



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **” Rektor må ønske å yrkesrette og sette av tid til det”**

*Leders rolle i arbeidet med utvikling av vurdering og opplæring*

—

**Jon Sneve Jenssen**

*Masteroppgave i Utdanningsledelse mai 2018*





## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt vurderingsordninger i opplæringen på yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole. Vurderingsordningene er undersøkt i forhold til vurderingsteori for å se etter områder som kan utvikles. Dette settes i et perspektiv med tanke på ledelse i forbindelse med implementering og oppfølging av opplæring og vurdering i forhold til noen av dagens myndighetskrav.

Opgaven handler om hvordan lærere og ledere forholder seg til opplæring og vurdering i det daglige arbeidet. Her er et innblikk i noen utfordringer som kan oppstå i skolen når implementering av sentrale reformer og endringer ikke når frem slik som beskrevet. Samtidig viser oppgaven noe av den positive energien og gode verdiene som er i skolen, men som ved mangelfull overordnet ledelse kan dra i forskjellige retninger.

Det empiriske grunnlaget er intervju og litteratur. Jeg valgte kvalitativ metode med intervju for å kunne gå i dybden i fenomenet. Slik kunne svarene følges opp med nye spørsmål underveis i intervjuene. Dette har gitt innsikt i fenomenet takket være dyktige forskningsdeltakere som til sammen representerer forskjellige fag, trinn og lederperspektiver. Det teoretiske grunnlaget er hovedsakelig litteratur og dokumenter som omhandler organisasjon, ledelse, vurdering og opplæring.

Funnene peker mot behov for utvikling innen flere felter i skolen. Innenfor vurdering vises det et behov for økt kompetanse og utvidet begrepsapparat. Dette kan hjelpe til å definere problemer med sammenheng mellom opplæring og vurdering. Økt kompetanse om vurdering vil kanskje bedre utviklingen av helhetlig yrkesopplæring, men her vises også et behov for mer overordnet ledelse i skolen. Et profesjonsfelleskap er nødvendig for å utvikle kvalitet i skolen (Meld. St. 21, 2017). Det kan se ut som såkalt privatpraksis dominerer og begrenser den profesjonelle utviklingen. Det ser dermed ut som det er behov for en profesjonell implementering av profesjonsfelleskap i skolen.

## Forord

Fire år som deltids masterstudent har vært veldig lærerikt og inspirerende. Denne masteroppgaven er den avsluttende oppgaven for studiet. Studiet heter Erfaringsbasert master i utdanningsledelse, og har gitt meg mye. Jeg håper mine nærmeste omgivelser har merket dette, og har nytte av min økte kompetanse.

Jeg vil rette en stor takk til mine kolleger som velvillig har lagt til rette for at jeg har kunnet delta på studiet og gjennomføre masteroppgaven. Jeg vil også takke alle forskningsdeltakerne som har gitt av sin kunnskap og erfaring. Uten mine gode kolleger, og inspirerende forskningsdeltakere, hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette studiet. Tusen takk til min veileder Nils Ole Nilsen som trygt har ledet meg gjennom masteroppgaven.

Tusen takk til min familie og særlig min kone Toril som har støttet meg gjennom hele studiet.

Til slutt en stor takk til alle ved UiT Norges arktiske universitet som har bidratt til fire eventyrlige år med masterstudiet.

Tromsø 11. mai 2018

## Innholdsfortegnelse

1.1	Innledning.....	1
1.1.1	Hensikten med studien .....	1
1.1.2	Bakgrunn .....	1
1.1.3	Problemstillingen.....	2
1.2	Teoridel.....	4
1.2.1	Ledelse av skolen.....	4
1.2.2	Sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering.....	6
1.2.3	Helhetlig yrkesopplæring .....	9
1.3	Metode.....	12
1.3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted og utgangspunkt.....	12
1.3.2	Design av undersøkelsen.....	13
1.3.3	Valg av metode .....	16
1.3.4	Analysedelen.....	20
1.3.5	Etiske overveielser .....	22
1.3.6	Om å forske på arbeidsplass hvor man er kjent.....	23
1.4	Analyse og drøfting .....	25
1.4.1	Innledning.....	25
1.4.2	Ledelse og styring .....	25
1.4.3	Sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering.....	30
1.4.4	Helhetlig yrkesopplæring .....	39
1.5	Avslutning.....	46
1.5.1	Oppsummering av resultater.....	46
1.5.2	Refleksjon rundt forskningsprosessen .....	48
1.5.3	Perspektiver til videre forskning .....	49
2	Bibliografi .....	50

## 1.1 Innledning

### 1.1.1 Hensikten med studien

Etter å ha jobbet med yrkesfag i videregående skole i femten år, har jeg vært med på en relativt stor reform (Kunnskapsløftet) og omfattende FYR- prosjekt (fellesfag, yrkesretting og relevans). Jeg har også jobbet med arbeidstidsavtalen for lærere og andre forsknings og styringsdokumenter. Kunne disse gode intensjonene til endringer kunne gitt oss en annen skole enn vi har i dag? Skoleutvikling mener jeg er noe alle ansatte i skolen har ansvar for, og jeg har prøvd å bidra med det jeg kan. Jeg har deltatt i mange forskjellige fora i skolen, og opplevd at det kan kreves mye tålmodighet for å få til endringer. Nå tar jeg masterstudiet og vil øke min kompetanse for å finne nye veier til utvikling. Målet mitt er en skole som gir det beste for samfunnet, og i tillegg gir bedre arbeidsforhold for ansatte og elever. Dette er en lang vei, og jeg vil prøve å bidra til en del av dette.

### 1.1.2 Bakgrunn

Min erfaring er at dagens yrkesutdanning er i for stor grad preget av separate fag hvor hver lærer jobber med sitt fag i sine timer slik at elevene går fra fag til fag uten sammenheng gjennom skoleuken. Det er dette jeg omtaler som såkalt privatpraksis i oppgaven. Hvordan rimer det med intensjonene om yrkesretting og relevans, og andre gode intensjoner fra myndighetene som skal skape opplæring for samfunnet? Kan yrkesretting og relevans bety at det i elektrofag bør være en naturlig sammenheng mellom undervisningen med regning i elektro, og matematikkfaget? Kan det være slik at elver som går på idrettsfag eller friluftsfag opplever at de har masse uteaktiviteter i programfag, og når de kommer tilbake til skolen etter fem timer med sport og friluftsliv, så skal de ha faget kroppsøving? Vil man da kunne gjøre en riktig vurdering i faget kroppsøving? Selv om idrettsfag og friluftsfag kanskje er studiespesialiserende så prøver jeg å belyse at det kan virke ulogisk ikke å ha sammenheng mellom programfag og fellesfag i opplæringen. Innen yrkesfag har vi begrepet FYR som står for Fellesfag, Yrkesretting og Relevans. FYR- definisjonen handler blant annet om at fellesfagene skal ses i sammenheng med programfagene og skal være relevant for yrket i undervisningen.

Mener vi fortsatt at elevene lærer yrket best ved å sitte bak en pult mens læreren tegner på tavla og forklarer? Reformen Kunnskapsløftet fra 2006 ga oss kompetansemål og mulighet til å tilpasse opplæringen til det lokale arbeidslivet. Med kompetansemål skulle både kunnskaper og ferdigheter vurderes. Steget fra tradisjonell klasseromsundervisning, til å skape en relevant praksisnær yrkesopplæring for samfunnet, er stort og omfattende. Hvordan kan man som leder klare å se mulighetene i store reformer og prosjekter, og hvordan skal man som leder klare å organisere og lede endringsarbeidet i skolen? Det vil være vanskelig å gå dypt nok inn i alle aspektene i denne oppgaven, og jeg vil begrense meg til utvalgte teorier og styringsdokumenter som jeg mener er aktuelle for å utvikle en del av dagens skole. Jeg vil prøve å finne områder å satse på for å gi en helhetlig yrkesopplæring med god vurderingspraksis, og se alle fagene i sammenheng med det yrket elevene skal utdanne seg til.

### 1.1.3 Problemstillingen

Jeg bruker flere teorier for å drøfte dagens yrkesutdanning, og se på muligheter til å lage en vurderingsordning i yrkesopplæringen som er mer enhetlig med tanke på yrket. I hovedsak er teorigrunnlaget basert på vurderingsteori, organisasjonsteori og ledelsesteori. Vurderingsteori gir oss et begrepsapparat og grunnlag for å utvikle vurderingspraksis. Organisasjonsteori kan gi oss muligheter til å se nye muligheter for organisering av opplæringen. Ledelsesteori er viktig blant annet for å se hva som forventes av en leder. For eksempel skal en skole organiseres og ledes for å kunne bidra best mulig til elevenes faglige og sosiale utvikling (Meld. St. 21, 2017). Dybdelæring er et begrep som brukes i forbindelse med fornying av læreplaner i skolen. Dybdelæring handler blant annet om å få færre fag og mer dybde i læringen. Med færre fag blir det trolig enklere å lage sammenheng mellom fagene, og forhåpentligvis enklere å vurdere helhetlig kompetanse.

For å avgrense oppgaven vil jeg konsentrere meg om vurdering, og det viser seg at det er mye som påvirker vurdering i skolen. Hovedproblemstillingen blir dermed slik:

**Hvordan kan jeg som leder legge til rette for å utvikle en vurderingskultur, særlig rettet mot yrkesopplæringen?**

Dette er et innblikk i yrkesopplæring og vurdering i videregående skole med tanke på å finne utviklingspotensialer. For å operasjonalisere denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Kan god ledelse og styring i skolen skape en relevant yrkesutdanning, med god vurderingspraksis hvor alle fagene ses i sammenheng med yrket?
- Hvordan er sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering i videregående skole?
- Hvordan kan vi legge til rette for en helhetlig yrkesopplæring med god sammenheng mellom fagene og yrket elevene skal utdanne seg til?

Jeg kommer ikke til å foreslå noen løsninger eller komme med noen fasitsvar på hva en rektor eller andre skal gjøre for å få en bedre skole. Oppgaven er en analyse gjennomført ut fra problemstilling og forskningsspørsmål og kan forhåpentligvis bidra til kunnskapsutvikling i en helhetlig yrkesfagutdanning. Jeg har ikke undersøkt om undervisningen er i henhold til fagets læreplan eller om undervisningen ellers har god kvalitet ut over litt av det som har med yrkesretting og vurdering å gjøre. Dette er ikke en analyse av vurdering for læring (VFL) eller andre vurderings- eller undervisningsformer, men mer en helhetsvurdering av forholdet mellom vurderingen og sammenhengen mellom dette og yrkesretting. I tillegg ses denne helhetsvurderingen i forhold til ledelse.

## 1.2 Teoridel.

### 1.2.1 Ledelse av skolen

Rektor har styringsrett og styringsplikt, og har både rett og plikt til å organisere, kontrollere og lede skolen til det beste for samfunnet (Eriksen B., 2012). Styringsretten og styringsplikten, som innebærer kontroll og styring, må brukes på en saklig måte, det vil si med tanke på elevens og skolens beste (Eriksen H. G., 2012). Dette innebærer at rektor bør ha en viss oversikt over det som foregår på skolen, i forhold til både visjoner, ekstern styring og samfunnets behov. Styring og ledelse henger sammen, og man kan vanligvis ikke ha bare det ene eller andre i implementeringsarbeidet (Ladegård & Vabo, 2010). Hva betyr så ledelse i skolen, hva er ledelse? Begrepene ledelse og styring skilles ved at ledelse er personorientert mens styring er systemorientert (Ladegård & Vabo, 2010). Begrepet styring brukes dermed om administrasjon og forvaltning, mens begrepet ledelse beskriver virkemidler som lederen som person bruker for å øve innflytelse gjennom for eksempel sosiale relasjoner, verdier og normer eller ved å fremstå som rollemodell (Ladegård & Vabo, 2010).

Å lede verdsettende kan være å lede ut fra et empowermentperspektiv, det vil si å stimulere til læringskraft og hverdagskraft, og dermed skape positiv energi i arbeidsmiljøet (Skrøvset & Tiller, 2013). Hvordan stimulerer man så til læringskraft og hverdagskraft, og skaper positiv energi i arbeidsmiljøet, og hva er det som skaper positiv energi til å gjøre endringer i skolen? Instructional leadership har bakgrunn fra skoleforskning i USA hvor en del studier så nærmere på hva som klarte å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling (Engvik, 2012). Instructional leadership opererer med tre dimensjoner ved rektorrollen: å definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø (ibid.). Enda mer interessant er kanskje den internasjonale studien Successful School Leadership (ibid.) som startet i 2003. Successful School Leadership hadde til hensikt å identifisere kjennetegn ved god skoleledelse på tvers av land (ibid.). Studien kom frem til følgende påstander, kort fortalt: God skoleledelse bidrar indirekte til bedre læringsresultater, lærere og skoleledere utøver den viktigste ledelsen i skolen og ledelsen bør også distribueres til andre i skolen og skolens nærmiljø (ibid.). Grunnleggende kvaliteter ved ledelsespraksis er: gi retning og bidra til utvikling av personalet og organisasjonen, ledere må ta på alvor det ansvaret de har og gode ledere i uensartede grupper har søkelys på kvalitet, likeverd



og sosial rettferdighet med mer (ibid.). Skrøvset og Tiller skriver om verdsetting i forbindelse med skolevandring (Skrøvset & Tiller, 2013). Rektor må gjøre de riktige valgene for å gjøre skolevandringen verdsettende, det vil si å fylle medarbeiderne og ledere med energi og læringskraft i det videre arbeidet (ibid.).

Stortingsmeldingen "Kvalitet i skolen" fra 2004 viser at forventningen til norske skoleledere er høye (Engvik, 2012). Opplæringsloven slår fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor (St.Meld.nr.31, 2008). Å finne den riktige balansen mellom faglig frihet for lærerne og felles retning for skolen, er ekstra krevende på skoler med svake tradisjoner for ledelse (ibid.). Endringer i lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for å utøve lederskap (ibid.). Kunnskapsløftet kom med ambisjoner om at skolen skulle utvikle kultur for læring internt i organisasjonen, slik at skolen skulle utvikle seg (Meld. St. 21, 2017). Det viser seg at skolene i Norge ikke har hatt den ønskede utvikling, og samarbeidet i skolene er mindre enn Kunnskapsløftet hadde som forutsetning (ibid.). Norske rektorer legger i litt mindre grad enn kolleger i andre land, til rette for samarbeid i skolen som skal forbedre elevenes læring, og norske rektorer er mindre enn gjennomsnittlig aktive i skolens pedagogiske utviklingsarbeid (ibid.). Mange lærere og skoleledere opplever også at skoleeier i liten grad legger til rette for utvikling av det som skolen trenger av kompetanse (ibid.). I evalueringen av Kunnskapsløftet fant man antydninger til at det er en stilletende avtale mellom rektor og lærerstaben. Denne avtalen innebar at rektor gjør administrativt arbeid mens lærerne tok seg av undervisningen (ibid.).

Tar vi et juridisk blikk på skolens plikter og elevenes rettigheter kommer spørsmål om skolens erstatningsansvar. Det er tre grunnvilkår som må være oppfylt for å kunne kreve erstatning: økonomisk tap, ansvarsgrunnlag og årsakssammenheng (Eriksen H. G., 2012). *"Skoleeier kan bli erstatningsansvarlig etter regelen om arbeidsgiveransvar dersom eleven ikke får den opplæringen de har krav på. En forutsetning for ansvar er at ansatte i kommunen kan bebreides."* (ibid.). En rettspraksis viser at det ikke en hver forsømmelse utløser erstatningsansvar (ibid.). En tidligere dom fra Frostating lagmannsrett sier at et erstatningsansvar forutsetter et markert avvik mellom det som er gjort og det som forventes av opptreden (ibid.).

Nest etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring (Meld. St. 21, 2017). Skoleledelsen skal kommunisere skolens mål, verdier og ambisjoner, og skape en kultur der lærerne kan diskutere undervisningen sin og lære av hverandre (ibid.). Det er en lang tradisjon i skolen at lærerne har styrt seg selv (Møller & Ottesen, 2011). Det er viktig at det profesjonelle fellesskapet ledes, og skoleledelsen er den nest viktigste for elevens læring, etter lærernes kompetanse (Meld. St. 21, 2017).

Kvalitet er kanskje den mest typiske masterideen i vår tid, (Røvik & Pettersen, Masterideer, 2015). Det viser seg likevel at det er svært vanskelig å komme opp med entydige definisjoner av begrepet kvalitet (ibid.). Begrepet kvalitet brukes i mange sammenhenger gjerne hvor man vil vise til en positiv utvikling. Kvalitet er et ord med implisitt innhold som i sin positive valør blir uangripelig (Eggen, 2011)

### 1.2.2 Sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering

I dag har vi et skille mellom formativ og summativ vurdering som er viktig i opplæringen. Det gir et klart skille mellom den fremoverskuende formative vurderingen og den tilbakeskuende summative vurderingen (Eggen, 2011). Formativ vurdering kalles underveisvurdering og er vurdering for læring (ibid.). Summativ vurdering kalles sluttvurdering og er vurdering av læring (ibid.). Reformen Kunnskapsløftet medførte stadig nye forskrifter som gav elever og foresatte rettigheter i forbindelse med vurdering (ibid.). Reformen understreker at både underveisvurdering og sluttvurdering skal ha læreplanen som referanse (ibid.). Selv om formativ og summativ vurdering har samme referanse så er det forskjellige vurderingsformer. Vurderingen skal ikke bare være teknikker og verktøy, men den skal tydelig fastslå hva som er vurderingens verdibaser (ibid.).

Ut fra en forskrift til Opplæringsloven har Utdanningsdirektoratet skrevet følgende fire prinsipper for god underveisvurdering:

*"Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem".*

*"Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen".*

*"Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg".*

*"Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling".*

(Utdanningsdirektoratet, 2015).

Prinsippene inneholder både teknikker, verktøy og verdibaser, og er grundigere beskrevet på Utdanningsdirektoratets nettsted. Prinsippene innebærer for eksempel at skolen skal samarbeide med eleven og vise hva man forventer (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg skal man utarbeide kriterier for hva som kreves av arbeidet, og kjennetegn som beskriver kvaliteten på kompetansen eleven skal oppnå (ibid.). Videre skal en gi elevene tilbakemelding som fremmer læring og informere om hvor eleven er i læringsarbeidet, hvor de skal og hvordan de kan komme videre i læringsarbeidet (ibid.). Elevene skal også delta aktivt i vurderingsarbeidet ved å vurdere eget arbeid, egen faglig utvikling og egen kompetanse (ibid.).

En kultur for vurdering kan blant annet beskrives i forhold til et kunnskapsperspektiv (Eggen, 2011). Det handler om å vektlegge en del kunnskapsområder, og finne en form der disse belyser praksisen i skoleverket og den spesifikke skole. Disse kunnskapsområdene handler om tekniske områder som for eksempel gyldighet og pålitelighet, ideologiske områder som blant annet verdisetting, og teoretiske områder som læreplanteori og vurderingsteori med mer (ibid.)

Responsive modeller handler om evaluering i samarbeid med de som skal evalueres (Eggen, 2011). En responsiv modell legger vekt på å utvikle evalueringen i takt med programmet som evalueres, og i samarbeid med de som skal evalueres (ibid.). Etter en veldig fokusering på summative vurderinger kom det en reaksjon som brakte verdisetting og erfaring inn i vurderingen (ibid.). Formativ vurdering som gjøres underveis i skoleåret blir dermed ikke bare små summative vurderinger, men man må være bevisst og tydelig på hvilke verdier og erfaringsgrunnlag man legger i vurderingen (ibid.). Standardiserte vurderinger har ofte bare analyse av behov, utvikling av kriterier, analyse av standarder, avklaring og beskrivelser av roller (ibid.). En slik rettlinjert vurdering mangler muligheter for justering av kurs, muligheter, hensikter, målsettinger og forventninger underveis i vurderingen (ibid.). Med den responsive og formative vurderingen kan den som vurderer inneha forskjellige roller siden vurderingen er en

mellommenneskelig interaksjon og kommunikasjon (ibid.). Hvordan skal verdier tas i betraktning og i hvilken grad skal verdiene tas i betraktning når man vurderer, er det mange meninger om, og det er nok få som i dag vil hevde at den verdinøytrale vurderingen finnes eller er et ideal (ibid.). Det kan dermed oppstå interessekonflikter om hva som skal vurderes og hvordan (ibid.).

Formativ og summativ vurdering blir ofte i teorien sett på som to separate vurderingsformer, og kan til og med bli sett på som motsetninger (Eggen, 2011). Det kan være behov for å se på sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering, og se om de utfyller ulike hensikter som begge er viktige. Summativ vurdering er ofte sett på som en vurdering der ideologien er bundet til markedsøkonomisk økonomisering eksternt, mens formativ vurdering er mer bundet til skolens profesjoner og personlige prioriteringer internt (ibid.). Det har til tider vært en form for skyttergravskrig mellom formativ og summativ side, men begge sider har en berettiget plass i et demokrati og vi må jobbe med å utvikle kompetanse innenfor begge (ibid.). En profesjonell praksis vil her bety å ta stilling til hva vi vil med vår vurderingspraksis, og hvilke modeller vi vil bruke (ibid.).

Vurdering er verdisetting, og systematisk vurdering er avhengig av en målestokk eller verdi legges til grunn som referanse (Eggen, 2011). Validitetsbegrepet blir i undervisningssammenheng delt i innholdsvaliditet som handler om faginnhold, og ytre validitet som handler om vurderingene vi gjør er gyldige i andre sammenhenger (ibid.). Vi bruker begrepene validitet og gyldighet om hverandre. Til daglig er ordet gyldighet kanskje mest kjent, og validitet betyr i denne forbindelse gyldighet. Indre validitet er viktig i både formativ og summativ vurdering og den indre validiteten er rettet mot en oppgaves innhold når det gjelder vurdering for læring (ibid.). Når det gjelder vurdering av læring vil validiteten være rettet mot en læreplans innhold eller kompetanser (ibid.). Det er for mye forventet at en vurderingsmetode skal tilfredsstillende alle forventninger om gyldighet, og formativ vurdering må definere noen gyldighetskrav, og summativ vurdering må definere andre (ibid.). Dersom vi øker kompetansen om formativ vurdering kan elevene lære mer og bedre, og dette vil komme til syne i den summative vurderingen (ibid.). Læreplanens mål skal være hovedreferansen i alt vurderingsarbeid, men underveis må vi jobbe med individuell tilpasning med individuelle kriterier, og til slutt må vi jobbe med nasjonale kriterier (ibid.). Når vi skal gå fra læringsarbeid til



standpunktfastsetting går vi fra formativ til summativ vurdering, og vi må endre referansene siden det er forskjellig referansegrunnlag i disse to vurderingsformene (ibid.). Det er viktig å være oppmerksom på at den formative vurderingen skal være basert på individet og tilpasninger til individet, og har dermed andre referanser enn summativ vurdering (ibid.). Det å bruke karakterer både formativt og summativt skaper en stor utfordring, nemlig at det karakteren står for er ulikt i de to sammenhengene, og det betinger en begrenset og i alle fall en bevisst bruk av karakterer for formative formål (ibid.). Skoleledere må være bevisst hvor på årshjulet det skal gjøres formativ og hvor det skal gjøres summativ vurdering (ibid.).

### 1.2.3 Helhetlig yrkesopplæring

En undersøkelse viste at lærerne i videregående skole var mest fornøyd med egen praksis, og de samme lærerne var de som i minst grad hadde endret praksis de siste årene (NTNU, 2012). Elevundersøkelsen i denne videregående skolen viste et sterkt behov for å videreutvikle vurderingspraksis samtidig som elevene i dette skoleslaget opplever minst bruk av de fire prinsippene for god vurdering (ibid.). Det viser seg at når en skoleleder har lagt til rette for dialog om vurdering, mener han at dialogen er i gang (ibid.). Det eksisterer mange ulike vurderingskulturer med ulike oppfatninger omkring egen praksis (ibid.). Det viser seg også at lærere som deltar i nasjonale satsinger om vurdering muligens har fått reflektert mer om hva som er god vurderingspraksis (ibid.). Når vi ser på forskjellene mellom skoleslag så viser det seg at lærerne i barneskolen i størst grad mener at god vurdering bidrar til økt kompetanse i faget, mens lærerne i videregående skole i minst grad mener dette (ibid.). Ser vi på fagene og lærerne igjen, så viser det seg at lærerne synes matematikk er det faget som virker enklest å vurdere fordi det handler om å telle riktige eller gale svar (ibid.). Det er også forskjellig vurderingspraksis i matematikkfaget, de fleste vurderer etter antall riktige svar, og svært få (kun én) av de undersøkte vurderer elevenes matematiske forståelse (ibid.) Mye av de store forskjellene i vurderingspraksiser skyldes varierende forståelse av hva matematisk kompetanse er, og hvordan elevene bør arbeide for å lære (ibid.).

Ulike syn på dannelse krever tiltak for å sikre indre validitet i vurderingsordningene (Eggen, 2011). Skal man for eksempel drive den akademiske disiplinen og undervise i matematikk for matematikkfagets sin del, eller sette samfunnets behov først (ibid.). Skal man legge vekt på gjengivelse eller være kritisk og endringsrettet? (ibid.). Tiltak for å sikre indre validitet i vurderingsarbeidet er bruk av ulike vurderingsmetoder, tett samarbeid med elever om konklusjoner, gjentatte og forskjellige vurderingssituasjoner og omfattende samarbeid mellom skoleleder og lærere (ibid.).

Fellesfag Yrkesretting og Relevans (FYR) var fra 2011-2013 en del av Kunnskapsdepartementets satsing i Ny Giv (Utdanningsdirektoratet, 2015). FYR ble videreført i perioden 2013-2016 (ibid.).

*Kunnskapsdepartementet har lagt følgende definisjoner av yrkesretting og relevans til grunn for FYR:*

**Yrkesretting** defineres blant annet som å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Undervisningen skal vise hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i programfagene og i fremtidig jobb. Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene. Grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplanene på fagenes premisser, og opplæring i grunnleggende ferdigheter er derfor en del av arbeidet med yrkesretting.

**Relevans** defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere elevene. Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Har en leder mulighet til å gjøre endringer i skolen ved for eksempel slike nasjonale satsinger på yrkesopplæringen, og hvordan kan det gjøres? Med mål om å få en rask tilkobling av endring i klasserommet er det beskrevet følgende teori (Nygård & Røvik, 2015). Organisasjoner skal ledes basert på kyndighet og myndighet, og organisasjoner bør ledes, styres og organiseres fra toppen av virksomheten (ibid.). Dette er innenfor det som kalles hierarkidoktrinen, og en oppskrift på god implementering sier at implementeringen må planlegges i detalj av toppledelsen (ibid.). De ansatte må bli informert og få opplæring for å kunne utføre nye oppgaver på riktig måte, og ledelsen

må være hands on (ibid.). Å være hands on betyr å være dedikert og tydelig tilstede gjennom hele prosessen, og blant annet gjennomføre kontroller for å sikre at reformideen implementeres som bestemt (ibid.). Frastøtingsteorien baserer seg på at lærerne innehar den bærende profesjonen i skolen, og har utviklet og profesjonalisert arbeidet gjennom lang tid slik at de er tilpasningsdyktige og fleksible innenfor visse grenser (ibid.). Samtidig har overordnede myndigheter og ledere begrenset kunnskap om dette praksisfeltet og begrenset autoritet til å implementere reformer i skolen (ibid.).

Et profesjonsfelleskap er et profesjonelt fellesskap som blant annet tar kollektivt ansvar og samarbeider om elevenes trivsel og læring (Meld. St. 21, 2017). I denne sammenheng handler det blant annet om å utvikle et felles syn på vurdering og opplæring i et profesjonsfelleskap. Profesjonsfelleskap er nødvendig for å utvikle kvalitet i skolen, og avgjørende for at lærerne skal utvikle sin undervisningspraksis gjennom yrkeskarrieren (ibid.). Et slikt samarbeid forutsetter en kultur hvor det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og hvor man deler kunnskap og erfaringer (ibid.). Et profesjonsfelleskap må ledes, og skolens ledere er viktig for lærernes utvikling og elevenes læring (ibid.). Kunnskapsdepartementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler skal fortsette å utvikle profesjonsfelleskap med hovedvekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring (ibid.).

Dybdelæring handler blant annet om at elevene skal kunne se fagene i sammenheng slik at opplæringen ikke blir for fragmentert (NOU, 2015). Når fagene skal fornyes må vi legge til rette for dybdelæring, og dybdelæring må være i sentrum for utviklingen (ibid.). Faglig råd for elektrofagene har foreslått at alle læreplanene for fellesfag på vg1 og vg2 elektrofagene yrkesrettes (Faglig råd for elektro, 2016). Målet er at elevene skal kunne anvende sin kompetanse (NOU, 2015). Begrepet dybdelæring er ikke helt synonymt med, men ser ut som det støtter begrepene yrkesretting og relevans. Yrkesretting og relevans handler blant annet om at kompetansemålene i fellesfag skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfag, og være relevante for yrkesopplæringen i programområdet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

## 1.3 Metode

### 1.3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og utgangspunkt

I min forskning er jeg motivert til å finne ut hvordan man som leder kan implementere velfungerende profesjonsfelleskap i yrkesopplæringen. Det handler om et profesjonsfelleskap som kan se fagene med både opplæring og vurdering i sammenheng med utdanningens helhet. Rent vitenskapsteoretisk fører dette meg inn i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen der målet er å studere en sak eller et tema innenfra. Min erfaring fra mange års arbeid i skolen er at det er mange sider i en implementeringssak, og krevende å gjøre endringer i skolen. Det vil derfor være vanskelig å vite akkurat hva man skal spørre om i en undersøkelse. Når jeg studerer styringsdokumenter for skole drift, er det mye å ta av. Jeg har gjort et utvalg av dokumenter som jeg mener er viktig i utvikling av skolen. Hvordan vil disse styringene rime med min erfaring fra skole drift og sammenfalle med funnene i undersøkelsen? Når jeg setter sammen alle bitene fra nasjonale styringer, min erfaring og svar fra undersøkelsen, vil jeg da få en skolemodell som er identisk med den skolen vi har i dag, eller vil jeg se behov for endringer?

Jeg er spent på om mitt syn på skoleutvikling ut fra min ontologi og forskning, vil sammenfalle med skoleeiers syn på skoleutvikling. Har jeg sett meg blind på arbeidet mitt og mangler helheten i skolen, eller har vi som ansatte i skole mistet utviklingen av syne, og bare ser den daglige driften? Antropologen Kluckhohn sa i en aforisme at det er fisken som sist oppdager vannet, Erickson 1986 i (Postholm M. , 2011). Se, men ikke tro at du ser det samme som alle andre. Dette er kort fortalt noe sentralt i vitenskapsteorien. Meningsfulle fenomener må fortolkes for å forstås (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikk er blant annet forklaringskunst (ibid.). Hermeneutikk handler om forsøk på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke spesielle problemer som følger fortolkning (ibid.). Denne oppgaven blir sannsynligvis farget av min tolkning på bakgrunn av min erfaring. Samtidig er det viktig at jeg hele tiden er bevisst at jeg skal ha en objektiv rolle. Dette jobber jeg med når jeg leser teori og dokumenter, og i alle trinnene med intervjuene. Det er viktig å lage en nøytral intervjuguide uten ledende spørsmål, og opptre objektivt under intervjuene for å unngå å påvirke svarene. I analysefase er det også viktig å ikke la seg farge av egne



meninger, men bruke det som fremkommer fra forskningsdeltakerne. Dette kan jeg se i sammenheng med noe som er beskrevet av (Gilje & Grimen, 1993). Durkheim mente at hverdagslivets begreper ligger som et slør mellom menneskene og den egentlige verden, og stenger for innsikt (ibid.).

Det er ikke enkelt å sette denne oppgaven på ett bestemt sted mellom induktiv eller deduktiv metode. Med en induktiv metode vil forskeren nærme seg empirien uten noen forventninger om hvordan verden ser ut (Busch, 2014). Når en forsker bruker deduktiv metode tar han utgangspunkt i eksisterende teorier som er utviklet gjennom tidligere forskning (ibid.). Jeg har drøftet forskjellige saker innen skoledrift og beveget meg mellom induktiv og deduktiv. I noen saker har jeg jobbet mer induktivt, for eksempel om eksamenspraksis. Det skyldes at jeg ikke hadde forventninger om hvilke svar jeg skulle få, blant annet fordi det var relativt ukjent for meg. Der jeg hadde forventninger ut fra teorier og egen erfaring var for eksempel temaet yrkesretting, og i disse sakene er metoden mer deduktiv. Slik har jeg beveget meg mellom induktiv og deduktiv metode. Når man beveger seg mellom induktiv og deduktiv metode kalles det abduktiv tilnærming (ibid.).

### 1.3.2 Design av undersøkelsen

Utgangspunktet for fenomenologiske studier er at individene utvikler sine kunnskaper i tett interaksjon med omgivelsene (Busch, 2014). Individene opplever ulike fenomener og tillegger dem mening gjennom sosial interaksjon (ibid.) Forskningsdeltakerne og meg som forsker har erfaring fra skoledrift, og kjenner omgivelsene i skolen. Både forskningsdeltakerne og forskeren har opplevd mange forskjellige situasjoner som vi har tillagt meninger gjennom egen refleksjon og gjennom sosial interaksjon med andre. Jeg har valgt å gjøre en fenomenologisk studie for å avdekke meninger om de fenomenene som vil svare på oppgavens problemstilling.

I valget mellom intensivt og ekstensivt design må jeg tenke både praktisk og nytte. En intensiv design går mer i dybden og en ekstensiv design gir mer bredde (Jacobsen, 2013). En intensiv design kan benytte færre enheter, og gå mer i dybden for å få frem flere nyanser og detaljer i fenomenet (ibid.). En ekstensiv design kan brukes der man vil få et bredere datagrunnlag, og dermed mer presis beskrivelse av fenomenet, og et mer

generaliserbart resultat (ibid.). Det ideelle kan være å kombinere begge designene, men det vil bli krevende og arbeidsomt (ibid.). Jeg har valgt å intervju noen forskningsdeltakere, og har flere spørsmål som går på formativ og summativ vurdering. Dette ser ut til å samsvare med forklaringen av en intensiv design. Undersøkelsen gir da mulighet til å gå i dybden på et fenomen, men samtidig mister jeg noe av presisjonen i svarene og generaliserbarheten fordi det ikke er en mengde svar som kan sammenfalle.

Undersøkelsen ser ut til å passe med beskrivelse av case- design fordi den skal avklare forhold innen en organisasjon i et begrenset tidsperspektiv. Kjennetegnet ved en case-studie er at den er sterkt knyttet til konteksten (Busch, 2014). Enkelt- Case kan være én spesiell hendelse, men den er da avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2013). Det er tre forhold hvor case- studier egner seg, og det er når vi ønsker en dypere forståelse av en hendelse, når vi ønsker å beskrive hva som er spesifikt med et spesielt sted eller for eksempel en organisasjon, og det hevdes at case- studier egner seg godt til teoriutvikling (ibid.). Min problemstilling er knyttet til konteksten fordi den er aktuell i forhold til skolens satsingsområde, og skolens tidligere implementeringer av reformer og prosjekter. Jeg har prøvd å få en dypere forståelse av fenomener, og knytte dette til kjennetegn ved organisasjonen.

I undersøkelsen har jeg på en så objektiv måte som mulig prøvd å følge opp med spørsmål innenfor det som forskningsdeltakerne svarte. Dette er gjort innenfor den konteksten som intervju spørsmålene ble laget i. Case- design omtales som kasusstudie på norsk. I case- design er det viktig at fenomenet må forstås innenfor konteksten (Busch, 2014). Kasusstudier gir detaljerte beskrivelser av det som er studert i sin kontekst (Postholm M. , 2011). Beskrivelse i kasusstudier innebærer å beskrive det som er i fokus for forskerblikket i settingen (ibid.).

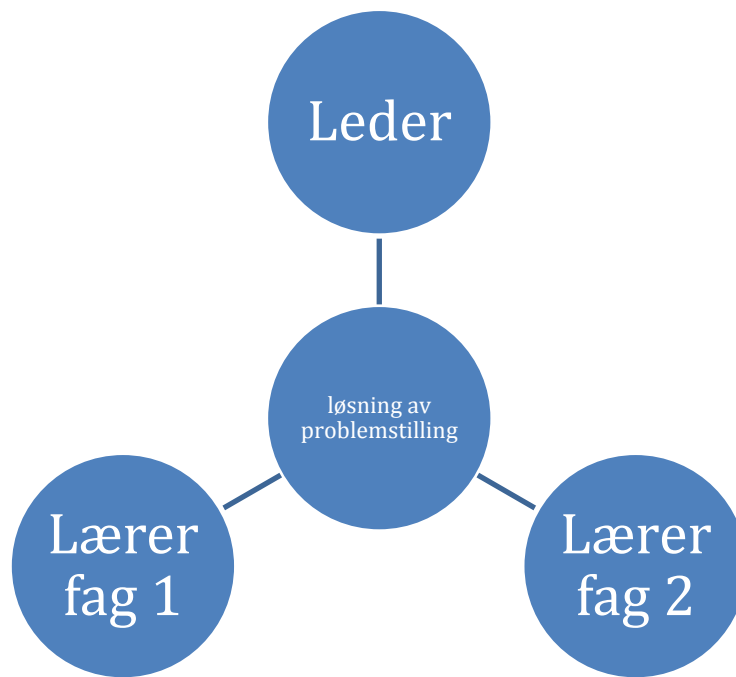
I utvelgelsen av forskningsdeltakere har jeg blant annet lagt vekt på relevant kompetanse for å få løst problemstillingen. Jeg har derfor intervjuet ansatte fra videregående skole med yrkesfag, og som arbeider med vurdering. Jeg har prøvd å ha søkelys på den nære relasjonen som kommer frem i standardene til (Lincoln 1995) for en god kvalitativ studie (Postholm M. , 2011). Disse standardene legger vekt på gjensidighetsforholdet mellom partene, respektfull behandling av forskningsdeltakerne og omgivelsene og verdsetting av forskningsdeltakerne i prosessen (ibid.). Jeg mener jeg

har klart dette godt, og gjensidigheten har gitt godt materiale for forskningen. Jeg har valgt å være en aktiv del av utviklingsarbeidet på skolen samtidig som jeg forsker, og ønsker å være det etter forskningen er over. Håper forskningen kan bidra positivt og konstruktivt i utviklingen av skolen.

Forskningsdeltakerne er fra arbeidstaker og arbeidsgiversiden for å undersøke begge disse perspektivene. Forskningsdeltakerne har til sammen kunnskap og erfaring fra undervisning og eksamen fra vg1, vg2 og ledernivå. En lærers opplevelse av eksamen og gjennomføring av eksamen i tillegg til sensorvirksomhet vil være nyttig erfaring for å belyse eksamensordningen. En leder som kjenner til eksamensordning kan i tillegg kunne belyse lover, styringsdokumenter og retningslinjer som gjelder, i tillegg til erfaring med ordningen. Når alle deltakerne knytter dette til undervisning, formativ vurdering, summativ vurdering og styringsdokumenter blir det interessant, og både sammenfallende og sprikende forklaringer vil være av interesse.

Min erfaring fra femten år som lærer i videregående skole, er noe som jeg anser som lang tid i feltet jeg skal forske på. I denne tiden har jeg samarbeidet med elever, foresatte, lærere, ansatte i lederstillinger, og andre ansatte, noe som har gitt meg innsikt i skolen fra flere perspektiver. Dette mener jeg er erfaring som både er verdifull i forskningen, og som kan påvirke forskningen min. Det er derfor viktig at jeg er bevisst både min erfaring i feltet og min rolle som forsker. Jeg må prøve å være både nøytral og objektiv samtidig som erfaringen skal være en styrke.

Triangulering handler blant annet om å bruke flere ulike kilder, strategier og teorier for å understøtte sine funn (Postholm M. , 2011). Triangulering er en metafor hentet fra navigering på havet, og begrepet brukes innen kvalitativ metode for å sikre kvaliteten på data (ibid.) Jeg har laget en figur til dette for min studie, uten sammenlikning med skipsnavigasjon, men for å illustrere min triangulering i Figur 1 Triangulering.



Figur 1 Triangulering

### 1.3.3 Valg av metode

Valg av kvalitativ metode vil være best til å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen (Jacobsen, 2013). Kvalitative opplegg har som regel til hensikt å få frem hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (ibid.) Til å gjøre undersøkelser til denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode med en intensiv design. Dette gir denne undersøkelsen større mulighet til å komme i dybden på forklaringen av fenomenet enn kvantitativ metode. I intervjusituasjonen er det mulig å følge opp uttalelser fra forskningsdeltakerne som intervjues. Dermed kan det lages nye mer utdypende spørsmål underveis i prosessen, og man kan få oppklaring på det man spør om. Det er viktig å få mer utdypende undersøkelse av et fenomen som også kan inneholde kulturelle og politiske perspektiver som vi til daglig kanskje ikke er så bevisst. Kvantitativ metode vil dermed ikke passe i denne undersøkelsen fordi jeg da ikke kan justere spørsmålene underveis, og ikke kan fange opp uttalelser som jeg i utgangspunktet ikke visste at jeg burde spørre om. Bruk av kvantitativ metode vil derfor kunne føre til at jeg vil mangle den dybdeforståelsen jeg er ute etter i en samfunnsvitenskapelig kontekst. Jeg velger et delvis strukturert intervju med en relativt



fast ramme med spørsmål og tema, og mulighet for å være fleksibel innenfor rammen. Jeg ser at dette gir meg mulighet til å korrigere spørsmålsstillingen underveis i intervjuet. Det er ikke sikkert at samme spørsmål oppfattes likt, og jeg kan etter hvert spørre meg inn mot det jeg ønsker å få svar på. En kvantitativ metode med fastlagte spørsmål og uten intervjusituasjon ville ikke gitt meg denne muligheten.

Som intervjuer må jeg være bevisst på å unngå ledende spørsmål underveis i intervjuet. Selv om de ferdigskrevne spørsmålene er gjennomgått og kontrollert flere ganger for å unngå å være ledende, må jeg også passe på at min oppfølging underveis i intervjuet ikke er ledende med tanke på eventuelle forventninger til svar.

Forskningsdeltakerne er ikke forberedt på spørsmålene, bare til en viss grad informasjon om temaene. Tema er nevnt i søknaden som jeg skrev til rektor om å få lov til å gjøre undersøkelse på skolen, og temaene er ikke hemmelig. At jeg ikke gav ut spørsmålene på forhånd til deltakerne er fordi jeg ville vite noe om hvilke kunnskaper og holdninger forskningsdeltakerne gikk rundt med til daglig, og gjorde sine refleksjoner og avgjørelser ut fra. Dette tror jeg gir et annet bilde enn om de skulle lese seg opp på teorier og styringsdokumenter på forhånd. Ulempen kan være for eksempel at intervjusituasjonen gjør at forskningsdeltakerne glemmer eller ikke kommer på hva de burde si.

#### *1.3.3.1 Generaliserbarhet Validitet og reliabilitet*

Ett av problemene med kvalitativ metode er at den er ressurskrevende, med for eksempel inngående intervjuer som ofte tar lang tid, og vi må ofte nøye oss med få respondenter (Jacobsen, 2013). Vi tar derfor et valg og prioriterer mange variabler foran mange enheter, det vil si en intensiv design (ibid.). Man kan alltid stille spørsmål om man i stor nok grad har klart å skaffe nok kunnskap til å konkludere slik man gjør, og jeg vet fra måleteknikken innen elektrofagene at det kan være mange kilder som påvirker nøyaktighet i målinger. I denne oppgaven kan utvalget av styringsdokumenter som jeg har gjort være en av feilkildene. Det er derfor viktig at de som leser oppgaven også studerer kildelisten. Innenfor utvalget av kildene kan det også være variasjoner i fortolkninger. Jeg studerer styringsdokumenter ut fra mitt ståsted, og legger kanskje spesielt merke til gjenkjennbare ting og saker som motiverer meg eller faller inn i mitt

interessefelt. Som leser er jeg et mulig opphav til feil, men også når jeg fortolker tekster. Som student og forsker anstrenger jeg meg for å være objektiv, og unngå å bli farget av egne oppfatninger. Jeg er opptatt av å lære, og i dette studiet har det vært veldig interessant å få nye perspektiver og ny kunnskap. Dette er vel så interessant som å få bekreftet det jeg mente fra før. Når jeg tolker tekster prøver jeg å få det til å passe inn i det som jeg tror er riktig, men det er ikke sikkert at alle ville tolket dette likt med meg. Objektiviteten min blir derfor alltid satt på prøve, og jeg må være bevisst på å være objektiv. Intervjuene var veldig interessante og jeg fikk mye materiale å jobbe med. I en intervjusituasjon kan man også skape målefeil, for eksempel vil forskningsdeltakerne kunne oppfatte spørsmålene forskjellig i forhold til det jeg hadde tenkt. Forskningsdeltakerne kunne også hatt en oppfatning av at jeg hadde forventninger til hva jeg ville de skulle svare, og dette kunne gitt forstyrrelser i svarene. Dette er noe av det som avgjør hvor stor grad jeg har klart å skaffe adekvat kunnskap om fenomenet til å konkludere slik jeg gjør. Selv om det skulle vise seg at min teori, empiri, erfaring, og styringsdokumenter ikke skulle være tilstrekkelig, håper jeg denne oppgaven kan skape et engasjement til å lage norske skoler tilpasset samfunnets behov.

Validitet i undersøkelser handler om hvor godt man får undersøkt det man vil undersøke (Postholm M. , 2011). Høy validitet brukes også som beskrivelse av troverdighet i forskningsresultatene (ibid.). Under intervjuene er alle spørsmålene stilt likt til hver forskningsdeltaker. Selv om jeg underveis har sett at jeg kunne skrive spørsmålene annerledes, har jeg startet hvert spørsmål likt til alle. Dette er gjort for å i større grad kunne sammenlikne svar mellom forskningsdeltakerne, og kategorisere i analysen. I løpet av intervjuet er oppfølgingsspørsmålene stilt for å sikre svar på det som spørsmålene skulle spørre om. Jeg ønsker å være åpen om forskningsprosessen for å bidra til bedre validitet. Validitet i undersøkelser handler om troverdighet, og om leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (ibid.). Slik kan leseren følge med hvilke spilleregler forskeren har brukt i hver fase (ibid.).

Fenomenologiske forskere erstatter ofte begrepet reliabilitet med begrepet pålitelighet, og det handler om hvor godt analysen forsvarer fortolkninger i analysefasen (Postholm M. , 2011). Målet er å nå frem til autentiske forståelser av forskningsdeltakernes erfaringer istedenfor å satse på at resultatene kan reproduseres og gjentas slik som i en kvantitativ undersøkelse (ibid.). Hvis en annen forsker hadde brukt samme spørsmålene

og intervjuet ansatte i skolen innen samme kategori som i denne undersøkelsen, er det ikke sikkert han hadde fått samme svar som meg. Det er ikke sikkert han kunne konkludert slik som meg heller, men han hadde kanskje funnet ut noe annet. At en annen forsker hadde funnet ut noe annet med å bruke mine spørsmål betyr i fenomenologiske studier ikke nødvendigvis at våre konklusjoner ikke er pålitelige. Det normale kriteriet på reliabilitet kan i andre typer undersøkelser være at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette kravet er irrelevant i fenomenologien fordi undersøkelsen må belyse et unikt tilfelle som et spesielt tids- og stedbundet fenomen (Østerud 1995) i (Postholm M. , 2011). Spørsmålet om reliabilitet, hvor godt analysen forsvarer fortolkninger, blir viktig i forhold til analysefasen (Postholm M. , 2011).

Som jeg tidligere henviste til både Postholm og Jacobsen, angående kasusstudier, i forbindelse med design, så passer det også å se det de sier i forhold til generaliserbarhet. Kasusstudier er beskrevet som forskerblikket i settingen (Postholm M. , 2011). Kasusstudier er nært tilknyttet både tid og rom i forskningen (Jacobsen, 2013). Det er viktig å se dette i sammenheng med generaliserbarhet, fordi en annen situasjon, eller en annen undersøkelse kan være i forhold til en annen kontekst og annen fokus i forskerblikket. Samtidig prøver jeg å skape gjenkjennbare beskrivelser. Gjenkjennbare beskrivelser kan betraktes som representative for fenomenet (Shulman 1981) i (Postholm M. , 2011). Selv om én enkelt kasusstudie ikke nødvendigvis er generaliserbar, kan det likevel være nyttig. Beskrivelsene og kunnskapen som kasusstudiene bidrar med, kan bli tolket og brukt i praksisfeltet (Postholm M. , 2011). En kasusstudie kan bidra i videre teoribygging om kasus eller settingen som er studert, og flere slike studier kan til sammen representere en oversikt og en innsikt i det studerte feltet (ibid.). Målet er at min kasusstudie kan være nyttig for skolen innenfor konteksten, og i tillegg kan bidra til videre forskning.

Jeg har vært bevisst på å la forskningsdeltakerne snakke ferdig, og at jeg ikke skulle avbryte med for eksempel oppklaring av spørsmålene eller på en annen måte være ledende for svaret, men en gang glapp jeg. Da en forskningsdeltaker forklarte godt en situasjon og lette etter ordet som skulle oppsummere det hele, sa jeg ordet med en spørrende tone, og jeg fikk ja til svar. Jeg ble litt paff med det samme, men fikk bekreftet videre i samtalen at det var dette som var forskningsdeltakerens svar.

Member checking er et begrep som brukes om det å gjennomgå datamaterialet med forskningsdeltakerne etter analyse. Dette kunne være interessant både for å kvalitetssikre data, og for eventuelt å få tilleggsinformasjon. Jeg ble imidlertid for sent oppmerksom på denne muligheten, og det blir derfor for omfattende å skulle gå tilbake gjøre dette arbeidet. Jeg er derfor nødt til å forholde meg til det opprinnelige datamaterialet, og bruker dette til oppgaven.

#### 1.3.4 Analysedelen

Den kvalitative analysen har hele tiden vært en veksling mellom helheten og delene. Denne vekslingen mellom helhet og deler kalles for en hermeneutisk metode (Jacobsen, 2013). Metoden likner på en runddans hvor man går i spiral mellom helhet og deler, og illustreres ofte som en hermeneutisk spiral (ibid.). Analyse av kvalitative data handler enkelt sagt om tre ting, beskrive, systematisere og kategorisere, og sammenbinde (ibid.).

##### 1.3.4.1 *Beskrivelsesfasen*

Jeg har skrevet for hånd på svarskjemaet underveis i intervjuet. Jeg har notert essensen av svarene i tillegg til sitater. En ulempe med kvalitative studier i forhold til kvantitative studier er at nyanserikdommen i svarene fra intervjuer er stor (Jacobsen, 2013). Derfor har jeg så snart som mulig etter intervjuene startet å skrive analysen for å ha best mulig forutsetning for å få nedskrevet en analyse mens inntrykkene er ferske. Fordi jeg ikke har gjort noen opptak av verken lyd eller bilde fra intervjuene, har det vært nødvendig å starte beskrivelsesfasen så snart som mulig etter hvert intervju. Dette kan kanskje ses på som en ulempe i forhold til å gjøre opptak, men jeg mener at tidlig beskrivelse gir meg mer inntrykk enn for eksempel et rent lydopptak ville gjort. Ulempen med ikke å ha opptak er at jeg ikke kan gå tilbake og høre nøyaktig hva forskningsdeltakerne sa.

##### 1.3.4.2 *Fasen for systematisering og kategorisering*

For å kategorisere beskrivelsene, er de satt inn i modellen med tanke på forholdet til ledelse, se Figur 2 Modell for analyse.





Figur 2 Modell for analyse

Hvert intervju er satt inn i modellen. Med en slik kategorisering ønsker jeg å finne ledetråder i ett eller flere av svarene, og se om de kan besvare forskningsspørsmålene. Modellen ga en god oversikt over stoffet, og mulighet til å ha noe formidlingsbart. Systematiseringen er nødvendig for å kunne formidle funnene (Jacobsen, 2013).

#### 1.3.4.3 Fasen med sammenbinding

For å sammenbinde svarene fra hvert intervju, har jeg slått sammen svarene fra alle intervjuene i én tilsvarende modell som vist i Figur 2 Modell for analyse. Jeg ønsket her å analysere dypere hvert tema i modellen ved å se på sammenhengen i det som var analysert fra hvert intervju. Deretter er temaene brukt i en mer narrativ sammenheng for å beskrive situasjonen i dagens skole, og prøve å finne satsingsområder som har betydning for vurderingspraksis.

### 1.3.5 Etiske overveielser

Undersøkelsen gjøres på en videregående skole som driver med yrkesutdanning. Intervjuene blir å foregå individuelt på forskningsdeltakernes arbeidsplass, eventuelt på deltakerens eget kontor eller på egnet møterom. Ett av målene med kjente omgivelser er at forskningsdeltakerne skal føle seg trygge.

Meldeplikttesten hos NSD Norsk Senter for Forskningsdata tilsier at denne undersøkelsen ikke mer meldepliktig (NSD Norsk Senter for Forskningsdata). Dette skyldes i hovedsak at jeg ikke skal samle inn personidentifiserende data. Jeg har i tillegg fulgt NSDs liste over hvordan man kan gjennomføre undersøkelse uten at den er meldepliktig (ibid.).

Jeg har valgt å ikke gjøre lydopptak av intervjuet, av flere grunner. Hvis jeg stiller opp med båndopptaker tror jeg at noen kan bli reservert i sine uttalelser og ikke tørre å svare det de egentlig har lyst til å si. Jeg har også fått tilbakemelding under intervju om at det var bra at jeg ikke gjorde lydopptak. Et lydopptak vurderer jeg også som personidentifiserende data, og jeg var ikke interessert i persondata, kun svar på mine spørsmål. Jeg mener det har vært mye viktigere å finne svar på spørsmålene enn å vite noe personlig om de som svarer, så lenge de er relevante forskningsdeltakere. I skolen skal man jo være en relativt homogen profesjon, men det finnes også store variasjoner. Det er jo interessant å finne forskjeller innen profesjonen, men min oppgave var ikke å finne ut hva det er med personene som gir slike forskjeller. Noe man kan miste med ikke å gjøre lydopptak er for eksempel betoning, pauser i uttaler, sukk og stønn. Andre ting er at nedskrevne notater også er tolket av den som noterer, notatene er valgt ut, og i tillegg innebærer språkbruken tolkning (Nilssen, 2014).

Jeg mener likevel at jeg har fått meget godt inntrykk av hva forskningsdeltakerne mener under intervjuet, og at notatene mine viser dette. Jeg har vært bevisst på å behandle intervjumaterialet raskt etterpå for å få en best mulig analyse basert på mine inntrykk og notater. På denne måten kan man vel si at mine notater er mer ferskvare enn et lydopptak, men jeg mener at jeg har fått god innsikt i det jeg har undersøkt, i tillegg til fordelene med å få mange gode svar fra deltakerne.

Jeg har jobbet mange år i skolen, synes jeg har god innsikt i skoledrift, men blir stadig imponert av hvilken kunnskap og refleksjon andre har, og dette er også mitt inntrykk

gjennom denne undersøkelsen. Det er imidlertid et etisk dilemma hvis en yrkesgruppe eller del av en skole føler seg ufordelaktig beskrevet i forskningsresultatene. Skal forskeren da utelate disse resultatene? Er det riktig å utelate negative vinklinger om ledelse eller rektor i en master i utdanningsledelse? Ulempen med å publisere forskning som kan skape negativt omdømme må vektas mot nytten samfunnet kan ha av forskningen, og om fenomenet kanskje allerede er allment kjent. Analysen er i hovedsak positiv og konstruktiv vinklet, men beskriver i tillegg en sak som kanskje beskriver mangler. Denne saken som handler om implementering av FYR- prosjektet passer inn under kunnskapsdepartementets beskrivelse av norske rektorers utfordringer (Meld. St. 21, 2017), og bør ikke komme som noen overraskelse på leserne. Jeg vurderer derfor samfunnsnyttens som større enn ulempen for den norske skole, så lenge forskningsdeltakerne og deres arbeidsteder er ukjente. Diskresjon har vært viktig i denne forskningen fordi jeg ønsker at forskningsdeltakerne og deres arbeidsplasser skal få være anonyme. Jeg har derfor ikke snakket med utenforstående om hvem som deltar i forskningen, hvor mange som deltar eller arbeidstedet til forskningsdeltakerne.

At intervjuene ble gjort uten lydopptak gav utfordringer i forbindelse med bruk av sitater i oppgaven. Sitatene er derfor ikke helt ordrett, de er skrevet på bokmål, talepauser og andre ordlyder er utelatt, men sitatene skal forhåpentligvis gjengi hovedinnholdet i budskapet. Sitatene er skrevet i kursiv i teksten, men er ikke helt direkte sitater.

### 1.3.6 Om å forske på arbeidsplass hvor man er kjent

Ontologi er et begrep med gresk opprinnelse, og betyr noe sånt som, slik ting faktisk er (Jacobsen, 2013). Ontologien handler dermed om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (ibid.). Epistemologien handler om hvordan vi kan vite noe om virkeligheten, og hvilken grad det er mulig å samle inn kunnskap om hvordan verden ser ut (ibid.). I denne sammenheng kommer diskusjonen om forskeren skal ha nærhet eller distanse til forskningsdeltakerne. Det perfekte metodiske opplegget anses å være der forskeren ikke påvirker forskningsobjektet (ibid.). Det har naturlig nok kommet kritikk mot dette idealet som går på at man aldri kan bli kvitt såkalte forskningseffekter (ibid.). Dette ser jeg i sammenheng med min forskning, og min grad av kjennskap til forskningssted og

forskningsdeltaker. Det er noen dilemmaer ved å forske på arbeidsplasser hvor forskningsdeltaker og forsker har samme arbeidsgiver. Hvor stor grad har forskeren påvirket forskningsdeltakere i forkant av undersøkelsen, og hvor stor er påvirkningen under undersøkelsen? Påvirkningsgraden avhenger blant annet av hvor nært man er knyttet til hverandre før forskningen starter. Siden jeg har hatt samme arbeidsgiver i over ti år, og vært en relativt utadvendt person, kan det for eksempel tenkes at forskningsdeltakere har inntrykk av hva jeg mener i forskjellige saker. Dette kan jo skje selv om jeg ikke har uttrykt meninger direkte, eller i det hele tatt har snakket med forskningsdeltakerne tidligere. Poenget er dermed at forskningsdeltakerne både før intervjuet og under intervjuet kan bli påvirket, bevisst eller ubevisst, av hva de tror jeg mener, og hva slags svar de tror jeg vil ha. Jeg mener jeg observerte dette under intervju, men visste ikke om jeg i det hele tatt kunne følge dette opp, eller hvordan jeg kunne følge det opp. Det er også andre påvirkningsfaktorer som kan knyttes til min rolle som ansatt eller min rolle som student. Jeg mener likevel det er stor sannsynlighet for at forskningsdeltakerne har svart oppriktig under intervjuene. Derfor har jeg brukt svarene slik de fremkom, i min analyse.

Fordelen med nærhet til forskningsstedet og forskningsdeltakere er mange. Fordelene gjelder både bredde og dybde i forskningen min. Min kjennskap til skole og skoledrift er bred, og dekker blant annet undervisningsfag, pedagogikk, didaktikk, arbeidsmiljø og arbeidsforhold med lover og avtaler. Fordelen i forbindelse med dybde er erfaringen som gjør at jeg kan gå i dybden på forhold som angår skolen. Dette kan for eksempel være forhold som en eventuelt utenforstående forsker ikke ville forske på. Jeg vil prøve å bruke det beste fra både bredde og dybde, og utarbeide god og innsiktsfull forskning, og samtidig være bevisst på å opptre nøytralt og objektivt. Målet er å lage intervju om noe interessant for arbeidsplassen, og få gode svar, slik at jeg kan gjøre noe nyttig for skolen.

## 1.4 Analyse og drøfting

### 1.4.1 Innledning

For at jeg som leder skal kunne gå videre i en utviklingsprosess med mål om å profesjonalisere opplærings- og vurderingsordninger i skolen, må jeg vite noe om hva som er dagens virkelighet. Å ha vurdering og profesjonalisering som satsingsområde på en skole kan gi for vagt utgangspunkt, og det er dermed nødvendig å ha noe konkret å ta tak i. Jeg har funnet flere konkrete saker innenfor opplæring og vurdering som er interessante å jobbe videre med. Det er dermed behov for å sette disse sakene inn i en plan for utviklingsarbeid, og lede arbeidet videre. Kapitlet om analyse og drøfting er delt i tre, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

- Kan god ledelse og styring i skolen skape en relevant yrkesutdanning, med god vurderingspraksis hvor alle fagene ses i sammenheng med yrket.
- Hvordan er sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering i videregående skole?
- Hvordan kan vi legge til rette for en helhetlig yrkesopplæring med god sammenheng mellom fagene og yrket elevene skal utdanne seg til?

Mange av disse funnene handler om det som Eggen setter i et perspektiv for å vektlegge kunnskapsområder. En kultur for vurdering kan blant annet beskrives i forhold til et kunnskapsperspektiv (Eggen, 2011). Det handler om å vektlegge en del kunnskapsområder, og finne en form der disse belyser praksisen i skoleverket og den spesifikke skole. Disse kunnskapsområdene handler om tekniske områder som for eksempel gyldighet og pålitelighet, ideologiske områder som blant annet verdisetting, og teoretiske områder som læreplanteori og vurderingsteori med mer (ibid.)

### 1.4.2 Ledelse og styring

Denne delen handler i stor grad om forventninger til ledelse i forhold til hva som er opplevd praksis i det daglige arbeidet på skolen. Jeg fikk både implisitt og eksplisitt innsyn i meninger om ledelsens bidrag til skoledriften. I undersøkelsen har jeg følgende funn som kan knyttes til ledelse:

- Ut fra uttalelser i undersøkelsen kan det se ut som om kjennskapen til hva formativ og summativ vurdering innebærer er forskjellig mellom ansatte
- Uttalelse i undersøkelsen tyder på at et stort eksamensfokus kan påvirke møter mellom lærere og ledere kanskje i uforholdsmessig stor grad.
- Ut fra uttalelser i undersøkelsen kan det tyde på at det er forventninger til at skolen skal arbeide videre med FYR- prosjektet.
- I undersøkelsen kom det frem uttalelse om at skolens organisering er til hinder for nødvendig samarbeid i kollegiet.
- I undersøkelsen kom det uttalelser som kan indikere negativt inntrykk av ledelsens bidrag til utvikling av skolen, men også et håp om utvikling siden vurdering er en av skolens satsingsområder.

#### *1.4.2.1 Funnene om ledelse*

Alle de fem kulepunktene over viser funn som kan knyttes til teori om ledelse, også dette som går på organisering av skolen. Disse funnene kan tyde på at rektor er svakere involvert i det pedagogiske utviklingsarbeidet enn forventet på skolen. Hvordan står det til med verdsettende ledelse i organisasjonen? Å lede verdsettende kan være å lede ut fra et empowermentperspektiv, det vil si å stimulere til læringskraft og hverdagskraft, og dermed skape positiv energi i arbeidsmiljøet (Skrøvset & Tiller, 2013). Undersøkelsen tyder på mye positiv energi i skolen, og det kan derfor se ut som et verdsettende arbeidsmiljø. Kan man se funnene om ledelse i sammenheng med Instructional leadership? Instructional leadership har bakgrunn fra skoleforskning i USA hvor en del studier så nærmere på hva som klarte å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling (Engvik, 2012). Instructional leadership opererer med tre dimensjoner ved rektorrollen: å definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø (ibid.). Ut fra dette kan det kanskje tyde på at det er mangler ved skolens visjoner hvis administrering av undervisningen ellers går greit, og man har et positivt læringsmiljø. Dette er vanskelig å si noe sikkert om da det i undersøkelsen blir beskrevet et negativt inntrykk av ledelsens bidrag til organisering, ledelse og skoleutvikling. Kanskje kan funnene også ses i sammenheng med Stortingsmeldingen "Lærelyst" som kom i 2017. Denne stortingsmeldingen sier en del om ledelse i norske skoler. For eksempel har norske skoler hatt mindre utvikling av

samarbeid enn det som var forutsatt i Kunnskapsløftet, og lærere opplever relativt lite samarbeid om det som skjer i klasserommet (Meld. St. 21, 2017). Dette kan man kanskje sette i sammenheng med det neste som kommer frem i "Lærelyst". Norske rektorer legger i litt mindre grad enn kolleger i andre land, til rette for samarbeid i skolen som skal forbedre elevenes læring (ibid.). I tillegg til dette skriver Kunnskapsdepartementet at norske rektorer er mindre enn gjennomsnittlig aktive i skolens pedagogiske utviklingsarbeid (ibid.). Mange lærere og skoleledere opplever også at skoleeier i liten grad legger til rette for utvikling av det som skolen trenger av kompetanse (ibid.). I evalueringen av Kunnskapsløftet fant man antydninger til at det er en stillestående avtale mellom rektor og lærerstaben. Denne avtalen innebar at rektor gjør administrativt arbeid mens lærerne tok seg av undervisningen (ibid.). Dette sier noe om at vi er avhengige av ledere som kan og vil organisere og lede utviklingsarbeid på skolen, og jeg mener følgende sitat fra "Lærelyst" bekrefter dette:

*"Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket". (Meld. St. 21, 2017).*

Forventninger til skolen er ikke noe nytt. Stortingsmeldingen "Kvalitet i skolen" fra 2004 viser at forventningen til norske skoleledere er høye (Engvik, 2012). Opplæringsloven slår fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor (St.Meld.nr.31, 2008). Å finne den riktige balansen mellom faglig frihet for lærerne og felles retning for skolen, er ekstra krevende på skoler med svake tradisjoner for ledelse (ibid.). Endringer i lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for å utøve lederskap (ibid.). Det er viktig at det profesjonelle fellesskapet ledes, og skoleledelsen er det nest viktigste for elevens læring, etter lærernes kompetanse (Meld. St. 21, 2017). Grunnleggende kvaliteter ved ledelsespraksis er: gi retning og bidra til utvikling av personalet og organisasjonen, ledere må ta på alvor det ansvaret de har (Engvik, 2012). Videre har gode ledere i uensartede grupper søkelys på kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet med mer (ibid.).



#### *1.4.2.2 Om utvikling av vurdering og rektors styringsplikt*

Undersøkelsen tyder på manglende kunnskap om vurdering i skolen, og at skolens organisering kan være til hinder for samarbeid. Samtidig som det uttrykkes håp om forbedring, er det også forventninger til rektor. Dette kan ses i sammenheng med forskning som er gjort på videregående skoler i Norge.

Det finnes forskning som viser at skolene i liten grad har arbeidet for å utvikle kompetanse i underveisvurdering (NTNU, 2012). I tillegg viser forskningen at lærere i videregående skole er mest tilfreds med egen vurderingspraksis, samtidig som det er disse lærerne som i minst grad har endret praksis de seneste årene (ibid.). Elevundersøkelsen i denne videregående skolen viste et sterkt behov for å videreutvikle vurderingspraksis samtidig som elevene i dette skoleslaget opplever minst bruk av de fire prinsippene for god vurdering (ibid.). Rektor har styringsrett og styringsplikt, og har både rett og plikt til å organisere, kontrollere og lede skolen til det beste for samfunnet (Eriksen B. , 2012). En uttalelse i undersøkelsen er omtrent slik:

*Rektor må ønske å yrkesrette, og sette av tid til det.*

Her kan det se ut som rektor har vært for svakt involvert i implementeringen av FYR-prosjektet, og at rektor ikke har organisert skolen tilstrekkelig for å skape godt samarbeid i kollegiet. Dette kan kanskje ses i sammenheng med forskning fra NTNU. Det viser seg at når en skoleleder har lagt til rette for dialog om vurdering, mener han at dialogen er i gang (NTNU, 2012).

#### *1.4.2.3 Forskjellige forventninger*

Resultatene fra undersøkelsen, som omhandler ledelsens bidrag til skoleutvikling, ser ut til å passe fint inn i Kunnskapsdepartementets beskrivelse av norske rektorer fra 2017 (Meld. St. 21, 2017). Funnene i undersøkelsen er dermed ikke noe nyhet eller veldig oppsiktsvekkende. Uttalelser handler om at ledelsen ikke har fulgt opp FYR-prosjektet som forventet, at ledelsen har for lite kompetanse om formativ vurdering, og at ledelsen blant annet må arbeide for bedre struktur på det vurderingsarbeidet som vi allerede gjør. Dette er uttalelser som sier blant annet noe om at de forventningene som var til ledelsen i forbindelse med FYR-satsingen ikke er oppfylt, og at det fortsatt er forventninger til at ledelsen skal ta tak i ny satsing på vurdering. Vil det være fornuftig å

avklare om rektor og lærere ønsker en stillestående avtale om ikke å "forstyrre" hverandres arbeid? Kan en slik stillestående avtale være ødeleggende for samarbeidet mellom lærere og ledere?

Ser vi på uttalelsen om at ledelsen har sviktet FYR- prosjektet i forhold til teori om implementering, ser det ut som frastøtingsteorien passer best. Frastøtingsteorien baserer seg på at lærerne innehar den bærende profesjonen i skolen, og har utviklet og profesjonalisert arbeidet gjennom lang tid slik at de er tilpasningsdyktige og fleksible innenfor visse grenser (Nygård & Røvik, 2015). Samtidig har overordnede myndigheter og ledere begrenset kunnskap om dette praksisfeltet og begrenset autoritet til å implementere reformer i skolen (ibid.). Siden Implementeringen av FYR- prosjektet omtales som sviktet kan det tyde på det var forventninger til at ledelsen skulle være hands on i implementeringsprosessen, men dette synes ikke å være opplevd. Å være hands on betyr å være dedikert og tydelig tilstede gjennom hele prosessen, og blant annet gjennomføre kontroller for å sikre at reformideen implementeres som bestemt (ibid.). Ut fra uttalelser i undersøkelsen kan det tyde på at det var forventninger til en implementering av FYR- prosjektet, og kanskje også en rask implementering. For å få til en rask implementering i klasserommet har Nygård og Røvik beskrevet følgende teori. Organisasjoner skal ledes basert på kyndighet og myndighet, og organisasjoner bør ledes, styres og organiseres fra toppen av virksomheten (ibid.). Dette er innenfor det som kalles hierarkidoktrinen, og en oppskrift på god implementering sier at implementeringen må planlegges i detalj av toppledelsen (ibid.). De ansatte må bli informert og få opplæring for å kunne utføre nye oppgaver på riktig måte, og ledelsen må være hands on (ibid.).

#### *1.4.2.4 Profesjonsfellesskap*

Handler funnene om ledelse fra undersøkelsen i stor grad om manglende samarbeid i organisasjonen, og manglende profesjonsfellesskap i skolen? Et profesjonsfellesskap er et profesjonelt fellesskap som blant annet tar kollektivt ansvar og samarbeider om elevenes trivsel og læring (Meld. St. 21, 2017). Kan det være slik hver lærer gjør sin undervisning, og lederne gjør noe annet? Har lærerne tatt med sine kompetansemål inn i et fellesskap og samarbeidet om å lage en helhetlig yrkesopplæring?

Et eksempel på arbeid med kompetansemål og vurdering i et fag, viste at det ikke lot seg gjøre å nedbryte kompetansemålene på en håndterlig måte, og en gruppe lærere laget i fellesskap en totalplan for formidling av faget (Eggen, 2011). De satte så opp planens hovedmomenter og bygde temaer på tvers av disse samtidig som de delte planens hovedmomenter inn etter årstrinn (ibid.). Å bygge en opplæring ut fra kompetansemål er ikke bare et teknisk arbeid, men et profesjonelt anliggende hvor forskjellige ideologiske basiser brynes mot hverandre (ibid.). Lærerne var avhengig av hele tiden å se mengden kompetansemål i forhold til det som de definerte som helhet (ibid.). Samtidig må vi tenke på viktigheten av å se sammenhengen i fagene som inngår i opplæringen, og da må lærerne samarbeide på tvers av fag. Fag har noe å tilføre hverandre når vi skal øve opp vår evne til kompetansemålnedbryting (ibid.).

Kunnskapsdepartementet legger vekt på at utvikling av profesjonsfellesskap i skolen betinger god ledelse, og foreslår ordninger for å tilby lederutdanning til rektorer og andre skoleledere (Meld. St. 21, 2017). Samtidig som Kunnskapsdepartementet, i samme dokument, fremhever at skoleledelsen må være i stand til å lede utviklingsarbeidet sier de at de tilbakeholden med å sette krav til kompetanse ved tilsetting av ledere blant annet fordi det kan innskrenke kommunens handlingsrom, og for enkelte virke demotiverende i forbindelse med å søke på rektorjobb (ibid.).

Selv med forskjellig praksis i skolen virker engasjementet og pågangsmotet stort når det gjelder undervisning og opplæring, og det manglet ikke på entusiasme i mine undersøkelser. Alle forskningsdeltakerne både i lærer og lederstillinger virket oppriktig interessert i å gjøre en profesjonell og god jobb. Samtidig tyder funnene om ledelse og styring på at det kanskje er mangler i samarbeidet mellom lærere med forskjellige fag og mellom lærere og ledere. Det vil derfor være interessant å følge utviklingen av Kunnskapsdepartementets satsing på profesjonsfellesskap slik det er beskrevet i (Meld. St. 21, 2017).

#### 1.4.3 Sammenhengen mellom opplæring, formativ og summativ vurdering

Denne delen handler i hovedsak om sammenhengen mellom opplæring og vurdering. Sammenhengen ser ut til å være forskjellig, avhengig av om eksamen er sentralgitt eller lokalgitt. Undersøkelsen viste forskjellige sider av vurdering og opplæring i skolen, og

tyder på at sammenhengen mellom opplæring og vurdering også varierer etter fag og trinn. Funnene kan jeg dele i følgende kategorier:

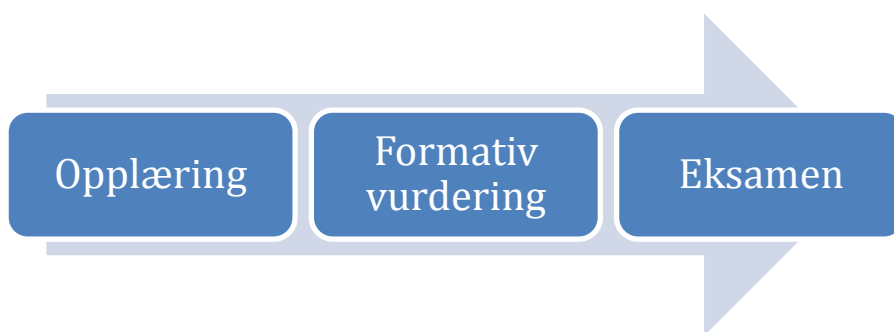
- Det viser seg at i de fag hvor det er mulighet til å lage eksamen lokalt ser det ut som det er god sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering. Opplæringen ser da ut som å være førende for hva som vurderes.
- Det viser seg at der eksamen er sentralgitt ser det også ut som det er sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering. Eksamen ser imidlertid da ut til å være førende for opplæringen.
- Det fremkommer i undersøkelsen at det er mange verdier blant lærere i forbindelse med opplæring og vurdering.
- Det viser seg å være forventninger til sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering
- Det viser seg også at det ikke alltid er sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering
- Det ser ut som ekstern sensor anses som en kvalitetssikring av eksamen og til dels opplæring.

#### *1.4.3.1 Lokalgitt eksamen*

En del av undersøkelsen viser god sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering, og opplæringen er førende for hva som vurderes. Dette er utledet fra svar på spørsmål om opplæring og vurdering i forbindelse med fag som er rettet mot yrket, og faget har tett kontakt med det lokale arbeidslivet. Innenfor dette feltet tyder undersøkelsen på at opplæringen går hånd i hånd med underveisvurderingen, og eksamen lages ut fra det som er lært i opplæringen. En av forskningsdeltakerne sier det noe slikt:

*Vi lager eksamen ut fra det elevene har lært. Elevene kan være med og foreslå tema til eksamen, og vi velger om vi kan følge det. Samtidig er opplæringen og eksamen relevant for det yrket som elevene får opplæring i.*

Dette har jeg prøvd å illustrere i Figur 3 Opplæringen er førende for eksamen



Figur 3 Opplæringen er førende for eksamen

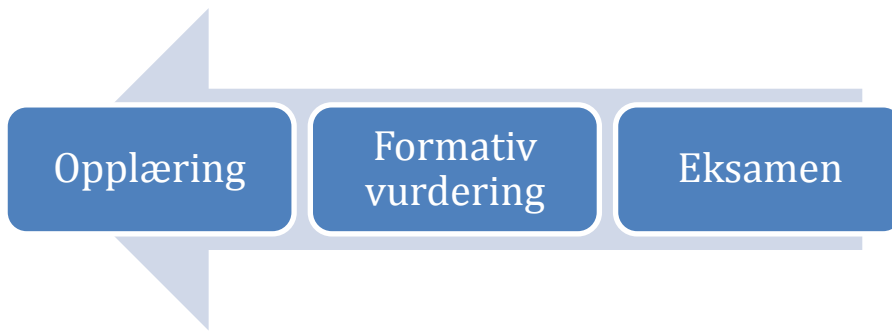
Figuren viser at pilen peker til høyre mot eksamen, og skal illustrere sammenheng mellom opplæring og vurdering ved at opplæringen styrer vurderingen. Det vil si at vurderingen skal bli relevant i forhold til opplæringen. Dette er laget ut fra det som forskningsdeltakeren sier, betinget av at eksamen er lokalt laget av de som kjenner opplæringen, og gir da en relativt stor mulighet for at elevene blir vurdert i noe fra opplæringen. Dette kan tyde på at elevene blir vurdert ut fra noe som er kjent, og ikke noe som virker fjernt. Dette kan samsvare med noe som Skrøvset og Tiller skriver om. Hvis elevene kan knytte tema til noe kjent og nært, er det langt bedre sjanse for læring enn hvis det er ukjent og fjernt (Skrøvset & Tiller, 2013). Det ser ut som at dette samsvarer med uttalelser fra undersøkelsen. Her kan jeg igjen trekke frem noe som en forskningsdeltaker peker på, at eksamen og undervisningen går hånd i hånd, og er relevant for det yrket som elevene har valgt.

#### 1.4.3.2 Sentralgitt eksamen

En av forskningsdeltakerne som snakker om fag med sentralgitt eksamen og formulerer seg slik:

*Når tentamen lages lokalt følger de trender for eksamensoppgavene, og blir dermed styrt av eksamen. Slik blir undervisningen påvirket av eksamen.*

Dette kan da tyde på at i fag som har sentralgitt eksamen, er det eksamen som påvirker opplæringen og undervisvurderingen. Det er sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering, men eksamen er førende for opplæringen. Dette prøver jeg å illustrere med at pilen peker til venstre i Figur 4 Eksamen er førende for opplæringen



Figur 4 Eksamen er førende for opplæringen

Det kan dermed se ut som at eksamen kan påvirke opplæringen og undervisvurderingen i større eller mindre grad. En av forskningsdeltakerne sier noe om dette:

*Hvis lærere yrkesretter undervisningen sin oppleves ikke sammenheng mellom eksamen og undervisning når eksamen ikke er yrkesrettet.*

Ut fra dette kan det igjen se ut som at sentralgitt eksamen kan påvirke opplæringens yrkesretting og relevans når eksamen ikke er yrkesrettet eller relevant i forhold til yrket som elevene har valgt. En forskningsdeltaker sier noe videre om dette, omtrent slik:

*Noen eksamener er tilsynelatende sentralgitt, det betyr at faglærere ikke er med å lage eksamen. Eksamen skal være lokalt utarbeidet, men skoleeier har valgt å la en annen skole lage eksamen.*

Dette tyder på at det finnes eksamener som skal være lokalt utarbeidet, men disse eksamener kan likevel bli sett på som en sentralgitt eksamen med samme utfordring med yrkesretting og relevans som sentralgitte eksamener.

Reformen Kunnskapsløftet understreker at både undervisvurdering og sluttvurdering skal ha læreplanen som referanse (Eggen, 2011). I undersøkelsen kom det frem at kravet til yrkesretting og relevans står i læreplanen. I læreplanen for matematikk som omhandler yrkesfag i videregående skole står det blant annet følgende:

*"Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses til de ulike utdanningsprogrammene" (Utdanningsdirektoratet, 2013).*

Dette kan tyde på at vi vil ha et behov for å gjennomgå helheten i opplæringen med tanke på praksis i forhold til myndighetskrav.

Hva kan skje hvis elever for eksempel får for lav karakter i et fag på grunn av mangler ved opplæring eller vurdering? Dette kan være aktuelt ut fra det som Eriksen skriver:

*”Skoleeier kan bli erstatningsansvarlig etter regelen om arbeidsgiveransvar dersom eleven ikke får den opplæringen de har krav på. En forutsetning for ansvar er at ansatte i kommunen kan bebreides.”* (Eriksen H. G., 2012).

Dette kan tyde på at hvis det viser seg at sentralt gitte eller såkalt tilsynelatende sentralgitte eksamener har negativ innvirkning på elevenes læring, vurdering og arbeidsliv, kan det få konsekvenser for skoleeier i ettertid.

#### *1.4.3.3 Forskjellige referanser i formativ og summativ vurdering*

Undersøkelsen viste at de pedagogisk ansatte hadde mange gode intensjoner i vurderingsarbeidet, og i stor grad er innenfor utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg viste undersøkelsen at det i den formative vurderingen settes karakterer gjennom skoleåret og dette ender til slutt opp, på kanskje en eller flere måter, med en standpunktkarakter som summativ vurdering på en mer teknisk måte. Det kom også frem i undersøkelsen som en av forskningsdeltakerne forteller om:

*Lærerne driver egentlig med formativ vurdering uten å vite at det er det.*

Dette kan kanskje tyde på at det er for lite bevissthet om referanser til formativ og summativ vurdering. Kan en slik vurdering mangle viktige verdibaser hvis det for eksempel telles antall riktige svar og settes en karakter fra en skala? Vurderingen skal ikke bare være teknikker og verktøy, men den skal tydelig fastslå hva som er vurderingens verdibaser (Eggen, 2011). En bevisstgjøring av vurdering kan også øke forståelsen for referansegrunnlaget i vurderingen, og for eksempel dette som Eggen skriver: Det å bruke karakterer både formativt og summativt skaper en stor utfordring, nemlig at det som karakteren står for er ulikt i de to sammenhengene, og det betinger en begrenset og i alle fall en bevisst bruk av karakterer for formative formål (ibid.).

Hvordan gjør man forskjell på formativ og summative referanser? Noe av dette belyses av Eggen: Det går et klart skille mellom den fremoverskuende formative vurderingen og den tilbakeskuende summative vurderingen (Eggen, 2011). Formativ vurdering kalles



underveisvurdering og er vurdering for læring (ibid.). Summativ vurdering kalles sluttvurdering og er vurdering av læring (ibid.). Formativ og summativ vurdering blir ofte i teorien sett på som to separate vurderingsformer, og kan til og med bli sett på som motsetninger (ibid.). Formativ vurdering som gjøres underveis i skoleåret blir dermed ikke bare små summative vurderinger, men man må være bevisst og tydelig på hvilke verdier og erfaringsgrunnlag men legger i vurderingen (ibid.). Dette kan ses i sammenheng med en uttalelse fra undersøkelsen som sier:

*For å sette standpunktkarakter brukes nasjonale kriterier i tillegg til prøvekarakterer fra skoleåret, og prøvekarakterene vektes mest. De nasjonale kriteriene brukes også underveis i skoleåret.*

Hvordan det skilles mellom forskjellige referanser i formativ og summativ vurdering, kom ikke fram i undersøkelsen. En profesjonell praksis vil her bety å ta stilling til hva vi vil med vår vurderingspraksis, og hvilke modeller vi vil bruke (ibid.). Det som Eggen beskriver kan tyde på at verdiene i formativ vurdering er rettet mer mot individuell læring, enn hva gjelder summativ vurdering.

#### *1.4.3.4 Verdier i opplæring og vurdering*

I undersøkelsen kom det frem flere uttalelser som handler om verdier som lærere innehar i opplæringen av elevene. Når det gjelder god vurderingspraksis fremkom følgende fra forskningsdeltakere:

- *oppgave og vurderingskriterier må være på plass, med egenvurdering*
- *formativ vurdering gjøres i tett oppfølging av elevene*
- *samtaler underveis gir eleven muligheter til forbedring, og samtaler styrker grunnlaget for vurdering*
- *Lærere ønsker å legge til rette for at sluttvurdering kan gjøres på nytt så lenge det er mulig innenfor skoleåret*

Inntrykket etter intervjuene er at lærere vil strekke seg lang for å tilpasse opplæring og vurdering og dermed legge til rette for at elevene skal få best mulig resultater. Dette ser ut til å samsvare med Eggens beskrivelse av verdier i vurderingen. Etter en veldig fokusering på summative vurderinger kom det en reaksjon som brakte verdisetting og

erfaring inn i vurderingen (Eggen, 2011). Standardiserte vurderinger har ofte bare analyse av behov, utvikling av kriterier, analyse av standarder, avklaring og beskrivelser av roller (ibid.). En slik rettlinjert vurdering mangler muligheter for justering av kurs, muligheter, hensikter, målsettinger og forventninger underveis i vurderingen (ibid.). Med den responsive og formative vurderingen kan den som vurderer inneha forskjellige roller siden vurderingen er en mellommenneskelig interaksjon og kommunikasjon (ibid.). Her ser vi av uttalelser fra undersøkelsen i kulepunktene ovenfor tyder på at lærere vil legge til rette for samarbeid og kommunikasjon med elevene gjennom opplæringen.

Hvordan skal verdier tas i betraktning og i hvilken grad skal verdiene tas i betraktning når man vurderer, er det mange meninger om, og det er nok få som i dag vil hevde at den verdinøytrale vurderingen finnes eller er et ideal (Eggen, 2011). Verdiene som ble beskrevet under intervju, gjelder ikke alle i skolen. Andre uttalelser tyder på at det er forskjell avhengig av fag og at det kanskje er kulturbetinget. Dette ser igjen ut til å samsvare med Eggen. Det kan oppstå interessekonflikter om hva som skal vurderes og hvordan (ibid.).

At forskjellige vurderingsmetoder forekommer i forskjellige fag er en del av det som undersøkelsen viser. Samtidig ser det ut som at dette kan avhenge av fag og kanskje kultur. Dette ser ut til å samsvare med det som Eggen skriver om validitet og gyldighetskrav, fordi forskjellige fag kan ha forskjellige krav til vurderingen. Vurdering er verdisetting, og systematisk vurdering er avhengig av en målestokk eller verdi legges til grunn som referanse (Eggen, 2011). Validitetsbegrepet blir i undervisningssammenheng delt i innholdsvaliditet som handler om faginnhold, og ytre validitet som handler om vurderingene vi gjør er gyldige i andre sammenhenger (ibid.). Vi bruker begrepene validitet og gyldighet om hverandre. Indre validitet er viktig i både formativ og summativ vurdering og den indre validiteten er rettet mot en oppgaves innhold når det gjelder vurdering for læring (ibid.). Når det gjelder vurdering av læring vil validiteten være rettet mot en læreplans innhold eller kompetanser (ibid.). Det er for mye forventet at en vurderingsmetode skal tilfredsstillе alle forventninger om gyldighet, og formativ vurdering må definere noen gyldighetskrav, og summativ vurdering må definere andre (ibid.). Dersom vi øker kompetansen om formativ vurdering kan elevene lære mer og bedre, og dette vil komme til syne i den summative vurderingen (ibid.).

Undersøkelsen tyder også på at det ikke er full bevissthet om forskjellen mellom formativ og summativ vurdering, og forskjellige referanser i disse vurderingene. Dette kan ses i sammenheng men noe av det Eggen har skrevet. Læreplanens mål skal være hovedreferansen i alt vurderingsarbeid, men underveis må vi jobbe med individuell tilpasning med individuelle kriterier, og til slutt må vi jobbe med nasjonale kriterier (Eggen, 2011). Når vi skal gå fra læringsarbeid til standpunktfastsetting går vi fra formativ til summativ vurdering, og vi må endre referansene siden det er forskjellig referansegrunnlag i disse to vurderingsformene (ibid.). Det er viktig å være oppmerksom på at den formative vurderingen skal være basert på individet og tilpasninger til individet, og har dermed andre referanser enn summativ vurdering (ibid.). Det å bruke karakterer både formativt og summativt skaper en stor utfordring, nemlig at det karakteren står for er ulikt i de to sammenhengene, og det betinger en begrenset og i alle fall en bevisst bruk av karakterer for formative formål (ibid.). Skoleledere må være bevisst hvor på årshjulet det skal gjøres formativ og hvor det skal gjøres summativ vurdering (ibid.).

#### *1.4.3.5 Sammenheng mellom opplæring og eksamen*

Når jeg vurderer uttalelser i undersøkelsen både på lærernivå og ledernivå, synes det som at det er en hovedvekt som uttaler at det bør være en sammenheng mellom opplæring og eksamen. En sier det så tydelig som:

*Jeg forventer en stor sammenheng.*

Videre i undersøkelsen ser det ut som at noen lærere klarer å lage en sammenheng mellom eksamen og undervisning, mens andre ikke klarer det i like stor grad. Det ser ut til at man gjennom lokalt gitte eksamener klarer denne sammenhengen, mens sentralt gitte eksamener ikke alltid er like relevant i forhold til undervisningen. Er det eksamen som er hovedårsaken til manglende yrkesretting og relevans i opplæringen, eller er også ledelsens bidrag til en yrkesrettet og relevant opplæring viktig? Dette sier stortingsmeldingen Lærelyst noe om. Nest etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring (Meld. St. 21, 2017). Skoleledelsen skal kommunisere skolens mål, verdier og ambisjoner, og skape en kultur der lærerne kan diskutere undervisningen sin og lære av hverandre (ibid.). Det ser

dermed ut som man gjennom god skoleledelse har større mulighet til å få en bedre yrkesretting og relevans i fagene, og mangelen på ledelse kan gi manglende forståelse av yrkesretting og relevans.

Reformen Kunnskapsløftet medførte stadig nye forskrifter som gav elever og foresatte rettigheter i forbindelse med vurdering (Eggen, 2011). Reformen understreker at både underveisvurdering og sluttvurdering skal være ut fra læreplanens mål om kompetanse i fag (ibid.). Dette ser ut til å samsvare med noe som kom frem i undersøkelsen at:

*Opplæringen og vurdering er i hovedsak laget ut fra læreplanens kompetansemål fra Kunnskapsløftet.*

Det kom også frem som en forskningsdeltaker uttrykker, omtrent slik:

*Vi må være bevisst på å bruke styringsdokumentene, noen lærere følger bare læreboka.*

Det ser dermed ut som forskningsdeltakeren mener at å bare følge læreboka er i strid med styringsdokumentene. Hva som står i læreboka er ikke del av undersøkelsen, og dermed ikke vurdert.

#### *1.4.3.6 Kvalitet og bruk av ekstern sensor*

I undersøkelsen kom det frem at ekstern sensor til eksamener ses på som kvalitetssikring både av undervisning, eksamensoppgave og vurdering. Det handler om praktisk tilrettelegging av undervisning, og gjelder både innenfor programfag og fellesfag. Her er kvalitetsbegrepet nært knyttet til konteksten, og brukes dermed i forhold til den enkeltes tolkning. Kvalitet er kanskje den mest typiske masterideen i vår tid, (Røvik & Pettersen, Masterideer, 2015). Det viser seg likevel at det er svært vanskelig å komme opp med entydige definisjoner av begrepet kvalitet (ibid.). Begrepet kvalitet brukes i mange sammenhenger gjerne hvor man vil vise til en positiv utvikling. Kvalitet er et ord med implisitt innhold som i sin positive valør blir uangripelig (Eggen, 2011). Det ser ut som forskningsdeltakerne her bruker kvalitetsbegrepet som en positiv beskrivelse.

Det vektlegges at sensor må være ekstern for å kunne sammenlikne praksis både i opplæring og vurdering. Her brukes begrepet ekstern om at sensor kommer fra annen skole eller relevant bedrift. Jeg har ikke mulighet til å vurdere graden av kvalitetssikring i disse tilfellene, men en av forskningsdeltakerne sier noe om dette:

*Sensor må komme utenfra, og hvis det skulle vært interne sensorer fra eksamensskolen så trenger man ikke eksamen, fordi det gjøres et mye bedre vurderingsarbeid underveis i skoleåret.*

Forskningsdeltakeren legger vekt på at sensoren må være ekstern til eksamen for at eksamen skal ha noen mer verdi enn standpunktvurderingen. Videre mener forskningsdeltakeren at hvis man av økonomiske årsaker velger å bruke interne sensorer til eksamen så mister eksamen sin verdi som vurderingsform, og man kan heller bruke standpunktvurderingen istedenfor eksamen.

I undersøkelsen kom det frem at kvaliteten på den eksterne sensor avhenger av at sensoren kan ses på som uhildet i forhold til elevene ved sensur av praktiske og muntlige eksamener. Uhildet betyr her at sensoren ikke skal ha samme personlige nærhet til elevene slik som elevenes lærer kan ha, og skal dermed kunne gjøre en bedre faglig vurdering uten å bli påvirket av personlige forhold.

#### 1.4.4 Helhetlig yrkesopplæring

Helheten handler her i hovedsak om hvordan fagene ses i sammenheng og i sammenheng med yrket som det drives opplæring til. Selv om det viser seg at det er sammenheng mellom opplæring, formativ og summativ vurdering så ser det ut som noe av helheten i opplæringen kan mangle. Denne manglende helheten kan jeg beskrive ut fra følgende funn:

- Det viser seg at de forskjellige fagene omtales som om de eies av lærere, og det ser ut som fagene er avhengig av enkeltpersoner og ikke av helheten i opplæringen.
- Det virker som forskningsdeltakerne har forskjellig forståelse av begrepet yrkesretting.

- Undervisningen i fellesfag ser ut til å være for lite yrkesrettet og dermed for lite sett i sammenheng med helheten i yrkesopplæringen
- Det ser ut som eksamensoppgaver som ikke er yrkesrettet kan skape et uheldig press på lærerne.
- Det virker som lærerne kan oppleve et press til å begrense yrkesretting, og det ser ut som dette igjen kan føre til at faget blir for liten grad del av den helhetlige yrkesopplæringen.

#### 1.4.4.1 Privatpraksis

Når lærere snakker om sitt fag og ikke er involvert i de andre fagene som elevene har, kan det tyde på en slags privat praksis og ikke et profesjonsfellesskap som samarbeider om opplæringens helhet. Dette kan tyde på, som en av forskningsdeltakerne sier:

*Skolen er for skolsk.*

Denne forskningsdeltakeren har et håp og sier at:

*Det tar tid å endre, men vi er i gang.*

Implisitt virker det som det er et ønske om at rektor skal se mulighetene og gjøre de nødvendige endringer. Disse uttalelsene samsvarer med noe av det som sies i teorien om skole og ledelse. Nest etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring (Meld. St. 21, 2017). Skoleledelsen skal kommunisere skolens mål, verdier og ambisjoner, og skape en kultur der lærerne kan diskutere undervisningen sin og lære av hverandre (ibid.). Det er en lang tradisjon i skolen at lærerne har styrt seg selv (Møller & Ottesen, 2011). Det er viktig at det profesjonelle fellesskapet ledes, og skoleledelsen er den nest viktigste for elevens læring, etter lærernes kompetanse (Meld. St. 21, 2017). Sammen med håpet som uttrykkes i undersøkelsen, virker det også som det er et ønske om at rektor skal komme i gang med utviklingen. Dette kan vi se i sammenheng med funn som NTNU har gjort. Det viser seg at når en skoleleder har lagt til rette for dialog om vurdering, mener han at dialogen er i gang (NTNU, 2012). Det kan tyde på at forskningsdeltakere i min undersøkelse hadde sett behovet for endring, og savnet initiativ fra ledelsen.

#### 1.4.4.2 Yrkesretting eller privatpraksis

Undersøkelsen viser at ansatte i skolen har forskjellige forklaringer på, og kanskje forståelse av begrepet yrkesretting. Her ser jeg to utfordringer. Det ene er at forklaringene er forskjellige mellom ansatte, det andre er at forklaringene varierer mer eller mindre fra den offisielle definisjonen beskrevet i rammeverk for FYR<sup>1</sup>.

*Kunnskapsdepartementet har lagt følgende definisjoner av yrkesretting og relevans til grunn for FYR:*

**Yrkesretting** defineres blant annet som å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Undervisningen skal vise hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i programfagene og i fremtidig jobb. Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene. Grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplanene på fagenes premisser, og opplæring i grunnleggende ferdigheter er derfor en del av arbeidet med yrkesretting.

**Relevans** defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere elevene. Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Selv om alle forskningsdeltakerne var inne på gode intensjoner i forbindelse med yrkesretting, var ingen i nærheten av å snakke om disse definisjonene fra Kunnskapsdepartementet. Om dette kan ses i sammenheng med uttalelser om ledelsens manglende involvering i FYR- prosjektet er jeg usikker på. En uttalelse fra undersøkelsen var omtrent slik:

*Rektor må ønske å yrkesrette og sette av tid til det.*

Kan denne uttalelsen indikere at rektor ikke har ledet implementeringen av FYR-prosjektet og at rammeverket for prosjektet derfor ikke er godt nok kjent? Hvis vi kobler dette til følgende uttalelse fra undersøkelsen, fritt fortalt:

*Rektor har sviktet FYR- prosjektet.*

---

<sup>1</sup> FYR= Fellesfag, Yrkesretting og Relevans



Når jeg ser på disse uttalelsene i forhold til mitt inntrykk fra undersøkelsen, ser det ut som at rektors manglende involvering blir sett på som en årsak til manglende implementering av yrkesrettet undervisning. Hvis dette er tilfelle, kan det kanskje samsvare med Stortingsmeldingen "Lærelyst" som kom i 2017. Denne stortingsmeldingen sier en del om utfordringer for ledelse i norske skoler. For eksempel har norske skoler hatt mindre utvikling av samarbeid enn det som var forutsatt i Kunnskapsløftet, og lærere opplever relativt lite samarbeid om det som skjer i klasserommet (Meld. St. 21, 2017). Det er viktig at det profesjonelle fellesskapet ledes, og skoleledelsen er den nest viktigste for elevens læring, etter lærernes kompetanse(ibid.).

For å se på noe konkret som kan mangle ved manglende yrkesretting er sammenheng mellom fellesfag og programfag.

*"Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene". (Utdanningsdirektoratet, 2015)*

Her ser man fra definisjonen av begrepet yrkesretting at kompetansemålene i fellesfag skal ses i sammenheng med kompetansemålene i fellesfag. Hvis man ikke har et fungerende profesjonsfellesskap kan det kanskje forklare at man mangler denne sammenhengen, fordi man ikke har jobbet sammen for å se helheten i opplæringen. Det er kanskje fortsatt behov for å ta en diskusjon eller lage et standpunkt om man skal ha såkalt privatpraksis eller profesjonsfellesskap i skolen. Her kan vi prøve å se dette i sammenheng med hva Eggen skriver. Ulike syn på dannelse krever tiltak for å sikre indre validitet i vurderingsordningene (Eggen, 2011). Skal man for eksempel drive den akademiske disiplinen og undervise i matematikk for matematikkfagets sin del, eller sette samfunnets behov først (ibid.). Skal man legge vekt på gjengivelse eller være kritisk og endringsrettet? (ibid.). Tiltak for å sikre indre validitet i vurderingsarbeidet er bruk av ulike vurderingsmetoder, tett samarbeid med elever om konklusjoner, gjentatte og forskjellige vurderingssituasjoner og omfattende samarbeid mellom skoleleder og lærere (ibid.). Det som Kunnskapsdepartementet skriver om profesjonsfellesskap, tyder på at skolene skal satse på profesjonsfellesskap istedenfor privatpraksis. Profesjonsfellesskap er nødvendig for å utvikle kvalitet i skolen, og avgjørende for at lærerne skal utvikle sin undervisningspraksis gjennom yrkeskarrieren (Meld. St. 21,

2017). Et profesjonsfelleskap er et profesjonelt fellesskap som blant annet tar kollektivt ansvar og samarbeider om elevenes trivsel og læring (ibid.). I denne sammenheng ser det ut som det kan knyttes til utvikling av et felles syn på vurdering og opplæring i et profesjonsfelleskap. Et slikt samarbeid forutsetter en kultur hvor det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og hvor man deler kunnskap og erfaringer (ibid.). Et profesjonsfelleskap må ledes, og skolens ledere er viktig for lærernes utvikling og elevenes læring (ibid.). Kunnskapsdepartementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler skal fortsette å utvikle profesjonsfelleskap med hovedvekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring (ibid.).

Det virket i undersøkelsen som om det var tvil om FYR kunne ses på som et styringsdokument, og dermed om yrkesretting er et krav. Hvis det er tvil om at yrkesretting og relevans i yrkesopplæringen er et myndighetskrav, så kan vi se på begrepet Dybdelæring. Dybdelæring handler blant annet om at elevene skal kunne se fagene i sammenheng slik at opplæringen ikke blir for fragmentert (NOU, 2015). Når fagene skal fornyes må vi legge til rette for dybdelæring, og dybdelæring må være i sentrum for utviklingen (ibid.). Målet med dybdelæring er at elevene skal kunne anvende sin kompetanse (ibid.). Begrepet dybdelæring er ikke helt synonymt med, men ser ut som det støtter begrepene yrkesretting og relevans. I tillegg til dette har faglig råd for elektrofagene foreslått at alle læreplanene for fellesfag på vg1 og vg2 elektrofagene yrkesrettes (Faglig råd for elektro, 2016).

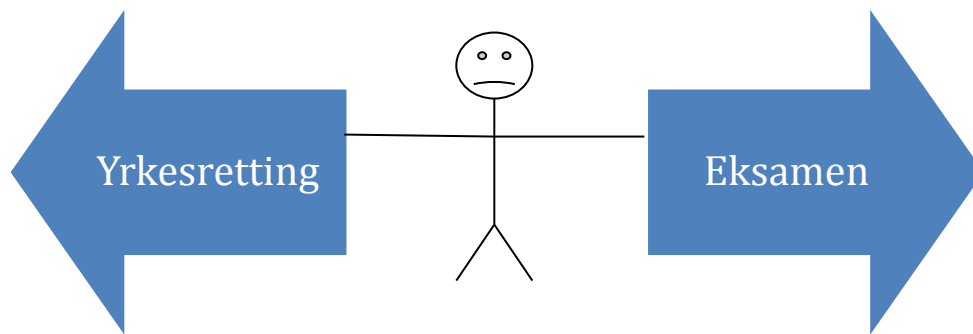
#### *1.4.4.3 Eksamen og yrkesretting som motsetninger*

Det viser seg at selv om opplæring og formativ vurdering går hånd i hånd, kan det være sprik mellom dette og den summative vurderingen. I undersøkelsen kom det frem uttalelser om eksamen og yrkesretting:

*Eksamen bør yrkesrettes slik at lærerne slipper å føle seg presset til å utelate yrkesretting i undervisningen.*

Det ser ut som det er et problem at lærere prøver å yrkesrette undervisningen, men muligheten til å bli prøvet i en eksamen som ikke er yrkesrettet eller relevant, er overhengende. Dette kan tyde på at det er fare for at den summative vurderingen blir så forskjellig fra den formative vurderingen at det kan være vanskelig for elevene å kjenne

igjen oppgavene. Forskjellige krav til innhold i opplæring og eksamen ser dermed ut til å føre til at lærerne blir dratt i to retninger, nemlig mot kravet om yrkesretting og mot kravet om at elevene skal prestere på en eksamen som ikke er tilsvarende yrkesrettet. Dette har jeg prøvd å illustrere i Figur 5 Lærer slites mellom to forskjellige krav.

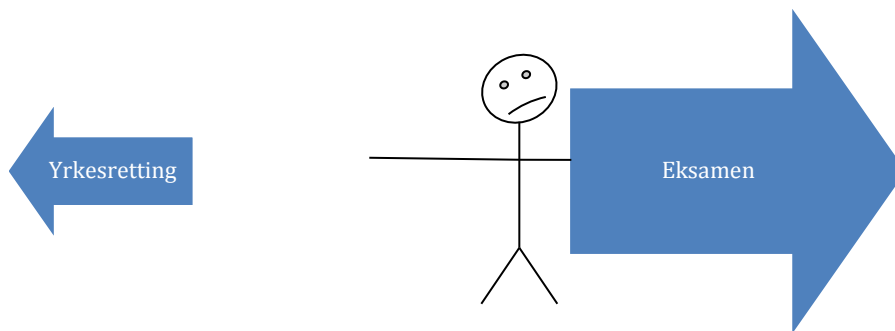


Figur 5 Lærer slites mellom to forskjellige krav

Undersøkelsen viser at en av grunnene til at FYR- prosjektet ikke ble implementert som forventet, kan være manglende involvering av rektor. Når undersøkelsen også viser at hver har sin forklaring av begrepet yrkesretting, kan det være en bekreftelse på mangelfull implementering. Dette kan gi utslag i at yrkesrettingen av undervisningen minimeres, undervisningen eksamensrettes og eksamen får for stor plass i det pedagogiske opplegget. Noe som ser ut til å bekreftes av funn i undersøkelsen, en av forskningsdeltakerne sier noe slik som:

*Alle blir litt styrt mot eksamen både ledere og lærere.*

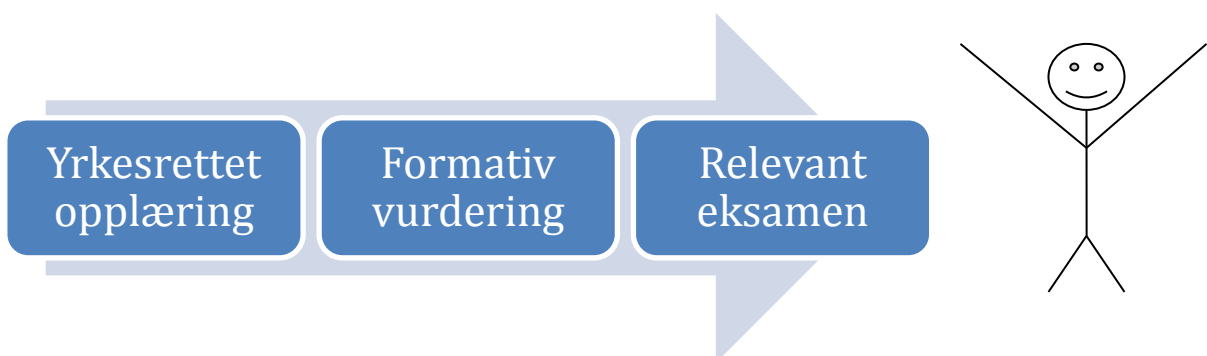
Dette har jeg prøvd å illustrere i Figur 6 Undervisningen rettes mer mot eksamen enn mot yrket.



Figur 6 Undervisningen rettes mer mot eksamen enn mot yrket.

Det ser dermed ut som at når eksamen ikke er laget lokalt, blir den ikke alltid slik skolen ønsker, og eksamen kan være lite relevant eller lite yrkesrettet. Dette fører til som en forskningsdeltaker fortalte at tentamen lages for å øve til eksamen, og deretter rettes undervisningen mot tentamen og eksamen. Når dette skjer, ser det ut til å gå på bekostning av yrkesretting og relevans slik det er definert av Kunnskapsdepartementet. Pedagogene forventer at det skal være samsvar mellom opplæring og vurdering slik som i Figur 7 Sammenheng mellom opplæring og vurdering. Selv om dette ikke alltid er realiteten.

Når pedagogene kan lage eksamen i henhold til opplæringens innhold slik som vist i Figur 7 Sammenheng mellom opplæring og vurdering, har man mulighet til å lage en mer yrkesrettet og relevant eksamen. Det tyder da på at forskningsdeltakere blir mer fornøyd enn om man har sentralgitt eksamen.



Figur 7 Sammenheng mellom opplæring og vurdering

## 1.5 Avslutning

Opgavens problemstilling handler om min rolle som leder i implementering av god vurderingspraksis i yrkesopplæringen. Dette har ført meg inn i en praksisverden blant lærere og ledere i tillegg til en skriftlig verden av myndighetskrav og teori. Dette har gitt meg et nytt syn på skole og opplæring. Både forskning, signaler fra myndighetene og empirien tyder på at skolen ikke har hatt den ønskede utvikling etter Kunnskapsløftet. Dette ser ut til å gi utslag for eksempel i mangler ved sammenhengene mellom opplæring og vurdering. Problemstillingen handler om hvordan jeg som leder kan jobbe for å utvikle en vurderingskultur særlig rettet mot yrkesopplæringen. For å operasjonalisere problemstillingen ble forskningsspørsmålene delt opp i tre områder.

- Ledelse og styring
- Sammenheng mellom opplæring og vurdering
- Helhetlig yrkesopplæring

### 1.5.1 Oppsummering av resultater

Undersøkelsen gir et innblikk i en del av dagens virkelighet på yrkesfaglig studieprogram i videregående skole. Oppgaven har et spesielt søkelys på ledelse i forhold til utvikling av opplæring og vurdering. Analysen av funnene i forhold til teori og styringsdokumenter om samme tema viser både sammenfall og sprik mellom teori og praksis. Det er særlig interessant å se på hvordan myndighetene forventer at skolen skal drive opplæring, i forhold til utfordringer i den praktiske virkeligheten, og se dette i forhold til ledelse.

Det viser seg i undersøkelsen at det kan være forskjeller i praktisering av styringsdokumenter innad i en skole. Det ser også ut som en god og mer ensartet kvalitet i opplæringen krever ledere som kan og vil drive pedagogisk utviklingsarbeid. Har man som rektor mulighet til å drive ledelse av utviklingsarbeid innenfor dagens rammer? Kan det være behov for nye rammer og innhold i rektorrollene?

Undersøkelsen viser at det er sammenheng mellom opplæring og vurdering både innenfor programfag og fellesfag. Begge disse faggruppene ser også ut til å ha sammenheng mellom opplæring og eksamen. Ut fra undersøkelsen ser det ut til at forskjellen er at fagene som bruker sentralgitt eksamen har opplæring som er rettet mot

eksamen, mens de som bruker lokalgitt eksamen retter eksamen i forhold til opplæringen. En utfordring som det vil være interessant å jobbe videre med i skolen vil være ordninger med sentralgitte eksamener. Det ser ut til at sentralgitte eksamener ikke alltid er tilstrekkelig i henhold til pensum, og opplæringen. Dette kan være en utfordring for lærerne som trekkes i to forskjellige retninger, mot eksamen og mot yrkesrettede læreplanmål. Hvordan går det da med helheten i opplæringen? Er det mulig å løse dette med bedre kompetanse om vurdering? Noe av dette tror jeg kan være et nyttig verktøy.

Å skape en helhetlig yrkesopplæring kan ikke bare være enkeltlæreres ansvar, men kanskje kravet om fungerende profesjonsfelleskap kan hjelpe. Undersøkelsen viser imidlertid tegn på at såkalt privatpraksis eksisterer og kanskje dominerer i skolen, både blant lærere og ledere. Dette kommer frem i undersøkelsen blant annet ved måten opplæring omtales som enkeltfag, hvordan mangler ved implementering beskrives og hvordan hver enkelt viser forskjellig forståelse av definisjoner som er tydelig beskrevet av myndighetene.

Kunnskapsdepartementet ser ut til å være oppmerksom på mye av tilstanden i norske videregående skoler, og har beskrevet dette med henvisning til forskning. Det ser også ut som myndighetene jobber videre med utviklingen som startet med Kunnskapsløftet, og nå kommer en del av kravene på nytt i ny drakt. Begreper som Dybdelæring og fagovergripende kompetansemål ser ut som en videreføring av yrkesretting og relevans, og målet om en god yrkesopplæring for samfunnet. Hvordan skal dette implementeres i skolen?

*Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket. (Meld. St. 21, 2017).*

Det er forventninger til styring og ledelse både fra arbeidstakere og myndigheter, noe som kommer frem både i undersøkelsen og teorien. Likevel ser ut som både arbeidstakere og myndigheter uttrykker skuffelse med måten rektorene har fulgt opp viktige satsinger i skolen.

Noen av hovedtrekkene i denne oppgaven tyder på at det kan være behov for å se nærmere på ordningen med sentralgitt eksamen, utvikling av vurderingskompetanse, utvikling av profesjonsfelleskap, og hvordan skolen styres og ledes. Det kan også være behov for å se på hvordan kultur, struktur og arkitektur påvirker dagens skoledrift, og muligheter for endring.

Jeg har også fått lære at skoleverden ikke alltid er helt i tråd med myndighetskravene, men den bobler likevel av entusiasme, håp og pågangsmot. Det som imidlertid har overrasket meg mest er at beskrivelsene av skolelederens utfordringer er så tydelige både fra myndigheter og lærere. Hvordan skal man få den gode energien i skolen i riktig retning. Den gode energien i skolen er kanskje et tegn på verdsettende ledelse. Forskjellig praksis i forhold til myndighetskrav er kanskje dermed et tegn på behov for mer styring. Hvordan skaper man en god vurderingskultur i et profesjonsfelleskap med ledere og lærere? Det blir interessant å jobbe videre med.

### 1.5.2 Refleksjon rundt forskningsprosessen

I studiet som har gått over fire år har jeg stadig peilet meg inn mot tema som har engasjert meg spesielt. Temaet ble mer og mer spesifikt, og har endt opp med denne masteroppgaven. Da jeg i høst laget nye spørsmål til intervju, var det på siste året med studiet. Masterarbeidet har vært et års læreprosess hvor jeg med god hjelp fra veileder har justert og endret underveis. Intervjuprosessen har hatt stor oppmerksomhet på etikk og særlig anonymisering, og dette har nok satt begrensninger i prosessen med innsamling av data. Ønsket er at oppgaven skal ha et solid fundament innenfor etikk og personvern.

Opplæringen i filosofi og vitenskapsteori kom omtrent ett år før forskningen startet, og ikke underveis i forskningsprosessen. I forskningsprosessen viste det seg at filosofi og vitenskapsteori har modnet siden i fjor og dukket opp igjen i minnet underveis mens jeg forsket. Slik har jeg kunnet gå tilbake til litteraturen og repetere mens jeg jobbet med masteroppgaven. Denne erfaringen tar jeg med meg videre.

Kvalitativ metode har vist seg godt egnet til å få dybdekunnskap om hvordan en organisasjon fungerer. I kvalitative intervjuer ser ut til å kunne gi førstehåndsinformasjon uten filter så lenge rammene er riktige. I tillegg kan man også kan gå i dybden med oppfølging av uttalelser, og dermed spørre om ting som man ikke hadde skrevet spørsmål om.

### 1.5.3 Perspektiver til videre forskning

Det hadde vært veldig interessant å forske mer på rektorrollen i skolen. Denne oppgaven har gitt meg innblikk i noe av det som skjer mellom ledelse og lærere i en skole. Skulle jeg gjort ny forskning, kunne det blitt intervjuer av rektorer. Teorigrunnlaget og undersøkelsen ville da blitt rettet mer inn på rektorrollen, og organisasjonsutvikling. Forskningsdeltakerne skulle vært rektorer i skolen for å gi innsyn rektorrollen og dens rammer og innhold. Dette kunne gitt et bilde av hvorfor mangler ved implementeringer kan oppstå i skolen, og hva som gjør at viktige prosjekter og reformer kan få et begrenset liv. Det ville det vært veldig interessant å komme frem til et resultat som kunne være nyttig i utvikling av rektorroller og organisasjonsmodeller for yrkesopplæringen i Norge.



## 2 Bibliografi

Bolman, L., & Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Busch, T. (2014). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2017, Mars 24). *Regjeringen.no*. Hentet Juni 28, 2017 fra Meld. St. 21 (2016-2017):

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring* (ss. 51-65). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eriksen, H. G. (2012). *Juss for skoleledere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Faglig råd for elektro. (2016, April 15). *Udir.no*. Hentet September 5, 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/tilbudsstruktur/faglige-rad-for-elektro.pdf>

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

KS. (2015, August 01). <http://www.ks.no/>. Hentet Juli 30, 2017 fra Kommuneforlaget: <http://www.kf-infoserie.no/HMS2/personal/SFS-2213-1-8-15-31-12-17.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2009, 07 01). *lovdata.no*. Hentet 02 18, 2018 fra Forskrift til opplæringsloven: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Ladegård, G., & Vabo, S. I. (2010). *Ledelse og styring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Meld. St. 21. (2017, Mars 24). *Det kongelige kunnskapsdepartement*. Hentet Juni 28, 2017 fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld.st.28. (2016, April 15). *Det kongelige kunnskapsdepartement*. Hentet Februar 28, 2018 fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld.st.28. (2016, April 15). *Det kongelige kunnskapsdepartement*. Hentet Februar 28, 2018 fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk*. Oslo: Yrkeslitteratur as.

Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU. (2015, Juni 15). *Regjeringen.no*. Hentet September 23, 2017 fra Norges Offentlige Utredninger NOU 2015:8 Fremtidens skole:

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

NSD Norsk Senter for Forskningsdata. (u.d.). *NSD Norsk Senter for Forskningsdata*. Hentet 12 10, 2017 fra NSD Personvernombudet for forskning:

<http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

NTNU. (2012, September 28). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Februar 21, 2018 fra Udir.no: <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>

Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2015). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 307-333). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm. (2012). *Læreres læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Postholm, M. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2015). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole* (ss. 53-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2015). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S., & Tiller, T. (2013). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

St.Meld.nr.31. (2008, Juni 13). *Det kongelige kunnskapsdepartement*. Hentet April 13, 2018 fra Regjering.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017, Desember 4). *Udir.no*. Hentet Januar 26, 2018 fra Hvorfor yrkesrette fellesfagene?: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Udir.no*. Hentet Mai 7, 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2013, August 1). *Udir.no*. Hentet Mai 7, 2018 fra <http://data.udir.no/kl06/MAT1-04.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2015, September 3). *Udir.no*. Hentet Februar 18, 2018 fra Fire prinsipper for god undervisvurdering: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, Mars 30). *Udir.no*. Hentet August 7, 2017 fra Rammeverk FYR: <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016, April 7). *Udir.no*. Hentet Februar 28, 2018 fra Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet 2013-2017: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, September 1). *Udir.no*. Hentet Februar 27, 2018 fra Sluttrapport FYR: [https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport\\_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf)

Utdanningsdirektoreatet. (2017, Desember 4). *Udir.no*. Hentet April 2, 2018 fra Yrkesretting og relevans i fellesfagene: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

