order to meet diverse expectations. The professional accountability system emphasises expertise. The analysis concluded that the accident was not only due to technical and managerial failure within NASA, but also that bureaucratic and political accountability mechanisms played a role. If an equal amount of attention had been paid to the professional accountability system, the decision to launch the space shuttle may not have been taken, according to researchers (ibid).

A fifth accountability system is also highlighted in the literature. This is the market system (Darling-Hammond, 2004). This system can, among other things, involve students and teachers, and their wishes and expectations. All five systems can be regarded as key systems that the school must consider. No accountability system operates alone and there is variation in how one balances the relationships between them when new problems emerge, social goals change and new circumstances arise (Darling-Hammond, 2004).

A different perspective on accountability refers to both the technical aspect, in terms of roles, and how accountability is perceived by humans. Different forms of accountability can be used to describe different social practices. A school leader is faced with many demands for accountability. The principal has to relate to parents, politicians, laws and frameworks, and explain the use of resources, student development and learning, as well as giving moral and ethical reasons for the various decisions taken. All these requirements for accountability have formed the basis for the different types of accountability. Firestone and Shipp (2005) classify five types of accountability: political, bureaucratic, market, professional and moral accountability.

Political accountability can include how the principal relates to the requirements and expectations from the political level in the municipality. This requires the principal to have knowledge and skills in relation to building coalitions and negotiating creatively, and relates to the principal's responsibility when it comes to following up on educational policy and political decisions. Local goals may conflict with the central goals, which the principal has to deal with. Bureaucratic accountability refers to how the principal monitors and follows up on information and results, which is then reported to his/her superior. Market accountability refers to how the

principal relates to students and teachers, and their desires and expectations. The external component of professional accountability comes from a consensus between school leaders about what gives an effective practice. The internal sense of duty consists of a desire to give students the best possible teaching and learning. Moral accountability is based on the moral and ethical values that underlie the principal's actions and decisions. These different types of accountability can both overlap and compete. For example, political and bureaucratic goals can come into conflict with the school's own goals. Managers at all levels must be able to handle conflicting types of accountability, and determine how best to promote learning for students (Firestone & Shipp, 2005).

School evaluation as accountability

School evaluations may have different goals, but are often linked to professional development and accountability (Goddard & Leask, 1992; House, 1993; Simons, 2002; MacBeath, 2009). External school evaluations have often been associated with control and in several countries have been used to determine whether schools have met their obligations. External evaluation is an evaluation performed by people outside the school. Internal evaluation is an alternative to external evaluation, and is performed by people related to the school, be they parents or teachers (Nevo, 2002; MacBeath & MacGlynn, 2002).

While the public has a right to information about the school's work, schools also need support from the government. It is critical to view accountability as a two-way process (Gay, 1981; Mills, 2009; O'Day 2002). The use of information and how feedback is given is therefore very important. Gay (1981) argues that accountability should be viewed as a process that provides information to various levels of the education system. She says:

Accountability can be a vital factor in the educational system, but only if it's viewed not as an end in itself, but as a process through which information can be gained and used to provide feedback for administrators, head teachers and teachers to remedy defects and maintain and improve standards of education and show themselves responsible to their constituencies (p. 41).

Elmore (2008) argues that the principal and school owners have a shared responsibility to improve school practice, and says that if schools are supported to a greater extent at the institutional level, they are more likely to develop the capacity to improve practice. In this context, Elmore (2005) presents the concept of 'internal accountability'. He defines this as:

[...] coherence and alignment among individuals' conceptions of what they are responsible for and how, collective expectation at the organizational level, and the process by which people within the organization count for what they do (p. 140).

This is an internal accountability that will strengthen the school in the face of external demands and expectations. Firestone and Shipp (2005) present a hypothesis in which they claim that leaders can contribute to students' learning by interpreting external accountability in the light of internal accountability. They argue that schools cannot respond to external accountability if they do not have the capacity for change and internal accountability. In the U.S., schools experience sanctions and punishment because of low scores on tests and standards. This can thwart the development of a strong internal accountability (ibid). Elmore (2002) argues that for external accountability systems to work, they must be based on a belief that the school has the capacity and ability to influence students' learning. At the same time the necessary skills needed for the school to improve its practice must be encouraged. If the schools are to meet the requirements of external accountability systems, they must build up internal accountability (Elmore, 2005; Clip & Schneider, 2002; Firestone & Shipp, 2005).

Ben Jaafar (2006) uses the term inquiry-based accountability, and points out that internal school evaluation is the entry point to learning opportunities and that it sets the direction for further work in schools. Simons (2002) argues that internal evaluation may form the basis for development by contributing to information-based decisions. Furthermore, this form of school evaluation provides information to politicians and establishes greater public trust in the school. The quality of teaching is best improved by supporting and strengthening the school and teachers' professional development. Teachers are in the best position to assess the school's teaching and learning processes. Schools may increasingly become a factor of power and a driving force in their own development if they implement a systematic approach to school evaluation (Simons, 2002; Dahl-Jensen, 2006; MacBeath, 2009). If the school uses school evaluation to improve learning in this way, accountability is a natural consequence (MacBeath, 2009; Simons, 2002). In these processes, an active school leadership is important, and MacBeath (2009) relates the increasing accountability to learning-centred leadership. A school leadership that facilitates learning opportunities and participates in teacher development and learning is important for student learning (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

Methods

Data collection

The data consists mainly of individual interviews (Kvale, 1997). To answer the research question, I interviewed the principals of four schools. The purpose of the qualitative interviews was to capture the thoughts and experiences principals had in connection with the work done in the aftermath of school evaluations. The interviews were conducted from a phenomenological perspective, where the research participants' experiences were explored (Moustakas, 1994). The

purpose of the interviews was to find a common essence that could provide a better understanding of how the principals relate to internal and external accountability systems when the results of school evaluations are followed up.

The two schools that conducted external evaluations were located through an evaluation network. The schools were chosen because they had conducted an external evaluation during the previous six months. The two schools that had completed a self-evaluation were located through the Norwegian Directorate of Education and Training's programme 'From words to deed', and these evaluations had also taken place during the previous six months. What made the choice of schools more interesting was that, while they had chosen evaluation models that were formative, both evaluation models were intended to be used as a reporting tool for the school owners.

Analysis

The interviews were transcribed and then analysed. Data was structured through coding and categorisation (Strauss & Corbin, 1998). Based on the material, I came up with the following main categories: 'The principal's thoughts on the benefit and use of school evaluation', 'Follow-up of the evaluation results at the school', 'Reporting and dialogue at the school owners' level' and 'Follow-up and support from the school owner in the work ahead'. The first category is an analysis of how the four principals described their perception of the school evaluation's content and opportunities, and forms a basis for better understanding of how they followed up on the school evaluation. The last three categories describe the stages and arenas where the principals' various forms of accountability emerged with the greatest clarity, and thus form a good basis for analysis. These four categories form the basis for the presentation of the findings. The quotes used in connection with the various categories are representative of how I understood the way

principals perceived the problem. Before discussing the findings, I present the four schools and the evaluation models they used.

Schools and their evaluation models

School 1 and School 2

As mentioned, four schools participated in the study. Two of the schools, School 1 and School 2, are part of a network that collaborates on external evaluation. The network is formed across several municipalities, and the School 1 and School 2 are located in separate municipalities. External evaluation is part of the municipal quality evaluation system, and each school is evaluated every three years. School 1 is a small primary school with 70 pupils and seven teachers. The school selected student evaluation as the basis for the external evaluation. School 2 is a primary school with 330 pupils and 34 teachers and the school selected reading and writing skills as the basis for the external school evaluation.

The evaluation model is based on the school, in cooperation with school owners, choosing a focus area for the evaluation. The evaluation is carried out by two external evaluators, who prepare in advance the criteria for good practice in the appropriate focus areas. These criteria are presented to and discussed with the school. Once the criteria are approved by all parties, they form the basis for the evaluation. The evaluators spend four days in the school where, through interviews with managers, teachers, parents and students, they document analysis and observations to assess the school's practice against the evaluation criteria. The evaluation culminates in a report presented to the school owners, staff and parent representatives. The report

points out both good practice and areas for improvement. Once the report is submitted, the school is expected to submit a report back to the school owners within six months on how the schools have worked on their development areas; alternatively, the reporting can be seen in the context of the annual report.

School 3 and School 4

School 3 is a primary school with 375 pupils and 36 teachers. School 4 is a primary school with 220 pupils and 20 teachers. Both schools chose self-evaluation as part of the development project at the school, and schools had the help of an outside consultant in training and implementing the evaluation model. The same consultant was involved at both schools, but the schools are located in separate municipalities.

The evaluation model they used is called Quality Evaluation in Schools (QIS). QIS aims to develop teachers' and students' evaluation skills so that schools can develop an evaluation culture in which teachers reflect on their practice. The aim of the evaluation model is to promote learning (Senter for erfaringsdeling, 2008). Teachers plan a teaching course based on clear learning goals for students. After completing the training course, teachers collect the evidence of student learning. This forms the basis for a joint review of and reflection on teaching throughout the year or term. This leads to a common reflection paper. The reflection paper is the basis for dialogue between management and the teaching team where experience and knowledge related to teaching practice is considered. Management then considers the overall knowledge of school practices, and prepares a quality report that reflects the status and future work on the school's teaching practices. The quality report can also form the basis for dialogue between schools and school owners.

The study's findings

Here, I present findings that describe how principals feel they relate to two different accountability systems, the bureaucratic and the professional, in the aftermath of a school evaluation (Romzek & Dubnick, 1987). The principal is perceived as central in the study, with a view to understand how schools balance school evaluation as part of development and as part of quality evaluation system for school owners. The principals' various forms of accountability (Firestone & Shipp, 2005) thus form the basis for the description and analysis. To better understand how the principal balances the use of school evaluation for internal development and external control, the analysis emphasises the principal's professional and bureaucratic accountability in relation to school owners and school level.

The principal's thoughts on the benefit and use of school evaluation

The principal of School 2 was most concerned about the feedback the school was given on reading and writing skills. She stated:

We thought it was a very decent and good process before the visit, or before they were there, and during the evaluation. It was a little scary, and we felt that those who were here had a clue about what we were doing. We received relevant feedback. And we were very excited when the report was going to be presented. And the brilliant thing was that the report is presented to us all. And we could reflect a bit about it there and then. We had our reading and writing training from years 1 to 7, and got really good feedback, especially on reading instruction and on teaching writing. It confirmed what we have seen that, through the systematic development that we have had in recent years, we are definitely on the right path, especially in introductory education. Then there were quite a few things that we got some good advice about.

The principal of School 4 described the positive aspects of the conversations they had when they received their results. He emphasised reflections on practice. He said:

Yes, I'll try to remember as best I can back to this autumn. I probably won't remember everything, but I remember we had some good conversations after the teaching course was finished. And I think they appreciated that as well, that they were given reflections on their practice in a different way to before. It was very healthy, I think.

The principal did not express any thoughts about the future use and benefit of the evaluation beyond these conversations and the school's reflections after the evaluation was completed. The school's use of school evaluation, based on the principal's description, is seen as a summative evaluation of school learning (Scriven, 1991; Hopkins, 1989). Later in the article, I will come back to the fact that School 2 and School 4 do not use the school evaluation as a starting point for further work.

The principals at School 1 and School 3 were mainly concerned with the evaluation as the starting point for further development at the schools. School 1 initiated a formative use of school evaluation through the presentation, where the school evaluation formed the basis for learning (Scriven, 1991; Hopkins, 1989). The principal of School 1 stated that the external evaluation provided direction for further work. She said:

I thought that we now had a good tool in terms of knowing something more about what we need to focus on. This is a gain both in relation to the good work that's been done and to things that should be improved, repaired. So I thought that the report was good for the school.

School 3 envisioned a process where the school evaluation in itself was a learning process (Hopkins, 1989), and the principal indicated that teachers' reflections on their own teaching were a good starting point for improvement and learning. He explained that the evaluation had contributed to the teachers being very aware of what they had to improve.

Firestone and Shipp (2005) refer to an internal professional accountability where the leader is driven by a desire to give students the best possible education. School evaluation was seen by both of these principals as a good tool for improving practice. I will come back to this in the next part of the article.

Follow-up of evaluation results at the school level

Monitoring and evaluation at the school focused on how principals related to the professional accountability system when they followed up on the school evaluation. As previously described, two of the schools used the school evaluation summatively (School 2, School 4) and two schools used it formatively and for learning (School 1, School 3). In the following sections, I will describe how this left its mark on the follow-up of evaluation results at the school.

Summative school evaluation

One principal (School 2) mentioned that the school prioritised its ongoing development work that was not directly related to the school evaluation. It was mainly the management team at the school who took the decision that they would not follow up on evaluation at that time. The principal explained:

It was determined both by the leadership team and with a bit of consultation with teachers. That we have not started the work yet is due to the fact that we are working to educate ourselves on Lusing, and we have set aside much time for this – reading development form – and so we cannot just drop it to start with something else.

School evaluation at this school *can* be interpreted as merely an obligation, where both the principal and school were driven by a bureaucratic accountability (Firestone & Shipp, 2005). The principal of School 2 acted as an obedient officer, where the school conducted the required

external evaluation and reported it to the school owner. School owners received the information that was requested. Another interpretation is to associate the decision of the principal and leader group with internal accountability (Elmore, 2005; Clip & Schneider, 2002; Firestone & Shipp, 2005). This implies the assumption that the principal of School 2 was motivated by professional accountability aimed at the professional accountability system and ongoing development work. The external evaluation was conducted, but the school made their own informed choices about putting the results to one side to further the interests of internal needs and priorities. Timperley, Wilson, Barr and Fung (2008) point out that teachers must experience a need for new knowledge and skills if they are to be motivated to learn. At School 2, this may be related to the school administration not seeing the learning potential of school evaluation as great enough to improve outlined improvement areas.

At the other school (School 4) the decision not to follow up on the evaluation was not as clearly justified. The principal's statements about using the evaluation for learning matched, to a limited degree, the school's priorities and follow-up on the evaluation. He highlighted the importance of reflection in the interview, but was not able to remember the content of these reflections. In the interview, the principal was asked if there is anything they had taken on board from the evaluation work which had been followed up on afterwards. He said:

I do not remember whether I said something about it then. The only thing we said is that we would like to do this again – and learn more from it. I think that there are reflections about it; it is, after all, part of learning, that it was a good methodology, and the way to take an educational course. A course with a start, implementation in the middle and an evaluation at the end, both with students and other teachers and with management.

The principal emphasises the methodology in the evaluation model, but cannot show that reflection had any impact on the school's activities. Internal accountability, as described by

Elmore (2005) and Firestone & Shipp (2005), does not seem to describe the school's use of school evaluation, as, to a small extent school, evaluation is only linked to learning and improvement. Further, school evaluation was not used to provide information to the bureaucratic accountability system about the school's point of view and any need for support.

Formative school evaluation and evaluation as learning

Two of the schools used school evaluation as a basis for development and learning (School 1 and School 3). School 1 used the evaluation to make a reasoned decision on further work. In the beginning, the principal took control and planned a schedule in which teachers, based on her proposal, decided what the schools should work on in future. These suggestions were compiled from the principal's knowledge of the school and no theory was involved in this process. The principal explained her way of thinking. She said:

So we also had a joint meeting, a Monday, soon after the report was presented by the appraising parties, where I went through the report again with the staff, a more simplified version, where I left out the conclusions, and I defined the essence of the report. So I set up the idea of a review, an overview of the areas where we had potential to develop further. So it was up to the teachers to pick two areas of the four that I had come up with that they wanted to give priority initially.

The school was still working on its development project as the data collection took place.

Various measures were developed based on the findings of the external evaluation.

The principal at School 3 explained that the school emphasised that the evaluation should contribute to better teaching and improved learning outcomes for students. He explained further that the basis for learning lay in the reflections that followed the evaluation. After the school evaluation, a process of reflection was encouraged at all levels in the school. Each team wrote a reflection paper that summed up the experiences of all teachers on the team. In this phase of the

process the discussions and reflections related to their own experiences, but educational theory was not drawn into the reflection about evaluation results. This reflection then formed the basis for further work. He explained:

What we begin by asking, is that they say a little about what they experienced as positives, both at the teacher and student level, and whether they can express this, and we chat about this so that we look at the positives first in this conversation. Then we go a little more into talking about the challenges that we have encountered, and what's nice is that the teachers participate in the conversation and discuss what we need to improve on for next time, because we also often look for this from the management.

The principal uses terms such as *challenge* and *improvement*. He pointed out that the evaluation identified challenges that the school had to address in order to develop and improve teaching practice. How the school should work on this was described in a quality report.

Reporting and dialogue at the school-owner level

This section focuses on the principals' descriptions of how they experienced their dealings with the bureaucratic accountability system after the school evaluation. Three of the principals (School 1, School 2 and School 3) reported the results and follow-up of school evaluations to the school owner. They reported this in the form of annual reports and/or dialogue with the school owner.

It is possible to distinguish between different types of accountability when interpreting the principals' descriptions of the reporting. School 2 had chosen to put the evaluation report to the side, but the principal said that they were still aware that the evaluation would be a subject in the next management dialogue. She said:

It is natural to take this up in the management dialogue that we have, and we have not had this yet. We will have it in September, after the school has given it consideration, and then we have to prepare ourselves in relation to it, and think about how we would like to report back. And it's clear that, as with everything else, we get an idea and we must decide whether we act on it now or whether we act on it in a year, or whether we should, in a way, only encourage. There are also many other requirements.

It was suggested earlier that a possible interpretation was that the principal of this school might have conducted the external evaluation based on a bureaucratic accountability (Firestone & Shipp, 2005). Thus, the information requested by school owners was obtained without making any difference to the school's activities at that time.

The principal of School 1 wanted to tie both the school owner and parents to the work that followed after the school evaluation, and invited both parties to a meeting where they went through the report. The principal presented her thoughts about future work, and asked for input from attendees. She expressed a desire for acceptance of their plans and support in the further process. She said:

In relation to the school owner, I thought that it is important that the school owner has the same info as me, and that the school owners know enough about what has happened and what comes out in the report and what to work on, so that I can possibly be supported in future work.

The principal mentioned a desire for support from the school owner in the school's work with the follow-up of the school evaluation. The desire for support from the school owner was also very significant for School 3 and their meeting with the school owner. The quality evaluation report formed the basis for their meeting with the school owner. The principal of School 3 chose to take the team leaders to this meeting. He elaborated in the interview why he believed this was important, what the nature of the meeting was and what they got out of it. He said:

The school owner has some points that they want to discuss with us at school, which deal with diagnostic tests, for example, and we also have some points that we will discuss with them in the quality conversation. And it's those that came up in the autumn which were ultimately reflected in the quality report, and which I replied were things we will discuss with the school owner. And they will receive it in good time beforehand, so they can read through, and are very aware of what we want to address in the meeting with them. And then there are also representatives from the planning team in the quality meeting that has been held. I think it is important that team leaders are represented in this meeting. They see things, they sit and work directly with the students and see things that they can clarify in a different way than we can do in the leader team, so it's definitely an advantage to have them there.

The principal of School 1 and School 3 described a desire for support from the school owners as they followed up the evaluation by communicating the school programme and documenting their work. This is consistent with the arguments of Grøterud and Nilsen (2002) for school evaluation. They say that if the stakeholders know the school's programme and its goals, and have documentation on how the school works, it is easier to have a sense of ownership. They also say that the evaluation can be used to report, identify priorities and provide documentation to the authorities, so that they can gain acceptance of their programme. O'Day (2002) argues that a critical factor in seeing school evaluation as accountability is linked to the support schools receive from the school owner in the work that comes afterwards. Both principals felt that their programme was accepted, but as I will come back to, it was the only School 3 that felt the school owners supported them after the evaluation.

Follow-up and support from the school owner in future work

The principal of School 1 had no more contact with the school owners after the meeting where her thoughts on the follow-up of the school evaluation were presented. Her plans were acknowledged, but after this the school owner was not involved in the work.

The principal at School 3, however, found that school owners contributed support for follow-up work at the school. He was clear that contact with the school owners was important from a professional perspective. He stated that the school owners should have an idea of the school's work in the classroom, and explained:

I think it's very good. We have better contact with the school owners, and they get good insight into what we're doing. Not only administratively with a plan, but actually what work we do with the individual students. We manage to convey it, and we manage, in a way, to communicate clearly our challenges with this.

When asked what the results of the school having presented the report to the school owners were, the principal pointed to a series of courses for teachers of year one that were initiated by the school owner. The principal of the School 3 related this to the dialogue about the report when he said:

So, now the teachers who will teach first grade are on a course about social skills, and then a two-day course in August, before the planning days on August 11 and 12, which deals with reading training. So they get two days for this. There has been a contribution, which we, in a way, have influenced through our feedback in the quality report.

It has been shown that using school evaluation for both control and development is a challenge for school leaders (Nilsen & Overland, 2009). The findings show that two principals (School 1, School 3) relate to the two accountability systems when they follow up on the school evaluation and attempt to balance the use of school evaluation for internal development and external control. There is also one school owner (School 3), who balances the bureaucratic and professional accountability in the use and monitoring of school evaluations. I include these findings in the following discussion.

Discussion

O'Day (2002) argues that there should be a combination of both bureaucratic and professional accountability. She says that attempting to control schools and teachers through external rules and guidelines may fail when the tasks and environments are complex and ambiguous. Furthermore, she argues that it is important for the authorities to obtain information on the schools to identify whether there are any problem areas and whether support is needed. My findings show that schools do not always perform school evaluations well enough to respond to the demands and expectations of different accountability systems. In this part of the article, I will discuss three points that could contribute to a better understanding of these findings, and the impact this may have on school evaluation as accountability. These are:

- The principal's accountability and priorities
- School owners' bureaucratic accountability versus professional accountability
- Lack of knowledge about school evaluation as accountability.

Principal's accountability and priorities

Two of the principals in the study (School 1 and School 3) balanced the use of school evaluation for internal development and external control. It has been shown that they are driven by both professional and bureaucratic accountability. MacBeath (2009) states that school leaders can experience a tension between policies and their own desire to be faithful to their own values. School leaders may feel caught between accountability and learning, where values such as giving credit for effort, accepting diversity, encouraging imagination and creativity have given way to the prioritization of activities aimed at centrally set standards (ibid). A US study found that principals in the period from 2004 to 2008 shifted focus to bureaucratic accountability, and that

moral and professional accountability give way when they come into conflict with bureaucratic accountability (Shipp & White, 2009). Møller (2009) noted that Norwegian schools combine professional accountability and bureaucratic accountability in that they use external and internal evaluation as a tool for school development. This is in line with the practices of School 1 and School 3.

My study shows no ambiguity when it comes to the principal's accountability to the different accountability systems and the use of school evaluation for control and development. Kim (2010) shows the relationship between high and low professionalism and accountability mechanisms. Kim uses the concept of administrative accountability, which among other things includes bureaucratic accountability, and argues that the lower the academic level is or the more predictable and less difficult the situation is, the more effective administrative accountability is when compared to professional accountability, and vice versa.

Professional accountability can be approached from an internal accountability perspective where teachers analyse and evaluate its processes and actions. In schools where this does not happen, the pressure of the bureaucratic accountability system is needed to fully use the school evaluation for improvement. This is dependent on the accountability that characterises the bureaucratic accountability system. When it comes to School 4, the lack of prioritisation of school evaluation could be addressed by the school owner. This means that pressure from the bureaucratic accountability system could be an instrument for the school to utilise the evaluation to improve its work. A minimum outcome would be the provision of an academic discussion between the school owner and principal about the school's perspective and the use of the school evaluation before it was put aside.

School 2 is an example of bureaucratic accountability as a driving force for the implementation

of the school evaluation, where the follow-up of the evaluation was put aside since the principal's professional accountability was directed at giving priority to the school's ongoing development. Another interpretation is the possibility that the school owner is more concerned with bureaucratic accountability than professional accountability. I will discuss this in the next section of this article.

School owners' bureaucratic accountability versus professional accountability

Stein (2002) argues that school evaluation should be a two-sided and mutual process in which schools and municipalities use the knowledge they have to look at the resources and the knowledge and support needed to improve teaching and learning in schools. The principals of three of the four schools found that school owners are not involved in providing support and follow-up to the schools afterwards. In two of the schools, reporting of school evaluation was treated as information that could be valuable to the community, but did not involve developing the form of support to the schools. This may signal that the follow-up of school evaluations first and foremost is an internal process in schools, as school owners do not feel responsible for following up.

The political accountability system gives guidelines for the bureaucratic system, which also sets guidelines for the professional system. This means that school owners are required by the authorities to establish a quality evaluation system. This has been required by law (Education Act § 10.13) and school evaluation in some municipalities is therefore conducted as part of a quality evaluation system. Schools must complete the school evaluation and report that it has been conducted. It is claimed that, where internal accountability governs the use and monitoring of school evaluation, school evaluation will be a driving force in the school's professional

development and provide information on the overall level of the schools' point of view and needs (MacBeath, 2005; Firestone & Shipp, 2005; Simons, 2002). This requires a well-designed accountability system that looks to the establishment of incentives and is given support that corresponds with the knowledge of schools' needs (Fullan, 2009). Facilitating school evaluation to lead to increased professionalism can, according to Timperley et al. (2008), depend on applied outside knowledge or expertise to contribute to teachers' learning. In this study, the principal of the School 3 found that the school owners helped with measures for capacity building. The principal of School 1 signalled a desire for support from the school owner, but this was not received. Yet, the school started its development, driven by an internal accountability in the form of a desire to improve practice. The findings of School 1 and School 3 show how the principal manages to balance the use of school evaluation as both a control and a development tool. Furthermore, the findings show that where the school-owner level does not balance control and development, the school's capacity to engage in its own development is crucial for learning. Not all schools manage to build capacity and improve, and this may be too big a task for the principal alone (Elmore, 2005).

Lack of knowledge about school evaluation as accountability

MacBeath (2009) argues that a thorough internal school evaluation can be the driving force for improvement, and states that school evaluation is accountability when used in efforts to improve teaching and learning in schools. The schools in this study used two models of school evaluation, both of which were intended to meet the requirements under the law for school evaluation as accountability. School evaluation as accountability can be difficult because many factors come into play. My study shows that school management, the school and school owner's knowledge of the use of school evaluation are crucial factors in this context. I have already shown that a single-

mindful focus on bureaucratic accountability can prevent school owners from seeing the schools' needs to add external expertise. The findings of the study also show that school evaluation is not followed up on because other tasks are given priority.

Goddard and Leask (1992) point out that evaluation must be an integral part of the learning process at both the individual and institutional levels as evaluation and improvement are interdependent. School evaluation can help identify practices that have development potential. None of the schools in this study adopted educational theory when discussing or reflecting on their evaluation results. Dahl-Larsen (2006) says that if the evaluation is not combined with educational theory, evaluation can be a force without skill. For school evaluation to provide accountability, it is not enough just to implement it and follow up the results. The teachers' action theories may prove to be limited, and teachers need to learn how to teach students in new ways. In many cases, this means that expertise from outside is necessary to generate new knowledge in the form of theories. In this context, Timperley et al. (2008) point out the importance of deep learning. This means challenging practice theories, discussing what the differences are, considering the impact of new approaches, demonstrating alternatives and developing new skills. The importance of conversation and reflection is also emphasised in Postholm's (2008) study in which teachers' reflection is based on observed practice to further develop this. To discuss, evaluate and justify the practice was one of the key points of Postholm's study, and theory was a central tool in these processes.

Concluding comments

The purpose of this study is to shed light on how principals relate to the use of school evaluation in the tension between internal development and external control. In the study, I examined how

principals follow up on school evaluations at the school and the school-owner level. The findings of the study show that it is possible for the principal to deal with this tension by balancing professional and bureaucratic accountability. This may still not be sufficient for school evaluation to function as accountability.

The principal, through the various forms of accountability, may help to explain the priorities given when the school evaluation is to be followed up on. School evaluation does not function as a two-way process between the school owners and the school if the school owner is more concerned with bureaucratic accountability than professional accountability. If the school evaluation is to contribute information and feedback to the school owners and simultaneously contribute to the development of the school, schools and school owners should meet to discuss whether the school has a need for external support in future work, and then decide how the school owners may be able to contribute.

The article points out that the lack of priorities, focus on bureaucratic accountability and little depth of learning and reflection in the analysis of evaluation results may be due to a lack of knowledge about school evaluation as accountability at both the school and school-owner level. It suggests that national authorities must arrange for training at all levels of school evaluation for this to be meaningful for learning and improving practice in schools.

References

- Adams, J. E., & Kirst, M. W. (1999). New demands and concepts for educational accountability: striving for results in an era of excellence. In: *Handbook of Research on Educational Administration, 2*, 463-487.
- Ben Jaafar, S. (2006). *From performance-based to inquiry-based accountability*. Brock Education, 16(2), 62-77.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. Russell Sage Foundation Publications.
- Bush, T. (1980). *Approaches to school management*. London: Paul Chapman.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringkultur: et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Elmore, R. (2005). Accountable Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 134-142.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In: *Pont, B. Nusche, D. Hopkins, D (ed) Improving School Leadership*, volum 2: Case studies on system leadership
- Firestone, W. A., & Shipps, D. (red.). (2005). How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning. In: Firestone, W.A.& Riehl, C. *A new agenda for research in educational leadership*. NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gay, B. (1981). Accountability in education: a review of the literature and research in th United Kingdom. *International Journal of Research & Method in Education*, 4, 29-43.

- Goddard, D., & Leask, M. (1992). *The search for quality: planning for improvement and managing change*. London: Paul Chapman.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. (2002). Skolebasert vurdering - fokus på kontroll eller problemløsning? In: Haug, P. & Monsen, L. *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer* (pp. S. 13-34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. Newbury Park, California: Sage.
- Kim, K. T. (2010). Connecting administrative and professional perspective in the era of accountability. *Asia Pacific Education Review*, 1-13.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- MacBeath, J. E. C., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: principles for practice*. London: Routledge.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Nilsen, B. S., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforl.

- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Postholm, May Britt (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. A. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and Why*. Auckland: The University of Auckland.
- Romzek, B., & Dubnick, M. (1987). Accountability in the public sector: lessons from the Challenger tragedy. *Public Administration Review*, 47(3), 227-238.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: at quarter of century* (Vol. Part II, pp. 18-64). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Senter for erfaringsdeling. (2008) *KIS Kvalitetsvurdering i skolen, teori-meoder-verktøy* (ressursperm).
- Shipp, D., & White, M. (2009). A New Politics of the Principalship? Accountability-Driven Change in New York City. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 24.
- Simons, H. (Ed.). (2002). *School self-evaluation in a democracy* (Vol. 8). Kidlington Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society*. 20(2-3), 219-237.
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition? Perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. Oslo: Unipub forlag
- Steen-Olsen, T., & Postholm, M. B. (2009). *Å utvikle en lærende skole: aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Stein, J. G. (2002). *The cult of efficiency*. Toronto: House of Anansi Press.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.

Artikkel V

Skolevurdering som accountability? Hvordan forholder rektor seg til bruk av skolevurdering i spenningsfeltet mellom intern utvikling og ekstern kontroll?

Anne Berit Emstad
Program for lærerutdanning, NTNU

Norske skoler er pålagt ved lov å gjennomføre skolevurdering for å vurdere om deres organisering og undervisning bidrar til å nå målene som er fastsatt i læreplanen. Det er blitt stilt spørsmål ved om skolevurdering kan benyttes til både utvikling og kontroll, og hvorvidt det er en interessemotsetning mellom skolemyndigheters behov for kvalitetsvurdering og lærernes behov for pedagogisk utviklingsarbeid. Artikkelen argumenterer for at dersom skolevurdering skal være mer enn et verktøy som gir myndighetene informasjon og tilbakemelding om situasjon og resultater ute i skolene, så bør skole og skoleeier møtes og sammen blir enige om hvilken støtte skolen trenger for å kunne forbedre sin praksis. Artikkelen bygger på en studie som involverer fire barneskoler. Studien viser at dersom målet er at skolene skal benytte skolevurdering til forbedring av praksis, kan det være av betydning at skole og skoleeier har god kunnskap og kompetanse om bruk av skolevurdering.

Innledning

Opplæringsloven pålegger norske skoler å drive skolebasert vurdering, og krever samtidig at skoleeier følger opp resultatene fra vurderingsarbeidet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006, § 2-1, § 2-2). Skolevurdering har vært knyttet til flere formål. Når det er snakk om skolevurdering og accountability, nevnes gjerne tre formål – vurdering som kvalitetskontroll, som kvalitetsforsikring og som kvalitetsutvikling (Goddard & Leask, 1992; House, 1993; Simons, 2002). Det er blitt stilt spørsmål ved om skolevurdering kan benyttes til både utvikling og kontroll, og hvorvidt det er en interessemotsetning mellom skolemyndigheters behov for kvalitetsvurdering og lærernes behov for pedagogisk utviklingsarbeid (Nilsen & Overland, 2009). Det er hevdet at både intern og ekstern skolevurdering spiller en viktig rolle for accountability. På den ene siden av respekt for myndigheter og foreldres ønsker om å få kjennskap til skolen, og på den andre siden av respekt for lærernes autonomi og refleksjon og deres profesjonalitet som lærer (Nevo, 2002). Dahler-Larsen (2006) argumenterer for at skolen må kunne opptre på storsamfunnets arena på en kunnskapsbasert måte, og at skolevurderingen må inngå i både samspill og motspill med de eksterne vurderingskravene.

Denne artikkelen er basert på en kasusstudie av fire barneskoler som har gjennomført en skolevurdering høsten 2008. To av skolene ble vurdert av eksterne vurderere, mens de to andre skolene gjennomførte en egen vurdering av sin undervisning. Målsettingen med artikkelen er å belyse hvordan rektor forholder seg til bruk av skolevurdering i spenningsfeltet mellom intern utvikling og ekstern kontroll. Problemstillingen studien belyser er følgende: *Hvordan forholder rektor seg til interne og eksterne accountabilitysystemer når resultatene av skolevurdering følges opp?*

Før jeg beskriver metoden som er anvendt i studien, vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som er benyttet til å analysere datamaterialet. I det teoretiske rammeverket utdyper jeg begrepet accountability og accountabilitysystemer og viser hvordan skolevurdering og accountability kan knyttes sammen. Etter metodedelen presenterer jeg skolene som inngår i studien, og deres valg av vurderingsmodeller. Deretter gjør jeg rede for funn som viser hvordan rektor har forholdt seg til det byråkratiske accountabilitysystemet representert ved skoleeiers krav om dokumentasjon og rapportering, og hvordan rektor har forholdt seg til det profesjonelle accountabilitysystemet som omfatter skolens pedagogiske kollegium og deres profesjonelle utvikling. Til slutt drøfter jeg funnene, og peker på utfordringer og muligheter skolene og skoleeier står ovenfor når det gjelder oppfølging av skolevurdering.

Accountability: ett begrep med mange meninger og definisjoner

I litteraturen dreier accountability seg både om systemer, former, prosesser og sosial praksis (Darling-Hammond, 2004; Firestone & Shippo, 2005; MacBeath, 2009; O'Day, 2002; Romzek & Dubnick, 1987; Sinclair, 1995). Forskerne har pekt på fem ulike typer accountabilitysystemer. Disse var byråkratiske -, rettslige -, politiske -, profesjonelle og marked- accountabilitysystemer (Darling-Hammond, 2004; Romzek & Dubnick, 1987). De byråkratiske systemer involverer relasjonen mellom overordnet og underordnet, og tilsyn av standard prosedyrer, regler og reguleringer. Det rettslige systemet dreier seg om hvordan organisasjonen opptrer i forhold til lovverk og forskrifter, mens politiske systemer omhandler de demokratiske prosessene og hvordan de fremmer evnen til å lytte til velgere som det sentrale med tanke på å imøtekomme mangfoldige forventninger. Det profesjonelle systemet legger vekt på ekspertisen. Markedssystemet kan blant annet dreie seg om elever og lærere, og deres ønsker og forventninger. Alle disse fem systemene kan sees på som nøkkelsystemer som skolen må forholde seg til. Ingen former for accountabilitysystemer opererer alene, og det vil variere hvordan man balanserer forholdene mellom dem når nye problemer dukker opp, sosiale mål endres og nye omstendigheter oppstår (Darling-Hammond, 2004).

Et annet perspektiv på accountability viser til både et teknisk aspekt når det gjelder roller og hvordan accountability er oppfattet av mennesker. Ulike former for accountability kan benyttes til å beskrive forskjellige sosiale praksiser. En skoleleder står overfor mange ulike krav om ansvarlighet. Rektor forholder seg til foreldre, politikere, lov og rammeverk, gjør rede for bruk av ressurser, elevenes utvikling og læring, og for moralske og etiske begrunnelser de måtte ha for de ulike beslutninger som tas. Alle disse kravene til ansvarlighet har dannet grunnlag for ulike typer accountability. Firestone og Shippo (2005) klassifiserer fem typer accountability; politisk-, byråkratisk-, marked-, profesjonell- og moralsk accountability. Videre i artikkelen vil accountability

som henviser til Firestone og Shipps sine typologier bli oversatt med begrepet ansvarsplikt.

Politisk ansvarsplikt kan dreie seg om hvordan rektor forholder seg til krav og forventninger fra det politiske nivået i kommunen. Byråkratisk ansvarsplikt viser til hvordan rektor holder øye med og følger opp informasjon og resultater, og som han videre rapporterer til sine overordnede. Markedsrettet ansvarsplikt viser blant annet til hvordan rektor forholder seg til elever og lærere, deres ønsker og forventninger. Profesjonell ansvarsplikt kommer fra en konsensus mellom skoleledere om hva det er som gir effektiv praksis. Moralsk ansvarsplikt baserer seg på moralske og etiske verdier som ligger bak rektors handlinger og beslutninger. Disse ulike typer ansvarsplikt kan være både overlappende og konkurrerende. For eksempel kan politiske og byråkratiske mål komme i konflikt med skolens egne mål. Ledere på alle nivå må kunne håndtere motstridende typer ansvarsplikt, og finne ut hvordan de best kan fremme læring for elevene (Firestone & Shipps, 2005).

Skolevurdering som accountability

Skolevurdering kan ha ulike mål, men knyttes ofte til profesjonell utvikling og accountability (Goddard & Leask, 1992; House, 1993; Macbeath, 2009; Simons, 2002). På samme tid som det offentlige har rett til å få informasjon om skolens arbeid, har skolen behov for støtte fra myndighetene. Accountability kan være en kritisk faktor om det ikke blir sett på som en toveis prosess (Gay, 1981; Møller, 2009; O'Day 2002). Med dette menes at det er av stor betydning hvordan informasjon blir brukt og hvordan feedback blir gitt. Gay (1981) hevder at accountability må sees på som en prosess som gir informasjon til ulike nivå i utdanningssystemet med den hensikt å utvikle og forbedre undervisningen i skolen. Elmore (2008) hevder at rektor og skoleeier har et felles ansvar for at praksisen i skolen forbedres, og sier at hvis det institusjonelle nivået støtter skolene i større grad, er det mer sannsynlig at skolen utvikler kapasitet til å forbedre praksis. I denne sammenhengen presenterer Elmore (2005) begrepet «internal accountability» og viser til en indre ansvarlighet som kan styrke skolen i møtet med eksterne krav og forventninger. Firestone og Shipps (2005) presenterer en hypotese der de hevder at ledere kan bidra til elevenes læring ved å tolke ekstern og intern ansvarsplikt i lys av en indre ansvarlighet. De argumenterer for at skolene ikke kan respondere på ekstern ansvarsplikt hvis de ikke har kapasitet til endring og en indre ansvarlighet. Elmore (2008) hevder at dersom de eksterne accountabilitysystemene skal fungere, må det ligge til grunn en tro på at skolen har kapasitet og evne til å påvirke elevenes læring. Samtidig må det legges til rette for den nødvendige kompetansen som må til for at skolen skal forbedre sin praksis. Skal skolene imøtekomme de eksterne accountabilitysystemene må de bygge opp en indre ansvarlighet (Bryk & Schneider, 2002; Elmore, 2005; Firestone & Shipps, 2005).

Skolene kan i større grad bli en maktfaktor med kyndighet og en drivkraft i skolens utvikling dersom de får på plass en systematisk tilnærming til skolevurdering (Dahler-Larsen, 2006; MacBeath, 2009; Simons, 2002). Dersom skolen benytter skolevurdering til forbedring og læring på dette viset, kan accountability bli en naturlig følge (MacBeath, 2009; Simons, 2002). I disse prosessene er aktiv skoleledelse viktig. Skoleledere som legger til rette for læringsmuligheter og som deltar i lærernes utvik-

ling og læring, er av betydning for elevens læring (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Datainnsamling og analyse

Datamaterialet består i hovedsak av individuelle intervjuer (Kvale, 1997). Jeg intervjuet rektorene på hver av de fire skolene ca seks måneder i etterkant av skolevurderingene. Intervjuene ble gjennomført ut fra et fenomenologisk perspektiv der det ble åpnet for forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringer (Moustakas, 1994). Hensikten med intervjuene var å finne en felles essens som kunne gi en bedre forståelse av hvordan rektor forholder seg til interne og eksterne accountability systemer når resultatene av skolevurdering følges opp. Intervjuene ble transkribert og deretter analysert. Data ble strukturerte gjennom koding og kategorisering (Strauss & Corbin, 1990). Med utgangspunkt i materialet kom jeg frem til følgende hovedkategorier: «Rektorenes tanker om nytte og bruk av skolevurderingen», «Oppfølging av vurderingsresultatene på skolenivå», «Rapportering og dialog på skoleeiernivå» og «Oppfølging og støtte fra skoleeier i det videre arbeidet». Disse fire kategoriene danner struktur for presentasjonen av funnene. Før funnene presenteres de fire skolene og vurderingsmodellene de har brukt.

Skolene og deres vurderingsmodeller

Midtbygda og Bynær skole

Midtbygda og Bynær skole er en del av et nettverk som samarbeider om ekstern vurdering på tvers av kommuner. Ekstern vurdering inngår som en del av kommunenes kvalitetsvurderingssystem, og den enkelte skole blir vurdert hvert tredje år. Vurderingsmodellen går ut på at skolen, i samarbeid med skoleeier, velger et fokusområde for vurdering. Vurderingen gjennomføres av to eksterne vurderere, som i forkant utarbeider kriterier for god praksis på det aktuelle fokusområdet som godkjennes av skolen. Vurdererne tilbringer fire dager på skolen, hvor de gjennom intervjuer med ledere, lærere, foreldre og elever, dokumentanalyser og observasjoner i skolen speiler praksis opp mot vurderingskriteriene. Vurderingen munner ut i en rapport som presenteres for skoleeier, kollegiet og representanter for foreldrene. Rapporten peker både på god praksis, og områder for praksis som kan forbedres. Når rapporten er overlevert, forventes det at skolen innen seks måneder sender en rapport tilbake til skoleeier om hvordan skolene har arbeidet videre med sine utviklingsområder, eller rapporteringen kan sees i sammenheng med årsmeldingen.

Vestbygda og Sørbynær skole

Vestbygda og Sørbynær skole hadde valgt egenrevisning som en del av utviklingsprosjektet ved skolen, og skolene hadde hjelp av en ekstern konsulent under opplæring og implementering av vurderingsmodellen. Den samme konsulenten var involvert ved begge skolene, men skolene ligger i hver sin kommune.

Vurderingsmodellen som de benyttet heter Kvalitetsvurdering i skolen (KIS). KIS har som formål å utvikle lærernes og elevenes vurderingskompetanse, slik at skolen

kan utvikle en vurderingskultur der lærerne reflekterer over egen praksis. Målet med vurderingsmodellen er å fremme læring (Senter for erfaringsdeling, 2008). Lærerne planlegger et undervisningsforløp basert på klare læringsmål for elevene. Etter gjennomført undervisningsforløp samler lærerne inn dokumentasjon på elevenes læring. Dette danner grunnlag for felles gjennomgang og refleksjon rundt egen undervisning på trinn eller team. Refleksjonen skal munne ut i et felles refleksjonsnotat som danner grunnlaget for en samtale mellom ledelsen og lærerteamet. Ledelsen vurderer så den samlede kunnskapen om skolens praksis, og utarbeider en kvalitetsrapport som reflekterer status og videre arbeid med skolens undervisningspraksis. Denne kvalitetsrapporten kan også danne grunnlag for samtale mellom skole og skoleeier.

Studiens funn

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg i denne delen av teksten presentere funn som beskriver hvordan rektorene opplever at de forholdt seg til to ulike accountabilitysystemer, det byråkratiske og det profesjonelle i etterkant av skolevurdering. For bedre å forstå hvordan rektor balanserte bruk av skolevurdering for intern utvikling og ekstern kontroll, legger analysen vekt på å beskrive rektors profesjonelle og byråkratiske ansvarsplikt i forhold til skoleeiernivå og skolenivå.

Rektorenes tanker om nytte og bruk av skolevurderingen

Rektor ved Bynær skole var mest opptatt av tilbakemeldingen skolen fikk på lese- og skriveopplæringen. Hun fortalte at hun så på vurderingen som en bekreftelse av at skolen var på riktig vei, og at den systematiske tilnærmingen til lese- og skriveopplæringen hadde gitt resultater. Rektor ved Sørbynær skole fremhevet det positive ved selve samtalen de gjennomførte når de la frem resultatene sine. Lærerne hadde reflektert over egen praksis, og rektor uttalte at dette hadde vært «sunt for skolen». Ved disse to skolene uttrykte de to rektorene ingen tanker om videre bruk og nytte av vurderingen utover disse samtalen og refleksjonen skolene gjennomførte etter at vurderingen var gjennomført. Skolenes bruk av skolevurderingen kan ut fra rektorenes beskrivelse betegnes som en summativ skolevurdering av læring (Hopkins, 1989; Scriven, 1991).

Rektorene ved Midtbygda og Vestbygda skole var i hovedsak opptatt av vurderingen som startpunkt for videre utviklingsarbeid ved skolene. Midtbygda la gjennom presentasjonen opp til en formativ bruk av skolevurderingen, der skolevurderingen dannet utgangspunktet for læring (Hopkins, 1989; Scriven, 1991). Rektor ved Midtbygda skole uttalte at den eksterne vurderingen ga retning for videre arbeid, hun sa:

Jeg tenkte at nå har vi fått et godt verktøy i forhold til å vite noe mer om det trenger å sette fokus på. Både ei forsterkning i forhold til det som er gjort av arbeid som er bra, og ting som bør bli bedre, utbedres. Så jeg tenkte at rapporten var bra for skolen.

Vestbygda la opp til en prosess der skolevurderingen i seg selv var en læringsprosess (Hopkins, 1989), og rektor ga uttrykk for at lærernes refleksjon over egen undervisning var et godt utgangspunkt for forbedring og læring. Han forklarte at vurderingen hadde bidratt til at lærerne var blitt veldig bevisste på hva de måtte forbedre. Firestone og Shipp (2005) viser til en intern profesjonell ansvarsplikt der lederen drives av et ønske om å gi elevene best mulig undervisning. Skolevurderingen ble av begge disse rektorene sett på som et godt verktøy for forbedring av praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i neste del av artikkelen.

Oppfølging av vurderingsresultatene på skolenivå

Oppfølging og vurdering på skolenivå dreier seg om hvordan rektorene forholdt seg til det profesjonelle accountabilitysystemet når de fulgte opp skolevurderingen. Som tidligere beskrevet, benyttet to av skolene skolevurderingen summativt (Bynær, Sørbynær) og to skoler brukte den formativt og for læring (Midtbygda, Vestbygda).

Summativ skolevurdering

Det var i hovedsak ledergruppa ved Bynær skole som tok en beslutning om at de ikke skulle følge opp vurderingen på daværende tidspunkt. Rektor forklarte:

Det ble bestemt både av lederteamet og litt i samråd med lærerne. Det at vi ikke har kastet oss over det nå, er det at vi holder på å skolere oss på Lusing, og har satt av mye tid til det – leseutviklingskjema – og da kan vi ikke bare slippe det for å begynne med noe annet.

Skolevurderingen ved denne skolen kan tolkes som et pliktlop, der både rektor og skoleleier var drevet av en byråkratisk ansvarsplikt (Firestone & Shipp, 2005). Rektor opptrådte som en lydlig funksjonær, der skolen gjennomførte en pålagt ekstern vurdering og rapporterte til skoleeier. En annen tolkningsmulighet er å knytte rektor og ledergruppas beslutning til intern ansvarlighet (Bryk & Schneider, 2002; Elmore, 2005; Firestone & Shipp, 2005). Dette innebærer en antakelse om at rektor ved Bynær skole ble drevet av en profesjonell ansvarsplikt rettet mot det profesjonelle accountabilitysystemet og det pågående utviklingsarbeidet, der skolen gjorde sitt eget begrunnede valg om å legge resultatet til side inntil videre av hensyn til interne ønsker og prioriteringer. Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2008) peker på at lærerne må oppleve et behov for ny kunnskap og ferdigheter dersom de skal være motivert for læring. Ved Bynær skole kan dette relateres til at skoleledelsen ikke opplevde læringspotensialet i skolevurderingen stor nok til at de tok tak i de skisserte utviklingsområdene.

Ved den andre skolen (Sørbynær) samsvarte rektors uttalelser om å benytte skolevurderingen for læring i liten grad med skolens prioritering og oppfølging av vurderingen. Han fremhevet betydningen av refleksjon i intervjuet, men var i liten grad i stand til å huske innholdet i disse refleksjonene. Rektor fremhever metodikken som ligger i vurderingsmodellen, men kunne ikke vise til at refleksjonen har hatt noen betydning for skolens virksomhet.

Formativ skolevurdering og vurdering som læring

To av skolene brukte skolevurderingen som utgangspunkt for utvikling og læring (Midtbygda og Vestbygda). Midtbygda skole benyttet vurderingen til å foreta en begrunnet beslutning om videre arbeid. Rektor tok styringen i oppstarten, og planla et løp der lærerne ut fra hennes forslag kom frem til hva skolene skulle arbeide med i tiden som fulgte. Disse forslagene ble utarbeidet ut fra rektors kjennskap til skolen, og det ble ikke trukket inn noen teori i denne prosessen. Rektor forklarte hvordan hun hadde tenkt, hun sa:

Så hadde vi også et fellesmøte, en mandag, raskt i etterkant etter at rapporten ble lagt frem av vurdererne hvor jeg gikk gjennom rapporten en gang til med de ansatte, en litt mer forenklet utgave, hvor jeg hadde dratt ut konklusjonene, og det jeg definerte som essensen i rapporten. Så hadde jeg satt opp ide til en gjennomgang, en oversikt over de områdene vi hadde et potensial på, å utvikle oss i forhold til. Så var det opp til lærerne å dra ut to områder av de fire som jeg hadde dratt ut som de ønsket å prioritere i første omgang.

Rektor ved Vestbygda skole forklarte at skolen la vekt på at vurderingen skulle bidra til bedre undervisning og økt læringsutbytte for elevene. Han fortalte videre at grunnlaget for læring lå i refleksjonen som etterfulgte vurderingen. Etter skolevurderingen ble det lagt opp til en prosess med refleksjon på alle nivå i skolen som dannet grunnlaget for videre arbeid. Rektor viste til at vurderingen avdekket utfordringer som skolen måtte ta tak i for å utvikle og forbedre undervisnings praksis. Han fortalte:

Og det som vi begynner med å spørre om, er at de forteller litt om hva de opplevde har vært bra med det, både på lærernivå, elevnivå, og at de får formidlet det, og vi har en prat omkring den biten der slik at vi griper tak i det positive først på en måte i samtalen. Så går vi litt mer inn på og snakker om de utfordringene som har vært, og det som er kjekt er at lærerne deltar i den samtalen og diskuterer hva vi må forbedre på til neste gang, for det ser vi gjerne også etter i ledelsen.

Hvordan skolen skulle arbeide videre med dette ble beskrevet i en kvalitetsvurderingsrapport.

Rapportering og dialog på skoleeiernivå

Dette avsnittet dreier seg om rektorenes beskrivelser av hvordan de opplevde at de forholdt seg til det byråkratiske accountabilitysystemet i etterkant av skolevurderingen. Tre av rektorene (Midtbygda, Vestbygda og Bynær) rapporterte inn resultatene og oppfølgingen av skolevurderingen til skoleeier. De rapporterte i form av årsmelding og/eller ved dialogmøter med skoleeier. Bynær skole hadde valgt å legge vurderingsrapporten til side, men rektor fortalte at de likevel var forberedt på at vurderingen kom til å bli tema i den neste styringsdialogen, og ville ta frem rapporten igjen når styringsdialogen nærmet seg. Hun sa:

Det er naturlig å ta på den styringsdialogen som vi har, og det har vi ikke hatt ennå. Det skal vi ha i september, kommer en stund etter at skolen har hatt vurderingen – og da må jo vi forberede oss i forhold til det, og tenke litt rundt på hvordan vi ønsker å rapportere tilbake.

Det er tidligere antydnet som en tolkningsmulighet at rektor ved denne skolen kan ha gjennomført den eksterne vurderingen ut fra en byråkratisk ansvarsplikt (Firestone & Shipp, 2005). Dermed er den informasjonen skoleeier etterspør skaffet til veie uten at det fikk noen betydning for skolens virksomhet på daværende tidspunkt.

Rektor ved Midtbygda og Vestbygda skole beskrev begge et ønske om støtte fra skoleeier når de skulle følge opp vurderingen gjennom å kommunisere skolens program og dokumentasjon av sitt arbeid. Begge rektorene ønsket å gi skoleeier innsikt i skolens arbeid og deres behov for støtte i det videre arbeidet. Rektor ved Midtbygda skole sa:

I forhold til skoleeier, så tenkte jeg at det er viktig at skoleeier sitter med samme info som meg, og at skoleeier kan vite nok om hva som har skjedd, og hva som kommer frem i rapporten, og hva vi skal jobbe videre med, for at jeg eventuelt kan få støtte i det videre arbeidet.

Dette stemmer overens med hvordan Grøterud og Nilsen (2002) argumenterer for skolevurdering. De sier at dersom interessenter kjenner skolens program og dets mål, og har dokumentasjon på hvordan skolen fungerer, er det lettere å ha en følelse av eierskap. De sier også at evalueringen kan brukes for å rapportere, identifisere prioriteringer og gi dokumentasjon til myndighetene, slik at de kan få aksept av sitt program. O'Day (2002) hevder at en kritisk faktor for å kunne se skolevurdering som accountability er knyttet til hvilken støtte skolene får fra skoleeier i arbeidet som følger i etterkant. Begge rektorene opplevde at de fikk aksept for sitt program, men som jeg vil komme tilbake til, var det bare Vestbygda skole som opplevde at skoleeier bidro i etterkant av vurderingen.

Oppfølging og støtte fra skoleeier i det videre arbeidet

Rektor i Midtbygda skole hadde ikke mer kontakt med skoleeier etter møtet hvor hennes tanker om oppfølging av skolevurderingen ble lagt frem. Hun fikk aksept for sine planer, men i etterkant av dette var ikke skoleeier involvert i det videre arbeidet. Rektor ved Vestbygda skole opplevde i midlertidig at skoleeier bidro med støtte i oppfølgingsarbeidet ved skolen, han forklarte hvorfor han satte pris på dette:

Jeg tenker det er veldig bra. Vi får bedre kontakt med skoleeier, og de får god innsikt i hva vi holder på med. Ikke bare sånn administrativt med en plan, men faktisk hva arbeid vi gjør overfor den enkelte elev. Vi klarer å formidle det, og vi klarer på en måte å formidle tydelig våre utfordringer med dette.

Han var tydelig når han påpekte at kontakt med skoleeier var viktig ut fra et profesjonelt perspektiv. Han uttrykte at skoleeier burde ha et innblikk i skolens arbeid i klasserommet, og pekte på betydningen av at skoleeier kjenner til skolens utfordringer.

På spørsmål om han så noen resultater av at skolen la frem rapporten for skoleeier viste rektor til en kursrekke for lærere på første trinn initiert av skoleeier, som han relaterte til dette møtet.

Det er tidligere vist til at det å benytte skolevurdering både for kontroll og utvikling er en utfordring for skoleledere (Nilsen & Overland, 2009). Funnene viser at to rektorer (Midtbygda, Vestbygda) forholder seg til de to accountabilitysystemene når de følger opp skolevurderingen, og forsøker å balansere bruk av skolevurdering for intern utvikling og ekstern kontroll. Videre er det en skoleeier (Vestbygda) som balanserer byråkratisk og profesjonell ansvarsplikt når det gjelder bruk og oppfølging av skolevurdering. Disse funnene inkluderer jeg i det følgende i en drøfting.

Drøfting

O'Day (2002) argumenterer for at det bør være en kombinasjon av både byråkratisk og profesjonell ansvarsplikt. Hun sier at det er viktig for myndighetene å få informasjon om skolene, for å identifisere om det er noen problemområder og om støtte er nødvendig. Mine funn viser at skolene ikke uten videre utfører skolevurdering god nok til å imøtegå krav og forventninger gitt av ulike accountabilitysystemer. Jeg vil i denne delen av artikkelen diskutere tre punkter som kan bidra til en bedre forståelse av disse funnene, disse er:

- rektors ansvarsplikt og prioriteringer
- skoleeiers byråkratiske ansvarsplikt kontra profesjonell ansvarsplikt
- manglende kunnskap om skolevurdering som accountability

Rektors ansvarsplikt og prioriteringer

To av rektorene i studien (Midtbygda og Vestbygda) balanserer bruk av skolevurdering for intern utvikling og ekstern kontroll. MacBeath (2009) uttaler at skoleledere kan oppleve en spenning mellom politiske retningslinjer og sine egne ønsker om å være trofaste mot egne verdier. Skoleledere kan føle seg fanget mellom accountability og læring, der verdier som å gi honnør for innsats, akseptere ulikhet, oppmuntre fantasi og kreativitet må vike for prioritering av arbeid rettet mot sentralt gitte standarder (MacBeath, 2009). En amerikansk studie viser at rektorer i perioden 2004 til 2008 flyttet fokus i retning av byråkratisk ansvarsplikt, og at moralsk og profesjonell ansvarsplikt har måttet vike når de kommer i konflikt med byråkratisk ansvarsplikt (Shipps & White, 2009). Møller (2009) peker på at norske skoleledere kombinerer profesjonell ansvarsplikt og byråkratisk ansvarsplikt ved at de benytter ekstern og intern vurdering som et verktøy for skoleutvikling. Dette er i tråd med praksisen ved Midtbygda og Vestbygda skole.

Profesjonell ansvarlighet kan tilnærmes fra et internt ansvarlighetsperspektiv der lærerne analyserer og vurderer sine prosesser og handlinger. I skoler der dette ikke skjer, kan trykk av det byråkratiske accountability-systemet være nødvendig for å få utnyttet skolevurderingen til forbedringsarbeid. Dette vil igjen være avhenging av hvilken ansvarsplikt som preger det byråkratiske accountabilitysystemet. Når det gjelder Sørbynær skole, kunne manglende prioritering av skolevurderingen vært etterspurt av skoleeier. Det vil si at press fra det byråkratiske accountabilitysystemet kunne

vært et virkemiddel for at skolen skulle utnyttet skolevurderingen formativt. Et minimumsutfall kunne gitt en faglig diskusjon mellom skoleeier og rektor omkring skolens ståsted og bruken av skolevurdering før den ble lagt til side.

Bynær skole er et eksempel på byråkratisk ansvarsplikt som drivkraften til å gjennomføre skolevurdering, der oppfølging av skolevurderingen ble lagt til side da rektors profesjonelle ansvarsplikt var rettet mot en prioritering av skolens pågående utviklingsarbeid. En annen tolkningsmulighet er at skoleeiernivået i større grad er opptatt av byråkratisk ansvarsplikt enn profesjonell ansvarsplikt. Dette vil jeg drøfte i neste del av artikkelen.

Skoleeiers byråkratiske ansvarsplikt kontra profesjonell ansvarsplikt

Stein (2002) hevder at skolevurdering bør være en tosidig og gjensidig prosess der skolene og kommunen benytter den kunnskapen de får til å se på hvilke ressurser, og hvilke kunnskaper og støtte som trengs for å forbedre undervisning og læring i skolen. Rektorene ved tre av de fire skolene opplevde at skoleeierne ikke involverte seg i form av støtte og oppfølging til skolen i etterkant. I to av skolene ble rapporteringen etter skolevurderingen behandlet som informasjon som kunne være verdifull for kommunen, men uten at det ga konsekvenser i form av støtte til skolens videre utviklingsarbeid. Dette kan gi signaler om at oppfølging av skolevurdering først og fremst er en intern prosess i skolen som skoleeier ikke føler ansvar for å følge opp.

Det politiske accountabilitysystemet legger føringer for det byråkratiske systemet, som igjen legger føringer for det profesjonelle systemet. Det vil si at skoleeier er pålagt av politiske myndigheter å få på plass et kvalitetsvurderingssystem. Det hevdes at der indre ansvarlighet styrer bruk og oppfølging av skolevurdering, kan skolevurdering bli en drivkraft i skolens profesjonelle utvikling og gi informasjon til det overordnede nivå om skolens ståsted og behov (Firestone & Shipps, 2005; MacBeath, 2005; Simons, 2002). Dette krever et veldesignet accountabilitysystem som ser til at det etableres incentiver og gis støtte som samsvarer med kunnskap om skolens forbedringsbehov (Fullan, 2009). Å legge til rette for at skolevurdering skal gi økt profesjonalisering, kan i følge Timperley et al. (2008) være avhengig av tilført kunnskap eller ekspertise utenfra for å bidra til lærernes læring. I denne studien opplevde rektor ved Vestbygda skole at skoleeier bidro med tiltak for kompetanseheving. Rektor ved Midtbygda skole signaliserte et ønske om støtte fra skoleeier, uten at dette førte frem. Skolen startet likevel opp sin utviklingsarbeid, drevet av en indre ansvarlighet i form av et ønske om å forbedre praksis. Funnene ved Vestbygda og Midtbygda skole viser at rektor klarer å balansere bruk av skolevurdering som både et kontroll- og et utviklingsverktøy. Videre viser funnene at der skoleeiernivået ikke balanserer kontroll og utvikling, blir skolens kapasitet til å drive eget utviklingsarbeid avgjørende for læring. Ikke alle skoler kan klare å bygge kapasitet for forbedring av seg selv, og for rektor alene kan dette bli en for stor oppgave (Elmore, 2005).

Manglende kunnskap om skolevurdering som accountability

MacBeath (2009) argumenterer for at en grundig intern skolevurdering kan være drivkraft for forbedringsarbeid, og uttaler at skolevurdering er accountability når det brukes i arbeidet med å forbedre undervisning og læring i skolen. Skolene i denne studien benyttet to modeller for skolevurdering som begge var ment å imøtekomme

opplæringsloven krav om skolevurdering som accountability. Skolevurdering som accountability kan være krevende, fordi mange faktorer spiller inn. Min studie viser at skoleledelsens, skolens og skoleeiers kunnskap om bruk av skolevurdering er avgjørende faktorer i denne sammenhengen. Jeg har allerede vist til at et ensidig fokus på byråkratisk ansvarsplikt kan hindre at skoleeier ser skolens eventuelle behov for tilføring av ekstern kompetanse. Funn i studien viser også at skolevurdering ikke følges opp på grunn av prioritering av andre oppgaver.

Skal skolevurdering være accountability, er det ikke nok bare å gjennomføre og følge opp resultatene. Lærernes handlingsteorier kan vise seg å være begrenset, og lærere har behov for å lære hvordan de kan undervise elevene på nye måter. Det innebærer i mange tilfeller at ekspertise utenfra er nødvendig for å bidra med ny kunnskap i form av teorier. Timperley et al. (2008) peker i denne sammenhengen på betydningen av dybdelæring. Dette betyr å utfordre praksisteoriene, diskutere hvor ulikhetene ligger, vurdere virkning av nye tilnærminger, få demonstrert alternativer og utvikle nye ferdigheter. Betydningen av samtale og refleksjon blir også understreket i Postholms (2008) studie hvor lærere reflekterer med utgangspunkt i observert praksis som grunnlag for å videreutvikle denne. Å drøfte, vurdere og begrunne praksis var et av kjernepunktene i Postholms studie, og teori var et sentralt redskap i disse prosessene.

Avsluttende kommentar

Hensikten med studien er å belyse hvordan rektor forholder seg til bruk av skolevurdering i spenningsfeltet mellom intern utvikling og ekstern kontroll. I studien har jeg sett på hvordan rektorene følger opp skolevurderingen på skolenivå og på skoleeiernivå. Funn i studien viser at det er mulig for rektor å forholde seg til dette spenningsfeltet ved å balansere profesjonell og byråkratisk ansvarsplikt. Dette trenger likevel ikke være tilstrekkelig for at skolevurdering skal fungere som accountability.

Det er pekt på at rektorenes ulike former for ansvarsplikt kan bidra til å forklare hvilke prioriteringer som gjøres når skolevurderingen skal følges opp. Det er videre påpekt at skolevurdering ikke fungerer som en toveis prosess mellom skoleeier og skole dersom skoleeier er mer opptatt av byråkratisk ansvarsplikt enn profesjonell ansvarsplikt. Dersom skolevurdering skal bidra til både informasjon og tilbakemelding til skoleeier og samtidig bidra til utvikling i skolen, bør skole og skoleeier møtes for å diskutere om skolen har behov for ekstern støtte i det videre arbeidet, og videre ta stilling til hvordan skoleeier eventuelt skal kunne bidra.

I artikkelen blir det pekt på at manglende prioriteringer, fokus på byråkratisk ansvarsplikt og liten grad av dybdelæring og refleksjon i analysen av vurderingsresultatene kan skyldes manglende kunnskaper om skolevurdering som accountability på både skolenivå og skoleeiernivå. Det peker i retning av at nasjonale myndigheter bør vurderer tilrettelegging for skolering på alle nivå når det gjelder skolevurdering, for at skolevurderingen skal få betydning for læring og forbedring av praksis i skolen.

Referanser

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation Publications.

- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur: Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047–1085.
- Elmore, R. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134–142.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving School Leadership*, 2, 37–67.
- Firestone, W. A., & Shipps, D. (2005). How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning. I W. A. Firestone & C. A. Riehl (red.), *A new agenda for research in educational leadership* (s. 81–100). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gay, B. (1981). Accountability in education: A review of the literature and research in the United Kingdom. *International Journal of Research and Method in Education*, 4, 29–43.
- Goddard, D., & Leask, M. (1992). *The search for quality: Planning for improvement and managing change*. London: Paul Chapman.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. (2002). Skolebasert vurdering – fokus på kontroll eller problemløsning? I P. Haug & L. Monsen (red.), *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer* (s. 13–34). Oslo: Abstrakt forlag
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Forfatteren. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (red.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London: Routledge.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37–46.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Nilsen, B. S., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. A. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Auckland: The university of Auckland.
- Romzek, B., & Dubnick, M. (1987). Accountability in the public sector: Lessons from the Challenger tragedy. *Public Administration Review*, 47(3), 227–238.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. I M.W. McLaughlin & D. C. Phillips (red.), *Evaluation and education: At quarter of century* (s. 19–64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Senter for erfaringsdeling. (2008). *KIS Kvalitetsvurdering i skolen, teori-meoder-verktøy* (ressursperm). Oslo: Forfatteren.

- Shipps, D., & White, M. (2009). A new politics of the principalship? Accountability-driven change in New York City. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 350–373.
- Simons, H. (red.). (2002). *School self-evaluation in a democracy* (Vol. 8). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2–3), 219–237.
- Stein, J. G. (2002). *The cult of efficiency*. Toronto: House of Anansi Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.

Vedlegg

Vedlegg

Vedlegg 1 Tabell 3 Oversikt over skolene som deltok i studien

Skole	Skole 1	Skole 2	Skole 3
Fakta om skolen	70 elever 39 lærere	255 elever 25 lærere	190 elever 20 lærere
Organisering	Lærerteam Lederteam	Lærerteam Lederteam	Lærerteam Lederteam
Skolevurdering	Ekstern vurdering Skolevurderingen var en del av skolens og skoleeiers system for kvalitetsvurdering.	Ekstern vurdering Vurdering gjennomført ved oppstart av et prosjekt finansiert gjennom "Fra ord til handling" Vurderingen ble gjennomført i regi av utdanningsdirektoratet.	Ekstern vurdering Vurdering gjennomført ved oppstart av et prosjekt finansiert gjennom "Fra ord til handling" Vurderingen ble gjennomført i regi av utdanningsdirektoratet.
Tema for skolevurderingen	Lese og skriveopplæring	Hvordan støtter skolens sosiale læringsmiljø opp om det elevenes faglige læring.	Lese og skriveopplæring
Resultat av vurdering	God praksis Systematisk plan for leseopplæringen, kartlegging og testing av elevene. Gode relasjoner mellom lærer og elev. Følger opp hjemmearbeid. Har varierte metoder og strategier. Lærernes kompetanse Fleksibel bruk av stab	God praksis Eleven føler seg trygge Gode relasjoner mellom lærer og elevene Følger opp anti-mobbe program Ledelsen følger opp regler og rutiner	God praksis Klasseromslesning Elever like å lese Leseferdigheter er viktig for lærerne Diagnostiske tester benyttes Gode relasjoner mellom skole og hjem Lærernes kompetanse
	Praksis som bør forbedres Fremover meldinger til elevene Sett klare læringsmål Del taus kunnskap Gjør bibliotek mer tilgjengelig	Praksis som bør forbedres Håndtere elevadferd Elev medvirkning Dele taus kunnskap Klare læringsmål Elevenes egenvurdering Jevnlige elev – lærer samtaler Felles praksis i oppfølging av rutiner Gi positive feedback til elever	Praksis som bør forbedres Setter læringsmål Gir tilbakemeldinger etter prøver og tester Følger opp testresultater Deler taus kunnskap Tilpasser hjemmearbeid
Tema for prosjekt	Bestemt etter vurdering: Elevsamtalen og elev vurdering	Bestemt før vurdering: Optimalt læringsmiljø	Bestemt før vurdering: Forebygging av lese- og skrivevansker gjennom tidlig intervensjon
Mål for prosjektet		Skape et optimalt læringsmiljø gjennom utvikling av lærernes relasjonskompetanse Skape et trygt læringsmiljø som støtter læring	Å utvikle et kvalitetssystem som identifiserer elever som har behov for ekstra hjelp tidlig Utvikle et godt program for leseopplæring.
Finansiering	Ingen Interne midler dekket utgifter til ekstern vurdering.	Ca 200 000 kr Den eksterne vurderingen dekket av Utdanningsdirektoratet Støtten benyttet til å hente inn hjelp og støtte fra eksterne kompetansemiljø, utvikling av prosjekt, kurs for lærere.	Ca 600 000 kr Den eksterne vurderingen dekket av Utdanningsdirektoratet Støtten benyttet til å hente inn hjelp og støtte fra eksterne kompetansemiljø, utvikling av prosjekt, kurs for lærere.

Skole	Skole 4	Skole 5	Skole 6
Fakta om skolen	375 elever 36 lærere	220 elever 20 lærere	333 elever 34 lærere
Organisering	Lærerteam Lederteam	Lærerteam Lederteam	Lærerteam Lederteam
Skolevurdering	Egenvurdeirng KIS Skolevurderingen inngikk som en del av et prosjekt finansiert gjennom "Fra ord til handling"	Egenvurdeirng KIS Skolevurderingen inngikk som en del av et prosjekt finansiert gjennom "Fra ord til handling"	Ekstern vurdering Skolevurderingen var en del av skolens og skoleeiers system for kvalitetsvurdering.
Tema for skolevurderingen	Undervisningen I Naturfag og norsk	Undervisningen i Samfunnsfag	Lese og skriveopplæringen
Resultat av vurdeirng	God praksis Samarbeid om planlegging Fokus på pedagogikk Elev involvering Gode relasjoner elev - lærer i Motiverte elever Fokuserte mål	Ingen rapport skrevet	God praksis Strukturert leseopplæring for 1.-4 trinn Følger opp hjemmearbeid Fokuserer på lesing Høy kompetanse Varierte metoder
	Praksis som bør forbedres Læringsstrategier Sette og presentere læringsmål Kriterier for å nå læringsmål Samarbeid med hjemmet		Praksis som bør forbedres Variasjon I skrivesjangre på 5.-7.tr Læringsstrategier Elevmedvirkning I vurdering Sette læringsmål Samarbeid på tvers av skolen
Tema for prosjekt	Bestemt før vurdering: Elevvurdering – dokumentasjon av læring og utvikling	Bestemt før vurdering: Elev vurdering - Vurdering for læring	Pågående prosjekt: Forbedring av lese og skriveopplæringen
Mål for prosjektet	Utvikle rutiner for systematisk dokumentasjon av elevenes læring og utvikling	Forbedre kommunikasjon mellom lærer og elev, støtte elevenes læring og utvikling. Bli en lærende organisasjon. Utvikle rutiner for dokumentasjon av elevenes læring og utvikling.	Forbedre elevenes leseferdigheter
Statlig støtte til prosjekt gjennom Fra ord til handling	Ca 560 000 kr Støtten benyttet til å hente inn hjelp og støtte fra eksterne kompetansemiljø, utvikling av prosjekt, kurs for lærere.	Ca 570 000 kr Støtten benyttet til å hente inn hjelp og støtte fra eksterne kompetansemiljø, utvikling av prosjekt, kurs for lærere.	Interne midler dekket utgifter til ekstern vurdering.

Vedlegg 2

Vurderingsmodellene

Studien involverer både elever, lærere og skoleledere ved seks forskjellige skoler som har brukt to ulike verktøy for skolevurdering. Skole 1, 2, 3 og 6 gjennomførte ”Ekstern vurdering” og Skole 4 og 5 gjennomførte en internvurdering; ”KIS” (Kvalitetsvurdering i skolen).

Tabell 3 (Vedlegg 1) gir en oversikt over skolene som deltok i studien.

Både ”KIS” og ”Ekstern vurdering” har gjennom ”Kunnskapsløftet – Fra ord til handling” – blitt tatt i bruk som vurderingsverktøy i en rekke skoler. De to vurderingsverktøyene ”Ekstern vurdering” og ”KIS” har det til felles at de ser på skolen og lærernes arbeid. De dreier seg i liten grad om elevvurdering, men målet med begge vurderingsverktøyene er å forbedre elevenes læringsmiljø og læring. Det er først og fremst i et læringsperspektiv at ”Ekstern vurdering” og ”KIS” er tatt i bruk. Kontrollperspektivet er likevel tilstede med tanke på skoleeiers krav i henhold til opplæringslova §13.10. Den viser til skoleeiers ansvar for et forsvarlig system for vurdering om at krava i opplæringslova og forskriftene skal bli oppfylte, og begge vurderingsverktøyene kan sees i sammenheng med dette, i og med at de inneholder en resultatrapport som skal oversendes til skoleeier.

I oppstartfasen av ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” valgte Utdanningsdirektoratet å ta utgangspunkt i en metodikk for skolevurdering som er utviklet i Voss/Hardanger Modellen var alt spredt i flere regioner og kommuner i Norge. Modellen er en mellomting mellom tradisjonell ekstern vurdering som ofte forbindes med kontroll, og internvurdering som forbindes med en mer utviklingsorientert vurdering (Utdanningsdirektoratet 2008). Det er en vurdering av likemenn, der skoleledere, lærere og skolefaglig ansvarlige utfører en skolevurdering der skolen selv har valgt vurderingsområdet. Vurderingen tar utgangspunkt i et ”glansbilde”, som består av overordnede kriterier knyttet til skolens valgte vurderingsområde. I denne studien benevnes denne formen for vurdering for ”Ekstern vurdering”. To eksterne personer gjennomfører så en vurdering av skolen der de speiler skolens praksis opp mot ”glansbildet”. Vurderingen munner ut i en rapport som legges frem for skole og skoleeier og denne rapporten danner utgangspunktet for oppstart for skolens videre utviklingsarbeid.

”KIS” er et vurderingsverktøy som en del skoler har utprøvd gjennom ”Kunnskapsløftet - fra ord til handling”. KIS innebærer en intern skolevurdering som skal bidra til å utvikle elevenes og lærernes vurderingskompetanse (Senter for erfaringsutveksling, 2005). Verktøyet er utviklet i Danmark, og tilpasset norsk kontekst. KIS er et strukturert verktøy som tar utgangspunkt i et planlagt undervisningsforløp som er forberedt av elever, lærere og ledelse. Etter gjennomført undervisningsforløp samler lærerne inn dokumentasjon

på elevenes arbeid og læring, og denne dokumentasjonen danner grunnlag for gjennomgang av, og refleksjon rundt lærernes og temaets undervisningspraksis. Denne samlede kunnskapen skal så reflektere status og fungere som grunnlag for videre arbeid med teamets og skolens utvikling av undervisningspraksis.

Utdanningsdirektoratet (2011) definerer at intern vurdering i Norge kalles skolebasert vurdering, og forstås som skolens egenvurdering. Nilsen og Overland (2009) på sin side hevder at skolebasert vurdering ikke begrenses til intern vurdering, men at det er en skolebasert vurdering når den tar utgangspunkt i skolens egne behov eller interesser. De bruker begrepet skolevurdering om vurdering i eller av skoler. Haug (2002, p. 21) definerer skolebasert vurdering som:

Det er ei verdsetting av utvalde sider ved den enkelte skulen med basis i systematikk informasjon frå verksemda, og med tanke på utvikling og kvalitetsauke, utført i eit samarbeid med eller mellom dei som er knytte til skulen.

Med utgangspunkt i denne definisjonen, kan både den eksterne og den interne skolevurderingsmodellen som er benyttet av skolene i denne studien sies å være skolebaserte.

Skolene som inngår i studien har enten gjennomført en intern eller en ekstern skolevurdering, og ved flere av skolene er skolevurderingen en del av kommunenes kvalitetsvurdering som et tilsvarende på opplæringslovens og forskriftens pålegg om at skolene jevnlig skal gjennomføre en skolebasert vurdering.

Vedlegg 3

Intervju med rektor

1. Innledning

Hensikten med studien, konfidensialitet, anonymisering, gjennomlesing og godkjenning, sletting

2. Kan du si litt om rapporten?

Innholdet, hva du tenkte når den ble presentert, tanker om innholdet

3. Kan du fortelle om dine erfaringer ift til det som har skjedd etterpå?

Prosesser, oppfølging, planlegging, beslutningsprosesser, handlingsforløp, betydning for undervisning og læring?

4. Kan du fortelle om dine opplevelser, tanker og erfaringer om din rolle som leder i arbeidet

Eget engasjement, i planlegging og beslutningsprosesser, oppfølging, egen lederrolle - direkte/indirekte ledelse i arbeidet siste halvåret, involvering, forventinger ift individuelt/felles, møter, milepæler, tidsfrister, motivasjon

5. Summere opp, kort gjennomgang av innhold, hva jeg har oppfattet

Ferdig – vanskelig å forstå spørsmålene – vanskelig å svare – for utydelige spørsmål?

Vedlegg 4

Intervju med lærere

1. Innledning – hensikten med studien, konfidensialitet, anonymisering, gjennomlesing og godkjenning, sletting – rapporten et startpunkt for viderearbeid,
2. Kan du si litt om rapporten – hva tenker du om innholdet, hva som kom frem..
3. Kan du fortelle om dine erfaringer nå i etterkant av vurderingsarbeidet? Beskriv arbeidet i perioden fra da til nå... Prosesser, hendelsesforløp... betydning dette har hatt for din undervisning... skolens undervisning... I forhold til oppfølging/planlegging...
4. Din opplevelse av rektors engasjement og oppfølging.
Hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg i forhold til rektors rolle i arbeidet?
Rektors engasjement, i planlegging og beslutningsprosesser, oppfølging, rektors lederrolle - direkte/indirekte ledelse i arbeidet siste halvåret, involvering, kommuniserte forventinger ift individuelt/felles, møter, milepæler, tidsfrister, motivasjon
5. Summere opp, kort gjennomgang av innhold, hva jeg har oppfattet

Ferdig – vanskelig å forstå spørsmålene – vanskelig å svare – for utydelige spørsmål?

Vedlegg 5

Intervju med elever

Intervjuguide elever (Skole 1)

Hvorfor jeg er her – jobben min – lydbånd – forskning... ekstern vurdering - stor bok om det å være rektor..

Ekstern vurdering – kjenner dere til det...

Ble noen av dere intervjuet?

Vet dere noe om hva den rapporten sa?

Rapporten sa... - blir bedre på elevvurdering, og oppfølging av mål..

har dere tenkt noe over noen forandringer i klasserommet i vinter, har lærerne deres gjort noen endringer i forhold til arbeid med læringsmål og samtale med dere elever?

Samtaler – en lærer – en elev –

Hva tenker dere om det?

”Jeg kan”

Kan dere forteller meg litt om det?

Vedlegg 6
Søknad om tillatelse til gjennomføring av studien sendt skole

Skole

Adresse

Trondheim, _____ 2009

Søknad om tillatelse til å gjennomføre en forskning studie i forbindelse med min doktoravhandling "Rektor sin deltakelse i vurderingsarbeid i skolen".

Takk for hyggelig telefonsamtale, og for imøtekommenheten jeg ble møtt med når jeg nå skal begynne med mitt forskningsarbeid. Det er flott at skolen har sagt seg villig til å bidra til gjennomføringen av studien, og denne søknaden vil formalisere dette samarbeidet ytterligere.

Først litt mer om meg selv. Jeg har jobbet som lærer i 14 år, og som pedagogisk konsulent både kommunalt og regionalt i 9 år. I en periode kombinerte jeg rollen som lærer og rollen som konsulent. Jeg har vært lærer på alle trinn i grunnskolen, og også undervist i 2 år på videregående skole.

Jeg fullførte min mastergrad i offentlig administrasjon og ledelse i 2008, tema for masteravhandlingen var "Ledelse i en liten kommune". Høsten 2008 startet jeg så opp med doktorgradstudier ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Jeg ble ansatt som stipendiat innen området skoleledelse. Mine veiledere er professor May Britt Postholm og førsteamanuensis II Eirik Irgens, begge ansatt ved Program for lærerutdanning NTNU.

Hovedfokuset for min studie er å se på hvordan rektor deltar i skolens vurderingsarbeid som en del av utvikling av skolens undervisningspraksis. Alle skolene som deltar har gjennomført et vurderingsarbeid, og jeg ønsker å se på hvordan resultatet av vurderingen brukes i etterkant. Dette er en kvalitativ studie, hvilket betyr at jeg vil være tilstede ved skolen i noen dager, observere og snakke med elever, lærere og rektor for å samle data om det som skjer i skolen og i klasserommet. Jeg vil også foreta formelle intervju av rektor, lærere og elever. Med tanke på mitt videre vil det bli tatt lydopptak av disse intervjuene.

Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hvordan rektor sin deltakelse har betydning for utvikling av undervisningspraksisen i skolen. Det kan være av interesse for andre skoleledere å se hvilken betydning deres ledelse har for vurdering og utviklingsarbeid i skolen.

All data vil behandles anonymt og konfidensielt, og alle nøkkelinformanter vil få muligheten til å se datamaterialet de har bidratt med. Skolen vil også få tilgjengelighet til resultatet.

Elever som blir forespurt om å delta i intervju må ha godkjennelse med underskrift fra foreldre/foresatte før intervjuene blir gjennomført. Elevintervjuene vil bli gjennomført i grupper.

Jeg ser frem til godt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Emstad
Skoleeier
Kommune

May Britt Postholm

Trondheim, _____ 2009

Vedlegg 7

Søknad om tillatelse til gjennomføring av studien sendt skoleeier

Søknad om tillatelse til å gjennomføre en forskning studie i forbindelse med min doktoravhandling "Rektor sin deltakelse i vurderingsarbeid i skolen".

Jeg har hatt samtaler på telefon med _____, rektor ved _____ skole, som har gitt meg positiv tilbakemelding vedrørende å bistå meg i mitt forskningsarbeid. Rektor har hatt samtaler med skolens lærere, og de har sammen kommet frem til at de ønsker å delta i studien. Før jeg går i gang med mitt arbeid vil jeg også informerer alle foreldre/foresatte om studien, samt innhente tillatelse av foresatt til de elevene som er positive til å delta i intervju..

Først litt mer om meg selv. Jeg har jobbet som lærer i 14 år, og som pedagogisk konsulent både kommunalt og regionalt i 9 år. I en periode kombinerte jeg rollen som lærer og rollen som konsulent. Jeg har vært lærer på alle trinn i grunnskolen, og også undervist i 2 år på videregående skole.

Jeg fullførte min mastergrad i offentlig administrasjon og ledelse i 2008, tema for masteravhandlingen var "Ledelse i en liten kommune". Høsten 2008 startet jeg så opp med doktorgradstudier ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Jeg ble ansatt som stipendiat innen området skoleledelse. Mine veiledere er professor May Britt Postholm og førsteamanuensis II Eirik Irgens, begge ansatt ved Program for lærerutdanning NTNU.

Hovedfokuset for min studie er å se på hvordan rektor deltar i skolens vurderingsarbeid som en del av utvikling av skolens undervisningspraksis. Alle skolene som deltar har gjennomført et vurderingsarbeid, og jeg ønsker å se på hvordan resultatet av vurderingen brukes i etterkant. Dette er en kvalitativ studie, hvilket betyr at jeg vil være tilstede ved skolen i noen dager, observere og snakke med elever, lærere og rektor for å samle data om det som skjer i skolen og i klasserommet. Jeg vil også foreta formelle intervju av rektor, lærere og elever. Med tanke på mitt videre vil det bli tatt lydopptak av disse intervjuene.

Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hvordan rektor sin deltakelse har betydning for utvikling av undervisningspraksisen i skolen. Det kan være av interesse for andre skoleledere å se hvilken betydning deres ledelse har for vurdering og utviklingsarbeid i skolen.

All data vil behandles anonymt og konfidensielt, og alle nøkkelinformanter vil få muligheten til å se datamaterialet de har bidratt med. Skolen vil også få tilgjengelighet til resultatet.

Elever som blir forespurt om å delta i intervju må ha godkjennelse med underskrift fra foreldre/foresatte før intervjuene blir gjennomført. Elevintervjuene vil bli gjennomført i grupper.

Jeg ser frem til godt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Emstad

May Britt Postholm

Vedlegg 8

Søknad om tillatelse til gjennomføring av studien sendt foreldre og foresatte

Til foreldre og foresatte ved _____ skole

Trondheim _____ 2009

Mitt navn er Anne Berit Emstad, og jeg er i gang med doktorgradstudier ved Program for lærerutdanning, NTNU. Jeg har tidligere jobbet som både lærer og pedagogisk konsulent i mange år i Selbu kommune.

Min doktorgradstudie skal undersøke hvordan rektor deltar i skolevurdering, og hvordan dette har betydning for utvikling av undervisningspraksis i skolen. Fem skoler spredt over hele landet har sagt seg villige til å bidra til denne forskningen.

For å kunne innhente nødvendig datamateriell ønsker jeg å observere og intervjuere elever, lærere og rektor i skolen. Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hvordan rektor sin deltakelse har betydning for utvikling av undervisningspraksisen i skolen. Det kan være av interesse for andre skoleledere å se hvilken betydning deres ledelse har for vurdering og utviklingsarbeid i skolen.

Både lærere og rektor har sagt seg villige til å delta i studien. I selve avhandlingen vil det bli brukt sitater fra intervjuer, og også gitt noen beskrivelser fra observasjoner. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og alle sitater er anonymisert. All data vil bli slettet når arbeidet er fullført.

For å kunne gjennomføre arbeidet trenger jeg tillatelse til å foreta intervjuer med elevene, og derfor blir det sendt ut et skriv om dette til foreldre/foresatte til de elevene som skal intervjues.

Som doktorgradstudent setter jeg pris på et godt samarbeid med både skolen, med lærere og med forelder/foresatte. Dersom det er noen som har spørsmål eller motforestillinger til dette arbeidet vennligst informer skolen innen _____ 2009.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Emstad

Vedlegg 9

Søknad om tillatelse til gjennomføring av intervju med elever

Til foreldre og foresatte ved _____ skole

Forespørsel om tillatelse til intervju.

Mitt navn er Anne Berit Emstad, og jeg er i gang med doktorgradstudier ved Program for lærerutdanning, NTNU. Jeg har tidligere jobbet som både lærer og pedagogisk konsulent i mange år i Selbu kommune. Min doktorgradstudie skal undersøke hvordan rektor deltar i skolevurdering, og hvordan dette har betydning for utvikling av undervisningspraksis i skolen. Fem skoler spredt over hele landet har sagt seg villige til å bidra til denne forskningen.

For å kunne innhente nødvendig datamateriell ønsker jeg å observere og intervjuere elever, lærere og rektor i skolen. Hensikten med studien er å få mer kunnskap om hvordan rektor sin deltakelse har betydning for utvikling av undervisningspraksisen i skolen. Det kan være av interesse for andre skoleledere å se hvilken betydning deres ledelse har for vurdering og utviklingsarbeid i skolen.

Både lærere og rektor har sagt seg villige til å delta i studien. I selve avhandlingen vil det bli brukt sitater fra intervjuer, og også gitt noen beskrivelser fra observasjoner. Elevintervjuene vil foregå som et gruppeintervju. Elevrådet er plukket ut til å bli intervjuet, og jeg ønsker din/deres tillatelse til å forta intervju med eleven. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og intervjuet vil bli en del av datamaterialet som inngår i studien. Intervjuet vil vare i underkant av en time. Spørsmålene vil i hovedsak gjelde undervisningen som foregår ved skolen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og alle sitater er anonymisert. All data vil bli slettet når arbeidet er fullført.

Som doktorgradstudent setter jeg pris på et godt samarbeid med både skolen, med lærere og med forelder/foresatte. Dersom det er noen som har spørsmål eller motforestillinger til dette arbeidet vennligst informer skolen innen _____ 2009.

Med vennlig hilsen

Anne Berit Emstad

Send svarseddell tilbake til skolen innen _____ 2009

Jeg/vi tillater at _____ deltar i intervju i forbindelse med studien "Rektor sin deltakelse i skolen vurderingsarbeid, med fokus på forbedring av undervisningspraksis".

Underskrift: _____

Vedlegg 10

Brev sendt sammen med Artikkel 1, ut til forskningsdeltakerne sammen med kopi av artikkel

Trondheim, 22. september 2010

Hei. Takk for sist, det begynner å bli en stund siden jeg var på skolen for å samle inn data til Phd prosjektet mitt. Vedlagt ligger nå utkast til den første artikkelen min. Jeg har gått bort fra monografi, og satser på en artikkelbasert doktorgrad. Det betyr at jeg har varierende tema i hver artikkel, og at alle skoler ikke nødvendigvis danner grunnlag for alle artiklene. I denne artikkelen er alle skolene med, og artiklene beskriver bruk av resultatet av vurderingen. Artikkelen er skrevet i samarbeid med professor Vivian Robinson, en anerkjent professor innen skoleledelse. Blant annet henvises det ofte til hennes verdensomspennende meta studie i de siste stortingsmeldingene, der hun viser til at rektor deltakelse i lærernes læring og utvikling er en faktor som har stor betydning for elevens læringsutbytte.

Alle artiklene kommer sannsynligvis til å bli skrevet på engelsk, med tanke på internasjonal publisering. Det vil si at sannsynligheten for gjenkjennelse er minimal for alle skolene, og leserne vil først og fremst være akademikere inne høgskole og universitets miljøer.

Oversetting av sitater har vært en stor utfordring, og med en språkvask tilslutt, så kan ord og uttrykk se noe annerledes ut i oversettelsen. Men innholdet er akkurat det samme, men i engelsk språkdrakt.

Artikkelen er ikke publisert, og er enda konfidensiell. Den skal være en del av min doktorgrad avhandling, og kan derfor ikke distribueres. Den er ment for gjennomlesning av dere som skoleledere, og for de som deltok i studien (intervjuet). Tilbakemeldinger sendes til meg per post.

Takk igjen for at dere har stilt opp. Så kommer de neste artiklene kun til de skolene som inngår i datagrunnlaget for den enkelte artikkelen.

Mvh

Anne Berit Emstad

PLU, NTNU

Dragvoll gård

7491 Trondheim

Vedlegg 11

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Berit Emstad
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll Gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.03.2009

Vår ref :21270 / 2 / SOJ Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21270
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

*Rektors deltakelse i skolevurdering
NTNU, ved institusjonens overste leder
Anne Berit Emstad*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

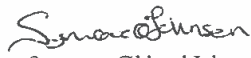
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no