



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Rektor som pedagogisk leder

Oppfølging av kartleggingsresultater

Ingvild Aase

Masteroppgave i Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren LPU-3900 Mai 2020

Forord

I 2015-2016 tok jeg Rektorutdanningen i Tromsø i regi av NTNU. Ved slutten av dette studiet fikk vi informasjon om at utdanningen kunne flettes inn i en mastergrad i skoleledelse, og at masterstudiet hadde oppstart året etter. «JA!», tenkte jeg. Jeg var helt klar for å fortsette og studere, og startet derfor i 2017 på Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren.

Og nå er jeg her, ved slutten av studiet. Det har vært spennende, lærerikt, frustrerende, slitsomt og sist, men ikke minst svært, svært givende! Jeg har gjennom hele studiet vært i full jobb, og det har til tider vært krevende. Likevel angrer jeg ikke et sekund på valget om å ta denne utdanningen.

Det er mange jeg ønsker å takke. Først min veileder ved UiT, Yngve Antonsen, som har mottatt mailer i tide og utide om alt mulig vedrørende oppgaven. Tusen takk for din tålmodighet, veiledningssesjoner og oppmuntrende ord når det har vært påkrevd - din veiledning har ført meg frem til målet og innlevering av oppgaven!

Videre stor takk til Tom, min mann, og jentene våre, Thea og Oda, som har heiet frem kone og mamma, og som stadig uttrykker stolthet over arbeidet mitt med denne oppgaven!

Takk til min arbeidsgiver, Hammerfest kommune, som har støttet meg hele veien; først ved å koste på meg rektorutdanning, og med permisjon til samlinger videre i masterløpet og støtte i form av utdanningsstipend. Jeg håper jeg får gitt tilbake ved å bringe inn kunnskap og kompetanse i organisasjonen.

Og til sist – Cathrine og Randi! Mine kjære medmasterstudiner, som har vært en helt uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. Jeg kan med sikkerhet si at dere er grunnene til at jeg har klart å fullføre prosjektet! Takk, takk, takk for alle gode samtaler, både private og faglige. Takk for alle vurderinger, tilbakemeldinger, gjennomlesninger, støtte og oppbackinger – dere er GULL VERDT!

Hammerfest, mai 2020

Ingvild Aase

Sammendrag

Rektor er pedagogisk leder i skolen. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en mal om krav og forventninger som det er rimelig å forvente av en rektor. Ett av disse kravene er at rektor skal sørge for at skolen har høy kvalitet i opplæringen. Gjennom dette er rektor ansvarlig for elevenes læringsresultater, og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen. Rektor har ansvaret for at alle ansatte får veiledning og støtte i arbeidet med å skape godt læringsmiljø for elevene. Videre er rektors evne til å nyttiggjøre relevant kunnskapsgrunnlag for skolens kvalitetsarbeid avgjørende. Resultater fra kartleggingsprøver er et eksempel på relevant kunnskapsgrunnlag.

Denne studien tar utgangspunkt i å undersøke hvordan rektor følger opp kartleggingsresultater, sett fra læreres perspektiv. Gjennom et kvalitativt forskningsopplegg har jeg intervjuet et antall lærere og spurt dem hvordan de erfarer rektors oppfølging. Jeg har analysert og tolket innsamlet data ved å ta i bruk tematisk analyse som metode, og drøftet de viktigste funnene opp mot eksisterende forskning om oppfølging av kartleggingsresultater, og opp mot ledelsesteorier og organisasjonsteori.

Studien viser at lærere erfarer stress i forbindelse med kartleggingsprøver på to måter; når praktiske problem oppstår i forbindelse med gjennomføring, og når de vet at det er elever som ikke mestrer kartleggingsprøver og likevel må gjennomføre. Den viser også at det er en vanlig strategi fra rektorer sin side å presentere resultater i profesjonsfellesskapet, men at den videre oppfølgingen er svært varierende. Lærere opplever rektor sin oppfølging av kartleggingsresultater som nyttig, og den har betydning for hvordan de forholder seg til kartlegging. Når rektor følger opp resultatene, viser studien at det oppleves både som anerkjennelse, støtte og som positiv form for kontroll. Funn viser også at en slik oppfølging har betydning for lærernes holdning til arbeidet med kartlegging i skolen. Det kan se ut til at rektorer ikke nødvendigvis vet hvor viktig deres rolle er i oppfølgingen av kartleggingsresultater. Min mastergradsoppgave kan derfor være et bidrag til å synliggjøre nettopp dette.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Litteratur og teori	5
2.1	Hva er kartleggingsprøver?	5
2.1.1	Begrepsavklaringer.....	5
2.1.2	Forankring i opplæringsloven	5
2.1.3	Kvalitetsvurderingssystemet	6
2.1.4	Nasjonale prøver i grunnskolen.....	7
2.1.5	Andre kartleggingsprøver i grunnskolen.....	7
2.1.6	Skoleleders ansvar for oppfølging av kartleggingsprøver.....	8
2.2	Forskning om kartleggingsprøver.....	8
2.2.1	Elevresultater og rektors oppfølging i norsk sammenheng.....	8
2.2.2	Elevresultater og rektors oppfølging i internasjonal sammenheng	11
2.3	Ledelse i skolen	13
2.3.1	Transformasjonsledelse	13
2.3.2	Verdsettende ledelse.....	14
2.3.3	Elevsentrert skoleledelse	16
2.3.4	Strategisk skoleledelse	17
2.4	Profesjonsutvikling i skolen	19
3	Metode.....	22
3.1	Epistemologi og teoretisk perspektiv	22
3.2	Kvalitativ tilnærming og metoder.....	24
3.2.1	Semi-strukturert intervju	24

3.2.2	Informanter	25
3.2.3	Gjennomføring av intervjuene	27
3.2.4	Transkribering	27
3.2.5	Analyse.....	28
3.3	Reliabilitet og validitet	31
3.4	Etikk.....	32
4	Presentasjon av empiri	34
4.1	Lærernes erfaringer med kartleggingsprøver	34
4.1.1	Typer kartleggingsprøver	34
4.1.2	Stress	36
4.1.3	Holdninger.....	37
4.2	Rektors oppfølging	40
4.2.1	Presentasjon av resultatene.....	40
4.2.2	Oppfølgingsmøter.....	41
4.2.3	Manglende oppfølging	43
4.3	Lærernes erfaringer av rektors oppfølging	45
4.3.1	Anerkjennelse.....	45
4.3.2	Støtte.....	46
4.3.3	Kontroll	46
4.3.4	Oppgitthet.....	47
4.3.5	Skuffelse.....	48
4.4	Ønskeoppfølgingen.....	49
4.4.1	Ledelsens involvering	50
4.4.2	Tid	51
4.4.3	Samarbeid.....	51
5	Drøfting	53
5.1	Hva er lærernes erfaringer knyttet opp mot kartlegginger i skolen?	54

5.2	Rektors oppfølgingsrolle i profesjonsfellesskapet.....	56
5.3	Lærernes erfaringer med rektors oppfølging	59
5.4	Kritiske betraktninger over eget arbeid	61
6	Avslutning	62
6.1	Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med kartleggingsprøver?.....	63
6.2	Hvordan erfarer lærere at kartleggingsresultater følges opp av rektor?	64
6.3	Videre forskning	65
	Referanseliste (APA 6th)	67
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	72
	Vedlegg 2 – Meldeskjema med vurdering NSD	74
	Vedlegg 3 – Informasjonsskjema.....	78
	Vedlegg 4 – Samtykkeskjema	81

Figurliste

Figur 1	Den pedagogiske verdikjeden.....	17
Figur 2	Femtrinnsmodellen	20
Figur 3	Hovedtemaer og koder i materialet	30

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Nasjonalt brukes det store ressurser på obligatoriske kartleggingsprøver i skolen. Hvert år gjennomføres nasjonale prøver på tre trinn i grunnskolen. Utdanningsdirektoratet (2018) stiller også krav om gjennomføring av kartleggingsprøver på 1.-4. trinn. I tillegg til de obligatoriske prøvene, er det et hav av kartleggingsprøver som hver enkelt kommune, skole og lærer kan velge å benytte seg av. Prøvene har samlet som mål å gi en grundig innsikt i den enkelte elevs ferdigheter, i hovedsak innenfor lesing, skriving, regning og engelsk.

Kartleggingsprøver og nasjonale prøver i grunnskolen er et omdiskutert tema. For lærere er kartleggingsprøvene noe som må gjennomføres, fordi det er pålagt enten av lokale eller sentrale myndigheter. Kritikken mot utstrakt bruk av kartleggingsprøver er at det kan føre til et konkurransepreget skolesamfunn, der målet er å heve nasjonens resultater i internasjonal målestokk (Sjøberg, 2014). Styrken med kartleggingsprøvene er at de brukes som et redskap for å finne ut hvor den enkelte elev befinner seg med tanke på grunnleggende ferdigheter, og slik danne grunnlag for å tilrettelegge undervisningen bedre, og å utvikle den enkelte skole (Nordahl, 2016). Dette forutsetter at resultatene blir fulgt opp av ledelse og lærere.

Oppfølgingen av resultatene kan variere mye fra skole til skole, og fra kommune til kommune (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Dersom resultatene ikke følges opp, kan arbeidet oppleves som unyttig, og det legges ikke vekt på det som kommer frem i datamaterialet. Det vil da kanskje være opp til den enkelte lærer hva som skjer i etterkant av kartleggingene, og konsekvensen kan være tilfeldig oppfølging av elevene, i motsetning til systematisk arbeid med å bringe elevene fremover i sin læring.

Norske elever oppnådde gjennomsnittlige resultater på PISA-undersøkelsen i 2001. Dette var en av grunnene til en ny skolereform i 2006. Med Kunnskapsløftet i 2006 fulgte ny styringsfilosofi som omhandlet målstyring, rammestyring og resultatstyring (Mausethagen et al., 2018). Fra da av ble det viktig med systematisk evaluering og informasjonsinnhenting fra skolesystemet. Studier av de nye styrings- og kontrollsystemene tar ofte for seg selve prosessen med innføringen av disse systemene fremfor hvordan elevresultatene blir brukt. Det meste av forskningen er rettet inn mot innføringen av de nasjonale prøvene, og nasjonalt er det gjort

relativt få studier som sier noe om bruken av elevresultater (Mausethagen et al., 2018). Dette kan henge sammen med at bruk av kartleggingsprøver er en nokså ny tradisjon i norsk skole. Først i 2003 ble det innført et nasjonalt system, Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem, NKVS, for kvalitetsvurdering gjennom kartlegging av elevresultater (Utdanningsdepartementet, 2003-2004). I dette systemet ble både de nasjonale prøvene og andre kartleggingsprøver utviklet.

Roald (2010) fant at både lærere og skoleledere synes det er vanskelig å ta i bruk kartleggingsresultatene i skolens utviklingsarbeid fordi NKVS er så langt borte fra det som skjer i klasserommene. Rektorer og lærere er mer opptatt av den summative vurderingen som ligger i prøvene, enn å bruke dem formativt for å forbedre undervisningen og elevenes læring (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009; Seland, Vibe, & Hovdhaugen, 2013). Seland, Hovdhaugen og Vibe (2015) undersøkte hvordan nasjonale prøver brukes i styring av kvalitetsutvikling i skolen. Dersom rektor fokuserer på nasjonale prøver som hele skolen sitt ansvar, er det større sannsynlighet for at lærerne ser på prøvene som nyttige. Seland et al. (2015) så også at dersom lærerne ikke har rektors støtte, står de alene med ansvaret for resultatene, og det videre arbeidet med oppfølgingen i møtet med elevene blir vanskelig. Forskning gjort av Gunnulfsen og Roe (2018) viser at hvordan skolelederne legger tilrette for bruk av resultater fra nasjonale prøver har betydning for hvordan lærerne forholder seg til prøvene. Det finnes lite kunnskap om hvordan skoler og lærere tolker og anvender resultatene fra andre kartleggingsprøver enn de nasjonale prøvene (Blömeke & Olsen, 2018). I en evaluering av NKVS fra 2009 (Allerup et al., 2009) er kartleggingsprøver på 2. trinn med i evalueringen. Her kommer det frem at et stort flertall av rektorer og lærere mener at prøvene blant annet bør kunne brukes til å vurdere den enkelte elevs faglige utvikling, til å forbedre undervisningen og fremme tilpasset opplæring. Videre viser evalueringen at flertallet av rektorer og lærere mener disse prøvene har hatt stor betydning for en positiv utvikling av skolen.

På bakgrunn av at nasjonale studier innenfor bruk av kartleggingsresultater beskrives som relativt få, kan det sies å være et behov for forskning på området. Det er lite forskning på området som går spesifikt inn på hvordan lærerne erfarer og opplever rektor sin oppfølging. Min masteroppgave vil derfor kunne være et bidrag til å belyse temaet mer.

1.2 Problemstilling

Tidligere var rektor en administrator som i liten grad skulle blande seg inn i arbeidet som foregikk i klasserommene. “Den tause kontrakten” (Berg, 1999) peker mot dette: dersom rektor lot lærerne være i fred, lot også lærerne rektor være i fred. Lillejord (2011) beskriver noe av den samme dynamikken. Skolelederen skulle sørge for at lærerne underviste i de det skulle, og det ble ikke på noen måte forventet at ledelsen skulle involvere seg i lærernes arbeid i klasserommet. Rektors rolle har de siste tiårene endret seg betraktelig, og det stilles spesifikke krav og forventninger til rektor i dag, både når det gjelder elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring og til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I særavtalen om lærernes arbeidstid står det at rektor skal legge til rette for samarbeid mellom rektor og tillitsvalgt, med god kvalitet i undervisningen som overordnet mål for samarbeidet (Utdanningsforbundet, 2020). Det viser at samarbeidet mellom ledelsen og de ansatte ansees som viktig. Rektor kan derfor ikke bare konsentrere seg om det administrative, men må også være leder av det pedagogiske arbeidet. Dette kan være lett å glemme i en hektisk arbeidshverdag for rektor når ulike administrative oppgaver må gjøres, men ansatte trenger også å bli sett og støttet av sin leder i arbeidet sitt (Skrøvset & Tiller, 2015). Kartleggingsprøver kan være et tema som for lærerne skaper frustrasjon, spesielt med tanke på at en del av dem er pålagt å gjennomføre. Målet med denne studien er derfor å undersøke læreres erfaringer knyttet til kartleggingsprøver, samt å undersøke deres erfaringer av hvordan rektor følger opp kartleggingsresultater.

Jeg har følgende todelte problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med kartleggingsprøver?

Hvordan erfarer lærere at kartleggingsresultater følges opp av rektor?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven, etter innledningen, er strukturert som følgende:

I kapittel 2 redegjør jeg for hva kartleggingsprøver i grunnskolen er, og hvilke krav som ligger til rektor i forhold til oppfølging. Kapitlet inneholder et litteratur-review med oversikt over relevante artikler og forskningsarbeid som er gjort av arbeidet med kartleggingsprøver, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg viser også i dette kapitlet til hvilke ledelsesteorier jeg anvender i drøftingen av de empiriske funnene.

I kapittel 3 presenteres metode og metodevalg. Her plasseres prosjektet i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Jeg redegjør for valg av forskningsmetode og utdyper bruk av semi-strukturert intervju for innhenting av data. Valg av informanter og gjennomføringer av intervjuer, samt prosessen med transkribering blir beskrevet. Analyse av data, validitet og reliabilitet i oppgaven utdypes også her. Tilslutt viser jeg hvordan det etiske utfordringer er hensyntatt i arbeidet.

I kapittel 4 presenterer jeg funn som er vesentlige for problemstillingen jeg har valgt. Her utdyper jeg ulike utsagn som er representative for viktige funn. Jeg viser også til funn som er interessante og som vil være viktig å undersøke nærmere.

Kapittel 5 er drøftingskapitlet, hvor de ulike funnene diskuteres opp mot teorien jeg har lagt frem i kapittel 2. Her tar jeg med de viktigste funnene som jeg ser på som mest relevante i forhold til problemstillingen. Mine egne synspunkter vil i dette kapitlet tre frem, sammen med de teoretiske fundamentene og forskning presentert tidligere i oppgaven.

Til sist vil jeg i kapittel 6 vil legger jeg oppsummere de viktigste funnene i studien, og mine konklusjoner ses i sammenheng med denne oppsummeringen. Jeg belyser noen implikasjoner av resultatene fra studien, og avslutter med å legge frem forslag til videre forskning.

2 Litteratur og teori

I dette kapitlet presenteres litteratur og teori som benyttes for å svare på problemstillingen. Jeg går inn i noen av begrepene knyttet til elevkartlegginger, og det vises til offentlige dokumenter i forbindelse med kartleggingsprøver i grunnskolen. Bakgrunnen for hvorfor denne typen prøver ble innført, vil bli sett på. Videre viser jeg i en litteraturgjennomgang noe av hva som finnes på fagfeltet fra før, både nasjonalt og internasjonalt. Det blir også presentert teori som er relevant for drøftingen av mine funn senere i prosjektet. Her vil jeg se på ulike ledelsesteorier, både spesifikke for skoleledelse og generelle ledelsesteorier som er relevante for denne oppgaven. Teori om organisasjonsutvikling legges også frem.

2.1 Hva er kartleggingsprøver?

2.1.1 Begrepsavklaringer

Kartleggingsprøver er prøver som er utarbeidet for å kartlegge elevenes ferdigheter i ulike fag, og blir i prosjektet brukt om ulike typer kartlegginger, og inkluderer også nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2018, 2019b) skiller imidlertid på nasjonale prøver og kartleggingsprøver, selv om begge typer prøver kartlegger elevenes ferdigheter.

Elevresultater blir også brukt i forbindelse med kartleggingsprøver, og begrepet betegner elevenes resultater på ulike kartleggingsprøver (Mausethagen et al., 2018).

Elevdata er informasjon om eleven. Denne informasjonen kan hentes gjennom formelle strukturer, som for eksempel kartleggingsprøver og karakterer, og den kan hentes gjennom uformelle strukturer, som for eksempel observasjoner, samtaler og elevarbeid (Nordahl, 2016). I prosjektet blir elevdata brukt om resultater fra kartleggingsprøver.

2.1.2 Forankring i opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) nevner kartleggingsprøver både direkte og indirekte. I kapittel 1 fastslås elevenes rett på tilpasset opplæring, samt kravet om tidlig innsats for elever som står i fare for å henge etter faglig:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (§1-3 Tilpassa opplæring)

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd» (§1-4 Tidlig innsats på 1.-4 trinn)

For å kunne tilpasser undervisningen til den enkelte elevs evner og ferdigheter, vil kartleggingsprøver fungere som et redskap i arbeidet med få en oversikt over elevens nivå. Det samme gjelder i vurderingen om hvor skolen skal legge inn ekstra ressurser med tanke på tidlig innsats. For å kunne «legge inn støtet» raskt, er det avgjørende for skolen og lærerne å vite konkret hva eleven har utfordringer med.

Det vises direkte til kartleggingsprøver i forskrift til opplæringsloven, kap. 2 (Opplæringsloven, 2006). Der går det frem at «elevar skal delta i prøver, utvalsprøver og andre undersøkingar fastsette av departementet» (§2-4). Dette viser at sentralt gitte prøver skal gjennomføres ved alle landets skoler. I samme kapittel stadfestes det at skoleeier skal innhente nødvendige opplysninger som er nødvendige for å kunne si noe om tilstanden og utviklingen av opplæringen, og dette gjøres blant annet gjennom de nasjonale prøvene.

2.1.3 Kvalitetsvurderingssystemet

I 1988 konkluderte OECD med at den norske stat hadde lite informasjon om blant annet organisering av opplæringen og elevenes læringsutbytte i den norske skolen, og hadde derfor lite kunnskap om hvordan statlige tiltak for å styrke opplæringen fungerte (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). I 2003 la det det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget frem sin utredning av kvaliteten i den norske skolen (NOU 2003:16, 2003). På bakgrunn av denne vedtok Stortinget å innføre et Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen/NKVS (St.meld. nr. 30, 2003-2004). NKVS skal bidra til å utvikle kvaliteten i grunnskoleopplæringen, og gi bedre tilpasset opplæring og læringsutbytte for elevene. Kommuner og fylkeskommuner fikk gjennom vurderingssystemet et tydeligere delegert ansvar for kvalitet i opplæringen (Mausethagen et al., 2018). Vurderingssystemet betegner det kunnskapsgrunnlaget som produseres fra nasjonale myndigheters side, som for eksempel nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver. Eksamener er også en viktig del av NKVS. I tillegg slår Stortingsmeldingen (Utdanningsdepartementet, 2003-2004) fast at det er mulig å supplere dette grunnlaget med annet materiale, både kvalitativt og kvantitativt, for vurderings

- og utviklingsformål i skolen. Datainnsamlingene utført av NKVS blir i dag presentert via nettjenestene Skoleporten og Utdanningsspeilet (Blömeke & Olsen, 2018).

2.1.4 Nasjonale prøver i grunnskolen

Formålet med de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk er at de skal gi skolen kunnskap om de grunnleggende ferdighetene til elevene i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre skal denne kunnskapen danne grunnlag for *«underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet»* (Utdanningsdepartementet, 2017, 21. februar). Prøvene gir informasjon om enkeltelever, grupper, trinn, skoler, som er nødvendig for at lærere og skoleledere skal drive kvalitetsutvikling ved skolen.

I de nasjonale prøvene måles alle nivåene, fra de svakeste til de sterkeste elevene. Prøvene viser i hvor stor grad eleven har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Prøvene er landsomfattende og gjennomføres hver høst i 5., 8. og 9. klasse, og de obligatoriske for alle elever. Fritak kan kun gis for elever som har enkeltvedtak om særskilt språkopplæring etter opplæringsloven (1998) § 2-8 eller § 3-12, og elever med enkeltvedtak om spesialundervisning etter kap. 5 i opplæringsloven, i norsk, matematikk eller engelsk. Rektor avgjør om en elev skal få fritak i samråd med elevens lærer og de foresatte, og skal kun innvilges dersom resultatene ikke har noen betydning for elevens videre opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018, 1. oktober). Resultatene fra nasjonale prøver kan brukes til å sammenligne skoler og kommuner, og de kan også være med og si noe om kvaliteten på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, 27. mars).

2.1.5 Andre kartleggingsprøver i grunnskolen

Andre kartleggingsprøver er, i motsetning til de nasjonale prøvene, laget for å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging. På barnetrinnet er det obligatoriske kartleggingsprøver i lesing 1.-3. trinn, og i regning på 2. trinn. Dette er kartleggingsprøver som alle elevene på disse trinnene må ta, og som Utdanningsdirektoratet (2018) gir ut. Denne typen kartleggingsprøver måler ikke hvor faglig sterk en elev er. En elev som har alt rett en slik prøve trenger ikke være en faglig meget sterk elev, men er en elev som skolen ikke trenger å ha bekymringer for med tanke på ferdighetene som måles på dette tidspunktet. Prøveresultatene viser de elevene som er nær eller under en gitt bekymringsgrense. De er ment som et verktøy for tidlig å kunne

identifisere elever som trenger ekstra tilrettelegging, slik at skolen kan forhindre at de faller fra seinere i skoleløpet. I tillegg til de obligatoriske prøvene på 1.-3. trinn, finnes det frivillige kartleggingsprøver engelsk og digitale ferdigheter på 3. og 4. trinn. Resultatene fra de obligatoriske og frivillige kartleggingsprøvene brukes ikke for å sammenligne skoler og kommuner i landet, og de sier heller ikke noe om kvaliteten på en skole.

2.1.6 Skoleleders ansvar for oppfølging av kartleggingsprøver

Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver krav og forventninger til rektorer gjennom fem hovedområder: elevenes læringsprosesser, profesjonsfellesskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og til sist lederrollen. Oppfølging av elevenes kartleggingsresultater kan sees i sammenheng med alle disse områdene. Gjennom oppfølging av kartleggingsresultater vil rektor følge med på elevenes læringsprosesser- og resultater. Ved å ha fokus på elevresultater vil rektor synliggjøre at resultatene er viktige kilder både til profesjonsfellesskap og samarbeid, og til utvikling og endring. Rektor sørger for at de obligatoriske kartleggingsprøvene gjennomføres og følges opp gjennom sin styring og administrasjon. I lederrollen må rektor til enhver tid ha et bevisst forhold til hvordan ledelse utøves, noe som også har betydning for oppfølging av kartleggingsresultater.

Utdanningsdirektoratet har ansvaret for de nasjonale prøvene og andre sentralt gitte kartleggingsresultater. Det legges stor vekt på hvordan kartleggingsresultatene kan følges opp, både av lærer, skoleleder og skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er også fokus på hvordan skolens resultater kan forbedres gjennom utviklingsarbeid basert på resultater fra kartleggingsprøvene. Det overordnede ansvaret for dette ligger hos skoleleder, som skal sørge for at kunnskapen fra kartleggingsprøvene bringes videre til resten av skolen.

2.2 Forskning om kartleggingsprøver

I dette delkapitlet blir utvalgt nasjonal og internasjonal forskning presentert.

2.2.1 Elevresultater og rektors oppfølging i norsk sammenheng

Tradisjonelt og historisk sett har det ikke vært fokus på elevresultater i den norske skolen, men i de senere årene er dette blitt viktigere (Mausestagen et al., 2018). I 2007 ble de nasjonale prøvene etablert i den formen de er i dag, med noen justeringer i 2015. De skulle fungere som

en statlig kontroll over elevenes læring i forhold til målene satt i Kunnskapsløftet, hvor lærere, skoleledere og skoleeiere ble gjort ansvarlige i forhold til resultatene og oppfølgingen av dem. På den måten ble resultatstyring og ansvarliggjøring nye begreper i norsk skolepolitikk. Det er få norske studier som tar for seg hvordan resultatstyring og ansvarliggjøring foregår lokalt (Skedsmo & Mausethagen, 2017). I en gjennomgang av eksisterende forskning på dette området viser Skedsmo og Mausethagen (2017) at det er behov for å se nærmere på hvordan kommunene håndterer målstyring og ansvarliggjøring på alle nivå, fra skoleeier til lærere. Forfatterne fremhever at det å studere ansvarliggjøringen nedenfra og ta lærernes perspektiv, vil kunne gi en mulighet for å få sett hvordan ulike former for resultatstyring erfares.

Skedsmo og Mausethagen (2017) skriver om resultatstyringens doble funksjon; en spenning mellom å bruke resultater som en kontrollfunksjon, og som grunnlag for læring og utvikling. I artikkelen identifiseres tre utfordringer knyttet til denne doble funksjonen. Det er for det første ikke sikkert at de nasjonale prøvene er egnet til både kontroll og som utviklingsgrunnlag. En annen utfordring er hva som blir gjort med resultatene i etterkant av prøvene av kommunale ledere, skoleledere og lærere, og hvilke ansvarliggjøringsprosesser som blir etablert. Å se på utviklingsprosesser i forbindelse med bruk av resultatene, samt betingelsene for å lykkes og evt ikke lykkes, er en tredje utfordring forfatterne er opptatt av (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Forskerne hevder også at evidensbaserte tiltak som skal forbedre resultatene raskt, kan føre til spenninger mellom det faglig-profesjonelle ansvaret lærere og skoleledere har og den prestasjonsorienterte ansvarliggjøringen som blir gitt fra nasjonale og lokale myndigheter. Denne spenningen vil kunne føre både lærere og skoleledere inn i mer personlige dilemmaer.

To store rapporter er blitt utført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet siden de nasjonale prøvene ble innført. Begge rapportene viser at både lærere og rektorer var mer opptatt av prøvene som dokumentasjon på elevenes prestasjoner, fremfor hvordan resultatene kunne tas i bruk for å forbedre undervisningen (Allerup et al., 2009; Seland et al., 2013).

Seland m.fl. (Seland et al., 2013) sin rapport er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse til skoleeiere, skoleledere og lærere, samt kvalitative data samlet inn gjennom intervjuer av skoleledere, lærere, elever og foreldre. I tillegg er det gjort observasjoner under gjennomføringen på ulike barneskole og ungdomsskoler. Evalueringen fant at skolelederne i større grad enn lærerne mener at de nasjonale prøvene har gitt dem et godt redskap til

skoleutvikling. Mange av lærerne gir uttrykk for at resultatene gir dem svar som de visste fra før angående elevenes kunnskap, og at de også kunne fått disse svarene ved å bruke andre kartleggingsprøver som de mener gir dem bedre tilbakemeldinger om hvordan oppfølgingsarbeidet overfor den enkelte elev kan gjøres. Ved skoler der ledelse og lærere samarbeider om gjennomføring og oppfølging av resultatene, opplever lærerne større nytte av prøvene sammenlignet med lærere som opplever å stå alene med ansvaret for dem.

Det er verdt å merke seg at Udir gjorde en del endringer i forhold til de nasjonale prøvene i 2015 for å gjøre dem mer nyttige for lærere og skoleledere. Avdelingsdirektør Kristin Aandstad Hettasch i Utdanningsdirektoratet sa i et intervju i *Bedre Skole* (Brøyn, 2015) at disse endringene blant annet gir muligheten for å sammenligne resultatene over år. I tillegg ble det fra og med dette året gjort endringer i presentasjonen av resultatene som skulle gjøre det lettere å lese og forstå resultatene. Aandstad Hettasch viste også til at det fra og med 2015 ville være informasjon om hvor pålitelige resultatene er for den enkelte klasse, skole og kommune, samt at det ville bli lansert et nytt veiledningsmateriell til hjelp for lærerne å følge opp resultatene fra prøvene i klasserommet. På bakgrunn av det Seland m.fl. (Seland et al., 2013) fant i sin evaluering om at lærerne mente andre kartleggingsprøver ga dem bedre tilbakemeldinger i forhold til oppfølgingsarbeidet, vil endringene Utdanningsdirektoratet gjorde med tanke på veiledningsmateriell kunne føre til at de nasjonale prøvene er blitt mer brukervennlige og ha en større nytteverdi med tanke på grunnlag for læring og utvikling.

Gunnulfsen og Roe (2018) konkluderer med at det er en tydelig sammenheng mellom rektors oppfølging av de nasjonale prøvene og resultatene fra dem og lærernes arbeid med prøvene og deres holdninger til dem. Det at rektor involverte seg i oppfølgingen av resultatene hadde direkte påvirkning for hvordan læreren forstod og nyttiggjorde seg av resultatene. Studien viste også en det var forskjeller i funnene mellom skoler, noe som forskerne mener tyder på viktigheten av rektor sin rolle i oppfølgingen av kartleggingsresultatene.

Det finnes lite i litteraturen om andre kartleggingsprøver enn de nasjonale prøvene, men Allerup m.fl. (2009) fant i sin evaluering av kvalitetsvurderingssystemet om Utdanningsdirektoratet sine obligatoriske kartleggingsprøver i regning og lesing på 2. trinn at både lærere og rektorer syns at prøvene svarer til hensikten med dem. Lærere og rektorer opplever at manglende forståelse og ferdigheter hos elever avdekkes gjennom prøvene. På spørsmål om resultatene

blir fulgt opp systematisk, er det bred enighet om blant lærere og rektorer at det gjøres. Samtidig sier bare en tredjedel av de spurte lærerne at prøvene i større utstrekning medvirket til at de svakeste elevenes læringsutbytte økte. På bakgrunn av det antyder Allerup m.fl. (2009) i evalueringen at man kanskje bør se på en forbedret eller endret innsats i oppfølgingsarbeidet.

Grandemo (2017) har gjort en kvalitativ studie på av hva som kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid har gode resultater på nasjonale prøver. Syv skoleledere ble intervjuet om hvordan de kunne forklare de gode resultatene, samt om skolens praksis hadde endret seg etter innføringen av nasjonale prøver. Lærere ble også intervjuet. Grandemos (2017) funn var at disse skolelederne og deres skoler hadde et avslappet forhold til prøvene både før og etter gjennomføringen av dem. Alle lederne fremhevet i tillegg at det var viktig å arbeide systematisk over tid. Både ledere og lærere trakk frem at de ved å ha bundet arbeidstid fikk jobbe med utviklingsarbeid på en god måte. Grandemo (2017) konkluderer med at gode kartleggingsresultater ikke nødvendigvis kommer av spesifikt arbeid med det som skal kartlegges, men heller gjennom å kunne etablere og opprettholde en god læringskultur på individ- og systemnivå. Det å legge til rette for gode praksisfellesskap og kultur for læring, slik at både lærere og elever opplever trygghet og tillit, er viktig. Kollektiv kapasitetsbygging (Blossing & Ertesvåg, 2011; Fullan, 2014) betegnes som godt samarbeid i en skolekultur, der både trinnet, teamet og organisasjonen jobber sammen for å bli bedre.

2.2.2 Elevresultater og rektors oppfølging i internasjonal sammenheng

I tillegg til den nasjonale forskningen på elevresultater finnes det mye internasjonal forskning på området (Prøitz, Mausethagen, & Skedsmo, 2017). Både norsk og nord-europeisk forskning på bruken av elevresultater sees ofte i sammenheng med amerikansk forskning. USA har vært mer opptatt av elevresultater enn de nord-europeiske landene, og har tradisjon for å vektlegge elevresultater når det gjelder målstyring. Dette blir av Prøitz m.fl. (2017) betegnet som curriculum-tradisjon, mens mange europeiske land, deriblant Norge, har en didaktikk-tradisjon, hvor innhold og prosess vektlegges i større grad enn elevresultater (Sjøberg, 2014). En slik grunnleggende forskjell i hvordan elevdata vektlegges, kan være en av årsakene til at den amerikanske forskningen har hatt betydning for hvordan de europeiske landene etter hvert har benyttet og forstått bruken av elevresultater (Mausethagen m.fl. 2018)

Coburn og Turner (2011) har studert ulike forskningsarbeider og teorier, og sett på hva som påvirker hvordan elevresultater blir brukt. Basert på sine funn hevder de at for å forstå hvordan bruk av kartleggingsprøver og elevresultater kan påvirke undervisningspraksis og ledelsespraksis, læringsutbytte og samtidig føre til organisasjonsutvikling, er det også nødvendig å forstå hvordan elevdata står i sammenheng med skolens organisering og politiske rammer. Ut fra dette formes prosessene for bruken av elevresultater. Videre argumenterer de for at hvordan den enkelte tar i bruk vurderinger, testresultater eller annen data avhenger av hvordan de legger merke til, fortolker og utvikler en forståelse for hvordan data kan benyttes i videre arbeid. Fortolkningsprosessene er påvirket av de komplekse og sammensatte skolekontekstene, som blant annet omfatter rutiner for bruk av elevresultater, samarbeidsnormer, og makt -og autoritetsforhold.

Earl og Fullan (2010) undersøkte hvilke ledelsesutfordringer som eksisterer i forhold til bruk av elevdata. De fant at særlig ved data innhentet gjennom sentralt gitte tester i forbindelse med skolereformer, oppstår det spenninger og dilemma for skoleledere. Elevdata og resultater i seg selv gir ikke mening, de må også gjennom en prosess hvor de blir delt og diskutert. Earl og Fullan (2010) hevder at det er skolelederen som må å sørge for å legge forholdene til rette for at alle i skolesamfunnet har kunnskapen de trenger for å bruke elevdata som grunnlag for utvikling. For at elevdata skal kunne brukes slik, trenger både skoleleder og lærere vurderingskompetanse. Denne kollektive kompetansen består av å kunne studere elevdata, vurdere den kritisk, utvikle handlingsplaner basert på dataene, utføre dem og evaluere utviklingen underveis – og dette må de bli eksperter i. Utfordringen for skoleledere er å bruke elevdata som grunnlag for utvikling, fremfor som et verktøy for kontroll.

Sun, Przybylski og Johnson (2016) hevder at lærere mangler grunnleggende kunnskap for å forstå, tolke og analysere elevdata, og utvikle undervisning basert på elevdata, samt implementere forskningsbaserte læringsstrategier for å jobbe med svake elevresultater. I sin studie ønsket de blant annet å finne ut hva rektorer kan gjøre for å utvikle lærernes kompetanse til å bruke elevdata i skolen. De fant at det er 3 områder som utmerker seg som viktige i rektors lederskap med tanke på å utvikle denne kompetansen: personlig støtte, teknisk støtte og kulturell støtte. Personlig støtte omhandlet hvordan rektor hjalp lærerne å se meningen og formålet med å bruke elevdata, gjennom modellering, individuell støtte og veiledning. For å kunne gjøre dette måtte rektorer selv har tro på arbeid med evaluering, være engasjert, kunne

forstå og analysere data selv, og vise at elevdata har betydning og involvere seg i elevdata-arbeidet. Rektorer måtte tilpasse dataene slik at lærerne kunne se hvorfor resultatene var gode eller ikke, for å kunne vise dem hvilke konsekvenser resultatene hadde for dem. Studien viste også at dersom rektor involverte hele organisasjonen i arbeidet med elevdata, motiverte det lærerne til å endre sin undervisning på en slik måte at hver enkelt elevs læring ble forbedret. Teknisk støtte dreier seg om at rektor legger til rette gjennom avsatt tid og datasystemer for å kunne bruke elevdata effektivt, og gi mulighet for videre- og etterutdanning for å utvikle ferdighetene sine. Kulturell støtte viser til å skape en samarbeidskultur blant lærerne rundt bruk av elevdata for å fremme undervisning som er basert på elevresultater.

Også Hoogland m.fl. (2016) fant at skoleledere er viktige i arbeidet med elevresultater. De hevder at rektor må oppmuntre til bruk av data, og følge med på hvordan lærerne tar i bruk elevdata. Videre fant de, i likhet med Sun m.fl. (2016) at rektor må ha ferdigheter til å kunne analysere, tolke og bruke elevresultater for å forbedre undervisningen. På den måten kan rektor modellere hvordan elevdata kan brukes i skolen. Deres funn viste også viktigheten av at skoleledere lager en kultur for bruk av elevdata i skolen gjennom å ha klare forventninger og målsettinger i arbeidet med elevdata, noe også (Hornskov, 2015) peker på.

Denne korte gjennomgangen av nasjonale og internasjonale studier viser at rektor har en sentral rolle i flere sider av arbeid med kartleggingsresultater og data i skolen, og at mye av arbeidet avhenger av hvordan rektor griper det an.

2.3 Ledelse i skolen

I det videre presenteres teori som er knyttet opp mot ledelse i skolen. Teoritifanget rundt ledelse er svært stort, og det kan være vanskelig å snevre inn på det som er viktig for ett spesielt tema. Transformasjonsledelse, verdsettende ledelse, elevsentrert skoleledelse og strategisk skoleledelse er ledelsesteorier og former for skoleledelse jeg har valgt å gå nærmere inn på. Teorivalget er tatt på bakgrunn av ledelsesperspektiver som vil kunne være med på å belyse rektor sin oppfølging av kartleggingsprøver, og lærernes opplevelse av oppfølgingen.

2.3.1 Transformasjonsledelse

Ledelse har gjennom historien endret seg fra å være transaksjonell til transformativ. Transaksjonell ledelse legger vekt på ytre motivasjon, intensivsystemer, betaling og status. Dette er elementer som kan utveksles i transaksjoner mellom leder og medarbeidere. En

transaksjonell leder vektlegger å drifte virksomheten som den er. En transformativ leder vil motsatt ha fokus på å utvikling av organisasjonen (Irgens, 2016). I transformasjonsledelse legges det vekt på å være en god rollemodell for de ansatte, vilje til å ta personlig risiko og være støttende og vise omsorg. Teorien fremhever viktigheten av å være fleksibel for nye utfordringer, samt motivere de ansatte til å løse utfordringer på nye måter.

Gjennom transformasjonsledelse kan en organisasjon endres eller transformeres med hensyn til verdier, etikk, standarder og langsiktige mål (Glasø & Thompson, 2013). De ansattes motivasjon skal løftes frem. Behovet for de ansattes læring og utfordringer i jobben skal stimuleres, og de skal behandles som kompetente voksne. Ledere skal skape bevissthet om virksomhetens konkrete og overordnede mål, og bør skape aksept blant de ansatte for disse målene. Den enkelte ansatte er ikke bare «seg selv nærmest», men ser ut over egne interesser og behov hva som er til det beste for organisasjonen eller gruppa (Irgens, 2016).

En rektor som systematisk følger opp kartleggingsresultater vil kunne sies å utøve transformativ ledelse ved å vektlegge utvikling av skolen gjennom oppfølgingen. Transformasjonsrektoren vil i arbeidet med kartleggingsresultater også vise støtte og omsorg for lærerne ved å involvere seg i arbeidet. Det er likevel ikke automatikk i at en oppfølging innebærer at rektor er støttende eller viser omsorg, ei heller at det skjer en utvikling i organisasjonen.

2.3.2 Verdsettende ledelse

Verdsettende ledelse beskrives ikke som en metode, men snarere en måte å forholde seg til andre mennesker på som skaper energi. En leder kan skape energi gjennom sin måte å kommunisere med de ansatte på. Å rose de ansatte ved å gi konkrete tilbakemeldinger på det som er bra, og fokusere på det som virker, vil gjøre at de ansatte opplever at energikontoen fylles (Skrøvset & Tiller, 2015). På samme måte kan lederens væremåte i møte med de ansatte tappe dem energimessig, dersom fokuset ligger på det den enkelte eller personalet i fellesskap ikke mestrer. Likevel skal ikke problemer og utfordringer overses. En verdsettende leder har et anerkjennende tankesett ved å ha positive forventninger både til seg selv og de ansatte, og kunne se muligheter i utfordringer (Espedal, 2010). Det grunnleggende menneskesynet lederen har, er vesentlig i verdsettende ledelse. Lederen har tro på og tillit til at medarbeiderne kan finne løsninger og gjennomføre oppgavene de er satt til å gjøre. Verdsettende ledelse har dermed likhetstrekk med transformasjonsledelse; å lede til utvikling gjennom omsorg, støtte og tro på de ansattes iboende muligheter.

Skrøvset og Tiller (2015) hevder at verdsettende ledelse er nært beslektet med demokratisk ledelse. De argumenterer for at demokratisk ledelse og verdsettende ledelse avhenger av hverandre. Demokratisk ledelse i skolen handler om samarbeid, både innad i ledergruppa og mellom ledelse og ansatte. For å lykkes som skoleleder, er man avhengig av at samarbeidet fungerer. For å få samarbeidet til å fungere, er verdsettende ledelse nødvendig (Skrøvset & Tiller, 2015). Verdsettende ledelse bygger på å fremme emosjonell energi, satt i forbindelse med skam og stolthet. Mens skam gir lav grad av emosjonell energi, vil stolthet gi høy grad (Starrin, 2007). Skamfølelsen oppstår når vi ser oss selv negativt, men all skam trenger ikke være negativ. Noen ganger er den nødvendig for at vi skal forstå at våre handlinger har påvirket andre, eller for å hindre oss i å gjøre uønskede ting. Dyp skam, derimot, som ydmykelse, kan føre til lavere selvtillit og handlingsvilje, samt manglende initiativ. Stolthet vil i motsatt ende påvirke selvtilliten positivt, styrke selvbildet og øke handlekraften vår. Gjennom å se seg selv gjennom andres perspektiv, oppstår følelsene skam og stolthet. Hvis vi oppfatter at andre ser oss negativt på oss, vekkes skamfølelsen. Hvis vi opplever at andre ser på oss med positive øyne, er det stoltheten som vekkes (Starrin, 2007). Verdsettende ledere er bevisst forholdet mellom skam og stolthet, og kan dermed unngå å vekke skamfølelsen, og heller gi påfyll til energikontoen ved hente frem stoltheten hos sine ansatte. Knyttet opp mot kartleggingsresultater, vil en verdsettende rektor være bevisst på sin fremgangsmåte i oppfølgingen av resultater fra for eksempel nasjonale prøver. Ved å ha fokus på hvordan resultatene kan arbeides med i etterkant for å gi elevene et bedre læringsbytte, unngår rektor å vekke skamfølelsen som kan oppstå dersom resultatene er dårlige.

2.3.2.1 Paternalisme vs. empowerment

En leder kan veilede og hjelpe sine ansatte gjennom paternalisme eller empowerment. Den paternalistiske holdningen dreier seg om en over- og underordning, der leder ikke tror at de ansatte er i stand til å vite hva som er best for dem. Leder blir myndigheten som skal definere hva som er til den beste for den enkelte. Skrøvset og Tiller (2015) sier at denne holdningen kan handle om manglende kunnskap og bevissthet rundt emosjonenes betydning. Den kan komme til syne i utsagn som for eksempel «Du burde...» og «Hvorfor gjorde du ikke...» (Starrin, 2007). Empowermentholdning er motsetningen, der menneskesynet er positivt. En verdsettende leder innehar empowermentholdningen, der mennesket sees på som et aktivt og handlende subjekt, som tar ansvar for seg og sine handlinger dersom forholdene legges til rette for det. Denne

holdningen kan vise seg gjennom støttende, rosende og oppmuntrende språk som leder aktivt bruker.

Å lede verdsettende gjennom språk og handling skaper emosjonell energi hos de ansatte. Alle trenger å bli sett og få konkret ros for arbeidet de gjør.

2.3.3 Elevsentrert skoleledelse

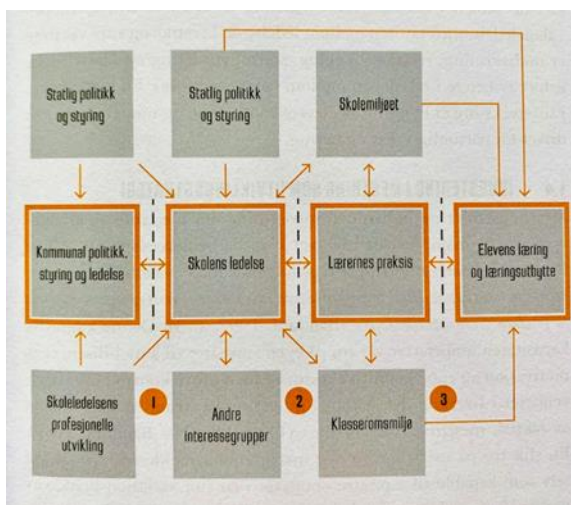
Elevsentrert skoleledelse er en ledelsespraksis som påvirker elevenes skoleresultater og slik gir innspill til bruk av kartleggingsprøver. Den er konsentrert om hvordan skoleledelsens beslutninger og handlinger kan forbedre elevenes læring gjennom undervisningen som foregår i klasserommene (Robinson, 2015). Robinson (2015) har gjennom sin forskning kommet frem til 5 dimensjoner i elevsentrert skoleledelse som påvirker elevenes læringsresultater, direkte eller indirekte.

En av dimensjonene omhandler hvordan ledere i skolen kan forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. Denne dimensjonen knyttes i stor grad opp mot bruk av elevresultater. Robinson (2015) hevder at utfordringen med elevresultater er å skape en kultur der lærerne bruker dokumentasjonen til forbedring. Resultatene har som formål å bidra til refleksjon i fellesskap om undervisning og hva det skal undervises i. Dersom lærerne forstår hvordan resultater kan brukes på en slik måte, vil de i større grad bli sett på som verdifulle av lærerne. Det er derfor viktig at kartlegginger som gjennomføres følges opp gjennom å bruke resultatene i etterkant, slik at de oppleves som relevante for lærerne. Det er viktig å skape tid til samarbeid rundt bruken av elevresultater, samt å ha kapasitet til å tolke dem. Robinson (2015) sier i den forbindelse at det ikke er nok å kunne tolke data fra kartlegginger, det vil også være viktig å kunne tolke hvordan resultatene kan knyttes opp til hvordan den videre undervisningsprogresjonen bør foregå. For å lære gjennom bruk av elevresultater krever det en «dyp personlig erkjennelse av hvorfor dette er sentralt i egen profesjonell læring og vekst» (Robinson, 2015, p. 95). I dette ligger å anerkjenne at elevresultater kan brukes på flere områder: fra bekreftelser og avkreftelser av antakelser lærerne har om elevens faglige kunnskap, til evaluering av egen praksis og hvordan de skal undervise. Dersom denne erkjennelsen ikke er tilstede, vil det å bruke elevresultater bare bli en øvelse i evaluere andre fremfor å bruke det som kollektiv læring og utvikling. Det er derfor viktig at ledelsen er bevisst på bruken av elevresultater og ikke tar for lett på kompleksiteten rundt arbeidet med dem.

Gjennom å bruke kartleggingsresultater på en måte som Robinson (2015) beskriver, vil rektor kunne forsikre seg om kvaliteten på undervisningen.

2.3.4 Strategisk skoleledelse

Strategisk skoleledelse handler om å ha en gjennomgående ledelsesstrategi på alle nivåer i skolesektoren. Ofte blir skoleledelse sett gjennom forholdet mellom rektor og lærere, og hvordan rektor utøver ledelse i skolen. Paulsen (2019) viser betydningen av å se hele systemet av ledelse, fra skoleeiernivået til arbeidet med elevene i klasserommet, i sammenheng. Han beskriver denne vinklingen av skoleledelse som den pedagogiske verdikjeden, som vises i følgende figur:



Figur 1 Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 17)

I midten av modellen vises det som Paulsen (2019) betegner som verdikjeden i skolehierarkiet; skoleeier, skoleledelsen, lærere og elever. Pilene mellom de fire hovedkomponentene i midtlinja viser hvordan relasjonen mellom de forskjellige aktørene, og hvordan aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for å få best mulige resultater. Paulsen (2019) bruker stafett som metafor for hvordan den pedagogiske verdikjeden fungerer, der verdikjedens vekslinger mellom de ulike nivåene kan sammenlignes med en stafettveksling. I modellen er vekslingene markert med stiplede linjer og nummerering mellom nivåene. I likhet med veksling i stafett hevder han at vekslingene i den pedagogiske verdikjeden er de mest kritiske.

I den videre teksten vil vekslingen mellom skoleeiernivået og skoleledernivået bli utdypet, selv om innholdet også kan relateres til vekslingen mellom de andre nivåene. Dette gjøres for å

belyse skoleledelsesnivået mellom skoleeier og rektor, og ikke bare ledelsesnivået mellom rektor og ansatte i skolen. Betegnelsen skoleeier vil i denne sammenhengen bety kommunalsjef eller skolesjef. Som leder har skoleeier relasjon til hver enkelt skoleleder og til skolelederne som gruppe i en kommune, og gjennom individrelasjonen og grupperelasjonen kan skoleeier bidra til profesjonsutvikling. Paulsen (2019) hevder at på denne måten skal skoleeier og rektorer i fellesskap bidra til bedre skoleledelse i skolen. Kommunale ledermøter eller rektormøter i regi av skoleeier kan være arenaer for kollektiv læring for rektorene. I slike fora kan de få sin kompetanse forsterket, under forutsetning av at innholdet og saksstruktur i møtene gir rom for kunnskapsbygging. Videre må prosessene i møtene ha som mål og bidra til at den enkelte rektor får økt mestringstro.

Mestringstro handler om å ha tro på at man kan mestre arbeidsoppgaver og nå mål basert på egen arbeidsinnsats (A. Bandura, 1986; A. F. Bandura, W.H; Lightsey, R., 1999) og den kan være både individuell og kollektiv. For å tørre å ta fatt på nye og krevende oppgaver, er det avgjørende at et individ har mestringstro, og er videre avgjørende for innsatsen en arbeidstaker gjør på arbeidsplassen. Ved høy mestringstro vil et godt resultat tilskrives egne evner, egenskaper og styrker. Ved lav mestringstro vil derimot resultatet forklares med tilfeldige og heldige omstendigheter.

Paulsen (2019) argumenter for at skoleeiers evne til å bygge skoleledernes individuelle og kollektive mestringstro er viktig for god skoleutvikling. Knyttet opp mot aktiv bruk av kartleggingsresultater som styringsverktøy har en studie fra USA og Canada vist at individuell og kollektiv mestringstro øker rektorenes vekst og læring (Louis et al., 2010). Dersom skoleeiers resultatmålstyring gjennom databruk skal ha positiv effekt i skolen og påvirke pedagogisk praksis, er det behov for et tolkningsfellesskap i analysearbeidet med kartleggingsresultater (Crossan, Lane, & White, 1999). Et slikt fellesskap vil være nødvendig både i skoleledergrupper og lærergrupper.

I strategisk skoleledelse slik Paulsen (2019) legger det frem, ligger tillitsbasert ledelse i bunnen. Tillitsbasert ledelse handler om å både gi tillit og få tillit. Fra skoleeier vises tillit til skolelederne ved å vise velvillighet, være pålitelig, ha kompetanse, være ærlig og vise åpenhet (Tschannen-Moran, 2001). Tschannen-Moran (2001) viser at underordnede, i denne sammenhengen skoleledere, vil i større grad yte mer enn forventet når de opplever tillit fra sin

overordnede. Skolelederne gir skoleeier tillit gjennom å ha positive forventninger til sin leders integritet, og at skoleeier både har gode hensikter og lever opp til de avgjørelser han eller hun tar.

Denne første vekslingen i verdikjeden (Paulsen, 2019), mellom skoleeier og skoleleder, vil ut fra dette kunne være avgjørende for hvordan kartleggingsresultatene følges opp av den enkelte rektor på skolene i en kommune. For å sikre gode vekslinger gjennom hele verdikjeden, bør skoleeier derfor sette rektorene i stand til å gjennomføre kartleggingsarbeid på egen skole ved å legge til rette for et gode og solide tolkningsfellesskap i rektorkollegiet.

2.4 Profesjonsutvikling i skolen

Profesjonsutvikling i skolen har gått fra å være en individuell prosess, der hver enkelt lærers utvikling står i fokus, til å bli en kollektiv prosess der organisasjonens felles utvikling er like viktig (Blossing & Ertesvåg, 2011; Irgens, 2007). For å heve skolens samlede kapasitet hevder Blossing og Ertesvåg (2011) at lærere og skoleledere må utvikle et sosiokulturelt læringsperspektiv. Fra dette perspektivet er samarbeid og felles læring avgjørende for profesjonsutvikling i skolen. I et sterkt profesjonelt fellesskap reflekterer lærere over egen praksis sammen for å utvikle fag og pedagogikk, samt at hverken lærere eller ledere ikke ser på pedagogisk praksis som et privat anliggende (Paulsen, 2019). Lærerne på den enkelte skolen utgjør et profesjonsfellesskap, og gjennom dette fellesskapet utvikles felles standarder og profesjonelle normer som skal ivareta skolens mandat (Utdanningsdepartementet, 2015-2016). Rektor bør ha et klart ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap ved å legge til rette for felles arbeid og diskusjon omkring undervisningen, og i tillegg sørge for at lærerne tar det ansvaret som et profesjonsfellesskap bør ha (Dahl et al., 2016). I sin forskning har Blossing og Ertesvåg (2011) satt individuell læring opp mot kollektiv læring i forbindelse med forbedringsarbeid i skolen. De fant at utviklingsprosesser stopper opp relativt raskt ved skoler der lærere og skoleledere foretrekker et individuelt læringsperspektiv, og der den individuelle læreren står ansvarlig for utviklingen. Det individuelle perspektivet synliggjøres ved frivillig deltakelse i utviklingsarbeid, få aktiviteter som retter seg mot arbeid med utvikling, få utviklingsmøter og manglende lederskap i arbeidet. Skoleutvikling er for komplisert til at den enkelte lærer skal stå ansvarlig for denne utviklingen, hevder Blossing og Ertesvåg (2011). I motsetning til dette står den kollektive læringen, kjennetegnet gjennom felles arbeid, gjensidig engasjement og felles forståelse. For å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen er det nødvendig

å se helhetlig på organisasjonen. I en organisasjon som er i stand til å se kompleksiteten i de ulike faktorene som påvirker forbedringsarbeid i skolen, er det mulig å skape endringer. En slik organisasjon ser betydningen av å jobbe kollektivt, og har en skoleleder som er sitt ansvar bevisst i forhold til kollektiv kapasitetsbygging.

Viktigheten av kollektiv læring støttes også opp av Irgens' (2007) femtrinnsmodell for læringsprosesser i organisasjoner.



Figur 2 Femtrinnsmodellen (Irgens, 2012, s.49)

Modellen viser hvordan læringsprosesser går fra å være individuell til å bli kollektiv, fra nivå 1 til nivå 5. Den beskriver også hvordan læringsprosesser går fra å være kunnskapsutvikling til å bli kunnskapsanvendelse. Irgens modell passer på hvilken som helst organisasjon, og den knyttes her opp mot skolen som organisasjon. På nivå 1, som er nederst i modellen, blir man som lærer påvirket av noe rundt seg som for eksempel gjennom tv, lesing, møter, kurs, eller en situasjon hvor man står overfor noe nytt. Gjennom disse påvirkningene læres nye begreper og modeller. Når de nye begrepene eller modellen kan tas i bruk av læreren har det skjedd en innlæring, og han eller hun er oppe på nivå to i modellen. Når så læreren kan kople den nye kunnskapen opp mot sine eksisterende handlingsteorier, evt. etablere helt nye, er nivå tre i

modellen nådd, og det pågår en kunnskapsutvikling. Idet den nye kunnskapen blir tatt i bruk og anvendes, er læreren over på nivå 4. Fra dette nivået og over til nivå 5 endres læringen fra individuell til kollektiv i organisasjonen. Her må kunnskapen gjøres uavhengig av enkeltlæreren. Organisasjonen håndterer arbeidsoppgaver og utfordringer på en ny og bedre måte, uavhengig av læreren som først tilegnet seg den nye kapasiteten.

Mellom hvert nivå i modellen er det imidlertid et filter som må passeres. Filtrene kan beskrives som hindringer eller utfordringer mellom nivåene og kan fremstå som barrierer mot læring. Barrierene kan ha med læringssituasjonen å gjøre og være kontekstuell, eller de kan ha med personlige årsaker å gjøre og være individuell. I filteret mellom nivå 4 og 5 kan den kontekstuelle barrieren handle om manglende samarbeid mellom de ansatte, at organisasjonen ikke har kultur for kunnskapsdeling eller at det ikke finnes rutinebeskrivelser for ulike prosedyrer. Den kontekstuelle barrieren kan dermed sammenlignes med Blossing og Ertesvågs (2011) funn om hva som kjennetegner det individuelle læringsperspektivet i organisasjoner.

Barrierer i skoleutviklingsarbeid blir av Tiller og Gedda (2017) beskrevet som praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. I deres metafor om skoleutvikling hevder de at «skoleutvikling er klatring i bratt terreng med mange hindringer underveis» (Tiller & Gedda, 2017, p. 70). De praktiske barrierene handler om faktorer som økonomi, rom, tid og rammer. Verdibarrierene er hindre som for eksempel kritiske røster og synspunkter mot utviklingsarbeidet. Maktbarrierene er motstanden mot å iverksette endringer, selv om de er godt forankret i både læreplan og lovverk. I møtet med alle disse barrierene er det samarbeid som må til for å klatre videre i det bratte terrenget. Tiller og Gedda (2017) fremhever at i møtet med maktbarrieren er det spesielt viktig med kollektiv kraft og kapasitet for å komme videre. En slik kapasitet blir av Fullan og Quinn (2017) referert som organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene organisasjonen trenger, og utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser. Å bygge kapasitet er et viktig verktøy for å få en dyp samarbeidskultur med klar, felles mening og sterk forpliktelse. Når lærere på alle nivåer i en skoleorganisasjon øker evnen til å gjøre undervisningsmessige endringer for å gi alle elevene bedre læringsutbytte, kan det betegnes som kollektiv kapasitetsbygging. Fullan og Quinn (2017) hevder ledere som hjelper til med kollektiv kapasitetsbygging er de lederne som bidrar mest til elevenes læring. Gjennom kollektiv kapasitetsbygging vil rektor ha mulighet til å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med Robinsons (2015) forskning om elevsentrert

skoleledelse, hvor det å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen er av de viktigste faktorene en rektor kan påvirke elevenes læring.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres tilnærmingen jeg valgte for prosjektet som best kan belyse problemstillingene mine. Jeg tok utgangspunkt i Crotty (1998) sin modell for forskning innenfor samfunnsvitenskapene. Modellen består av fire elementer, som Crotty (1998) beskriver som stillaset i forskningsarbeidet: epistemologi, teoretisk perspektiv, metodikk og metoder. Oppgavens epistemologiske ståsted er sosialkonstruktivistisk, hvor kunnskap konstrueres i møtet mellom mennesker. Mitt teoretiske perspektiv er fra en hermeneutisk synsvinkel, og metodikken jeg valgte var kvalitativ tilnærming. På bakgrunn av metodikken er metodene i prosjektet intervju og analyse av data, ved hjelp av lydopptak og transkribering.

3.1 Epistemologi og teoretisk perspektiv

Mitt epistemologiske utgangspunkt er i dette prosjektet sosialkonstruktivistisk, som ser på kunnskap som er konstruert i menneskelig samhandling og dialog (Postholm, 2010). I møtet mellom informanter og forsker konstrueres ny kunnskap om temaet, og denne kunnskapen oppstår som på grunn av relasjonen mellom forskeren og de som blir studert (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Det er ikke en objektiv sannhet som ligger der og venter på å bli funnet av forskeren (Crotty, 1998), men en subjektiv sannhet som oppstår i samhandling med informantene. Crotty (1998) sier følgende:

«Meaning is not discovered, but constructed. In this understanding of knowledge, it is clear that different people may construct meaning in different ways, even in the relation to the same phenomenon» (Crotty, 1998, p. 9)

Med konstruktivisme som læringssyn og bakteppe, danner hermeneutikken det teoretiske perspektivet i masteroppgaven min.

I hermeneutikken er tolkningen av menneskers handlinger det viktige (Thagaard, 2013). Fortolkningen skjer gjennom å se bak det som er innlysende, og på den måten finne et dypere meningsinnhold. Ved å benytte en hermeneutisk tilnærming kan fenomener tolkes på flere nivåer, og det vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet. Hermeneutikkens fokus er på meningsinnholdet. Det som studeres står alltid i sammenheng med noe annet. For å forstå

mening, kan denne bare forstås i den sammenhengen som det som studeres er en del av. Dette prinsippet kalles den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Opprinnelig ble hermeneutikken tilknyttet fortolkningen av tekster. I et hermeneutisk perspektiv er intervjuer å betrakte som tekster som kan fortolkes, hvor hensikten er å få en gyldig forståelse av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuene jeg hadde med informantene, samlet jeg inn tekster. Tolkningen av det informantene fortalte meg i intervjuene skjedde i analyseprosessen etter at intervjuene var gjennomført. Denne tolkningen var en form for dialog mellom meg som forsker og teksten, hvor jeg studerte den meningen som teksten formidler (Thagaard, 2013). Jeg tolket informantenes erfaringer i teksten som de lot meg ta del i gjennom intervjuene. I tolkningen var den hermeneutiske sirkelen et viktig element, hvor jeg vekslet mellom enkeltdelene og helheten i tekstene, sett i lys av prosjektets sammenheng som var kartlegging i skolen. Denne vekslingen foregikk også underveis i intervjuene.

For å tolke det som ble sagt under intervjuene prøvde jeg å finne en underliggende forståelse av det informantene sa. I denne tolkningsprosessen virket min egen forforståelse og mine egne fordommer inn på arbeidet. I følge Gadamer (1989) er forståelse satt sammen av forforståelse og fordommer. Forforståelsen ligger forut for den nåværende forståelsen. Min forutsetning for å forstå læreres opplevelse av rektors oppfølging av kartleggingsprøver lå derfor i min forforståelse av både hva kartlegging og oppfølging er. Min forståelse av rektorrollen lå også i forforståelsen, sammen med min forforståelse av lærerrollen, som også ligger i min utdannings- og erfaringsbakgrunn. Gadamer (1989) presenterer fordommer i denne sammenhengen som det jeg tok med meg av “bagasje” inn i forståelsen av arbeidet. Fordommene er bakgrunnen for hvordan jeg forstod og tolket det som kom frem i samtale jeg har med mine informanter. Det er ikke snakk om fordommer slik betydningen er i det å være fordomsfull, som er et negativt uttrykk. Fordommer i Gadamers (1989) betydninger er oppfatninger vi har fått gjennom vår kulturelle arv, tradisjon og historie, og disse oppfatningene er uunngåelige og alltid i spill i vår fortolkning av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). De er nødvendige for at vi skal kunne forstå, tolke og oversette verden.

Jeg hadde med andre ord hele tiden meg selv og mine fordommer med inn i forskningsarbeidet; i arbeidet med å velge problemstilling, i møtet med informantene og i analysen av materialet

og dataene jeg innhentet. Dette har vært viktig for meg som forsker å være klar over, og jeg har gjennom hele prosessen måttet reflektere over hvor jeg stod i forhold til arbeidet mitt.

Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming som det teoretiske perspektivet, var ikke målet å finne en absolutt sannhet om hvordan lærere opplever rektors oppfølging, men snarere å vise at dette fenomenet kan forstås på ulike måter (Højberg, 2009)

3.2 Kvalitativ tilnærming og metoder

For å svare på problemstillingene mine valgte jeg å benytte kvalitativ metodikk for å samle inn og tolke data. Kvalitativ forskning har som mål å gi gode beskrivelser av både kontekster, aktiviteter og ikke minst deltakernes oppfatninger (Gudmundsdottir, 1992). I mitt prosjekt var det nettopp dette jeg var ute etter; å få tak i læreres oppfatninger, tanker om og erfaringer av hvordan kartleggingsresultater blir fulgt opp av rektor. Gjennom bruk av semi-strukturerte intervju ville jeg prøve å komme litt under huden på mine informanter for å forstå deres perspektiv, noe også Postholm (2010) sier at kvalitativ forskning innebærer. Det å forstå deltakernes perspektiv er å se på menneskenes hverdagshandlinger, og hvordan de agerer i den sammenhengen de skal forstås ut fra. Ved å benytte kvalitativ forskningsmetode oppstår det gjennom den hermeneutiske sirkelen, i en frem-og tilbakeprosess mellom deler og helhet, en dypere forståelse av data for å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). I et kvalitativt forskningsdesign er det mulig å få en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger fra et lite antall undersøkelsesenheter (Bjørndal, 2017). Det er også stor grad av fleksibilitet i et kvalitativt undersøkelsesopplegg, og dette gjør at opplegget kan endres underveis som forskningsarbeidet trer frem. Bjørndal (2017) hevder den kvalitative datainnsamlingsprosessen gir mer troverdige data, fordi informantene får større mulighet til å uttrykke sin forståelse av det som undersøkes.

3.2.1 Semi-strukturert intervju

I kvalitativ forskning er intervju en av flere metoder for å innhente data fra informanter. Jeg brukte individuelle semistrukturererte intervju for å innhente empiri til problemstillingen min, med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2017) definisjon av det kvalitative livsverdenintervjuet.

Denne typen intervju kan benyttes når dagligdagse temaer skal forstås gjennom informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom individuelle intervjuer sikret jeg at

jeg fikk tak i den enkeltes perspektiv. Fordelen med at intervjuene var individuelle var at det kunne være lettere å snakke om vanskelige tema når det bare var jeg og informanten som var tilstede (Bjørndal, 2017). Individuelle intervju er også en god måte å frem enkeltindividers fortolkninger av et fenomen, og kan på den måten knyttes opp mot et konstruktivistisk perspektiv, som mitt prosjekt tar utgangspunkt i (Jacobsen, 2005). Ulempen med individuelle intervjuer var at intervjuprosessen for å gjennomføre alle intervjuene tok vesentlig lengre tid enn hvis jeg hadde valgt for eksempel fokusgruppeintervju, der jeg kunne ha intervjuet alle samtidig. I tillegg mener Jacobsen (2005) at det kan oppstå problemer med tanke på validiteten dersom man gjennom individuelle intervjuer hevder å ha fått tak på hva en gruppe mener om et fenomen.

Formen på intervjuene var semi-strukturerte, som er formålstjenlige når forskeren ønsker å få beskrivelser av informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten kunne jeg forstå temaet ut fra informantens egne perspektiver. Betegnelsen semi-strukturert kommer av at det ikke er en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale. Semi-strukturerte intervjuer er ligner en samtale i dagliglivet, men har i likhet med et “vanlig” intervju et bestemt formål. Jeg valgte denne typen intervju fordi jeg på den måten best ville få tilgang på lærernes erfaringer. Ved å ha et åpent perspektiv som likevel var zoomet inn på noen hovedtemaer, så beveget intervjuene seg i den retningen som var naturlig i forhold til lærernes livsverden med tanke på rektors betydning for dem.

Forberedelse til et intervju kan gjøres gjennom å lage et manuskript i form av en intervjuguide, og er et verktøy for å strukturere samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg laget en intervjuguide (vedlegg 1) som jeg sendte informantene i forkant av intervjuene. Den tok utgangspunkt i tema og problemstillingene i prosjektet, og fungerte som hjelp til å holde tråden i intervjuene og sikre at vi berørte alle relevante sider av temaet.

3.2.2 Informanter

Jeg bestemte meg relativt raskt for ikke å ha med informanter fra min egen skole. Dersom jeg hadde brukt informanter som jeg selv er leder for, ville det kunnet ha konsekvenser for prosjektets reliabilitet. Det var ikke sikkert at mine egne ansatte ville svart ærlig på hvordan de opplever oppfølgingen fra meg, og spesielt med tanke på svar og utsagn de kunne ha som jeg kanskje ikke ville like. Jeg sendte derfor en e-post til samtlige rektorer på de andre skolene i

egen kommune, og så til en antall skoler i de nærliggende kommunene, tilsammen 12 skoler. I denne mailen ble det informert om masterprosjektet og rektorene ble forespurt om de kunne videresende e-posten til sine lærere. I mailen fulgte det med vedlegg med grundig informasjon om prosjektet; bakgrunn og formål, hva det ville innebære å være informant i prosjektet, oversikt over hovedspørsmålene, personvern med beskrivelse av hvordan data ville bli lagret og senere evt. brukt i andre prosjekter, samt informasjon om frivillig deltakelse i den forstand at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten videre begrunnelse. De rektorene som gav tilbakemelding på e-posten, stilte seg positive til prosjektet og ville videreformidle informasjonen til lærerne. Det var flere rektorer som ikke responderte, og jeg vet da heller ikke hvordan de stilte seg til prosjektet.

Jeg fikk ikke respons fra noen lærere på dette første forsøket på å få informanter. Jeg sendte så mail direkte til lærerne på de samme skolene, også da uten resultat. Jeg var nå litt i tvil om hvordan jeg skulle gå frem. Det at ingen hadde respondert på mine henvendelser gjorde at jeg ble bekymret for om temaet mitt var interessant nok til å skrive en masteroppgave om. Jeg opplevde det også som utfordrende å skulle «mase» på lærere for stille opp som informanter.

Jeg bestemte meg for å kontakte lærere på telefon for å fortelle om prosjektet, og samtidig muntlig komme med forespørselen om å være informant. Det skulle vise seg å være den riktige veien å gå. Flere av de jeg kontaktet sa at det å svare på mailen fra meg ikke var blitt prioritert pga av arbeidsmengde, og at den hadde forsvunnet i alt annet. Temaet opplevdes likevel som både interessant og viktig av de jeg snakket med, og syv sa seg villige til å stille opp. I tillegg fikk jeg tilgang på én informant og et intervju av denne gjennom min veileder ved UiT. Denne informanten var intervjuet i forbindelse med studien RELEMAST. Studien tar for seg relevansen av mesterutdanning for grunnskolelærere, hvordan nyutdannede lærere med masterutdanning erfarer sin profesjonskompetanse relatert til behovene i mottakerskolen, og hvordan de nyutdannede lærerne erfarer at deres profesjonskompetanse utvikles og endres gjennom yrkesutøvelsens fem første år.

Informantene hadde ulik grad av erfaring. De to med minst erfaring hadde mindre enn 5 års praksis, mens de seks andre hadde fra 20 til 25 år i skolen. Fem av dem jobbet på rene barneskoler, to på rene ungdomsskoler og 1 på kombinert barne- og ungdomsskole. Begge kjønn var representert, og de var fra 30 til 50 år.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet juni til september 2019. Jeg valgte å dra ut til informantene, enten på deres arbeidssted eller hjemme hos dem, alt etter hva som passet dem best. Intervjuene tok mellom 30 og 60 minutter å gjennomføre. Jeg brukte lydopptak under hvert intervju. Før intervjuet startet, gikk vi gjennom informasjonsskrivet jeg hadde laget og sendt i forkant. Det ble gått grundig gjennom punktene som omhandlet konfidensialitet. Hver informant underskrev så et samtykke hvor de samtykket til at de hadde mottatt informasjon om studien, at de hadde gitt sitt samtykke til å delta som informant, og at de var klar over at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Under selve intervjuene brukte jeg intervjuguiden til hjelp for ikke å glemme hva jeg på forhånd ønsket å få data om. Min opplevelse av informantene var at de var oppriktige i sine uttalelser under intervjuene. De var engasjert i temaet, og de eksemplifiserte hele tiden påstander de kom med og opplevelser de hadde erfaringer med i forbindelse kartlegging av elevresultater. Jeg testet også lydopptakeren før selve intervjuet startet, slik at jeg var sikker på at intervjuet ble spilt inn.

3.2.4 Transkribering

Gjennom transkribering klargjøres intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å lytte og skrive oppstår nye tanker, og arbeidet er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012). Idéer til koding dukker gjerne opp fordi ord gjentar seg og viktige setninger blir synlige. I tillegg blir den som transkriberer godt kjent med materialet.

Underveis i intervjuprosessen begynte jeg arbeidet med å transkribere intervjuene som var gjennomført. Det var et omfattende arbeide, men likevel svært nyttig. Jeg fikk lyttet grundig til det som ble sagt, både av den som ble intervjuet og av meg selv. Jeg oppdaget at det var momenter vi hadde snakket om som jeg hadde glemt eller ikke registrert under selve intervjuet. Da jeg transkriberte hadde jeg tid til å reflektere over det som ble sagt. Dette gjorde også at jeg var mer oppmerksom i intervjuene som gjenstod.

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene fra dialekt til bokmål. Dette fordi det var ulike dialekter blant mine informanter. Jeg registrerte i transkripsjonen non-ord som for eksempel «eem» eller «eh» som gjerne sies når man tenker mens man snakker, noe Nilssen (2012) fremhever som nyttig fordi de indikerer noe om hvorvidt informanten nøler, tenker seg om eller

er usikker. Dersom det under intervjuet kom følelsesmessige uttrykk som for eksempel latter, tok jeg også det med. Jeg foretok også intonasjonsmessige understrekninger ved å skrive ord i kursiv eller store bokstaver som ble muntlig fremhevet under intervjuet. På den måten ble innholdet i det som ble sagt tydeliggjort i forhold til tolkningsarbeidet senere. I kapitlet hvor jeg har bearbeidet funnene i studien har hver informant ble gitt kode L1 (Lærer 1), L2 (Lærer 2), L3 osv., for å skille dem fra hverandre. Tallene gjengir også i intervjurekkefølgen.

Lyddopptak og transkripsjoner fra intervjuene var det som til slutt utgjorde verktøyene for arbeidet med meningsanalysen etterkant.

3.2.5 Analyse

Å analysere innebærer å fokusere på meningsinnholdet i tekster fra innsamlet datamateriale (Thagaard, 2013). Det handler om å forenkle, klassifisere og sammenligne, finne mønstre og forklare årsaken til mønstrene og hva konsekvensen av mønstrene er (Bjørndal, 2017). Det finnes ulike strategier for analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). For å bearbeide innhentet datamateriale har jeg brukt tematisk analyse som metode. Braun og Clarke (2012) fremhever dette som en god metode å bruke for uerfarne kvalitative forskere, fordi den er en oversiktlig og forståelig vei inn i et forskningsunivers som ellers kan fremstå som vagt, mystisk, komplisert og teoretisk utfordrende. Metoden er fleksibel, og dermed godt egnet til å se på dataene på ulike måter. Tematisk analyse består av seks faser (Braun & Clarke, 2012), og disse har jeg fulgt i arbeidet med analysen.

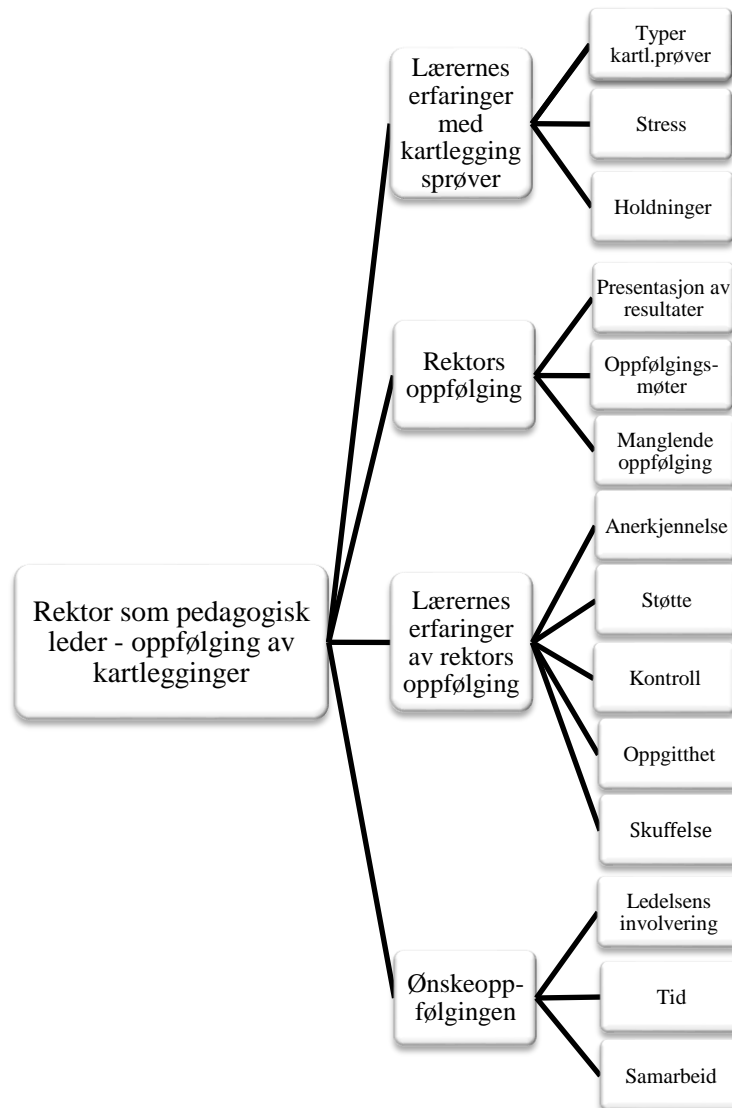
Den første fasen innebærer å gjøre seg kjent med innhentet data. Dette gjorde jeg ved å transkribere alle intervjuene jeg foretok. Ved at jeg hadde gjort intervjuene selv, ble transkriberingen gjennomgang nr. to av dem. Mens jeg transkriberte noterte jeg også ned tanker og ideer som dukket opp i forbindelse med intervjuene, til senere bruk i analysearbeidet.

I den andre fasen startet jeg arbeidet med koding av datamaterialet. Kodene gir merkelapper for trekk i datamaterialet som kan være relevant for problemstillingen (Braun & Clarke, 2012). Jeg lastet inn alle de transkriberte intervjuene i dataprogrammet Nvivo 12, slik at jeg kunne jobbe digitalt med kodingen. Her gikk jeg gjennom hvert enkelt intervju og laget en ny kode for hvert nytt funn som kunne være av betydning for problemstillingene. Etter hvert som kodingen tok form, kunne funn plasseres i koder jeg allerede hadde laget.

Tredje fase omhandlet å lete etter tema. På bakgrunn av kodene kom det klarere frem hva som fremstod som mulige mønster og sammenhenger i datamaterialet, sett i sammenheng med problemstillingene min. Braun og Clarke (2012) beskriver dette som en aktiv prosess, hvor nye tema blir konstruert, heller enn å bli oppdaget. Gjennom dataprogrammet hadde jeg god oversikt over både hvilke informanter som hadde relasjon til hver enkelt kode, og hva deres utsagn bestod i. Gjennom denne oversikten fikk jeg et bilde av hva som fremstod som viktig i materialet, og kunne konstruere tema ut fra dette.

I fjerde fase bestod arbeidet i å revidere temaene jeg hadde konstruert, og kvalitetssikre om det var samsvar mellom dem og de sorterte utdragene (Braun & Clarke, 2012). Det gjorde jeg ved å spørre meg selv: «Er dette et tema, eller er det bare en kode? Har temaet relasjon til problemstillingene mine? Er det nok data til å støtte opp om dette som et tema i analysen?» Målet var å få temaer som fanget både de viktigste og mest relevante elementene i dataene og det overordnede temaet, og at alt dette var knyttet opp mot problemstillingene. Her fikk jeg veiledning fra min veileder, hvor han hjalp meg med å se hvilke temaer som var de viktige og riktige å ha med. Da jeg i denne prosessen kom frem til at jeg nå var fornøyd med de utvalgte temaene, kunne jeg bevege meg over i femte fase.

I femte fase skulle hvert enkelt tema defineres og få navn (Braun & Clarke, 2012). Å *definere* handlet om hvorvidt jeg tydelig kunne oppgi i noen korte setninger hva essensen i hvert tema var, og så finne temanavn som var informative, konsise og fengende. Også i denne fasen stilte jeg spørsmål til meg selv for å kvalitetssikre arbeidet. Jeg endte til sist opp med fire hovedtemaer, og undertema til hvert av disse temaene, generert av en rekke koder:



Figur 3 Hovedtemaer og undertemaer i materialet

Da disse fem fasene var gjennomarbeidet, gjenstod den sjette og siste fasen som var å skrive analyseteksten. Jeg valgte å organisere denne teksten i to kapitler: ett hvor empirien ble presentert gjennom mine temaer og tilhørende undertema, og ett hvor funnene fra analysearbeidet ble drøftet opp mot teorien jeg hadde presentert tidligere i prosjektet.

3.3 Reliabilitet og validitet

I et hvert forskningsprosjekt er det nødvendig å se på forskningens reliabilitet og validitet (Jacobsen, 2005; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I sammenheng med disse begrepene kan vi se på troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap i forbindelse med en studie (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet kan knyttets til forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). For å se på reliabiliteten i et kvalitativt prosjekt, er det viktig å undersøke om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Forskingen bør derfor gjøres transparent ved å gi detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Det har jeg gjort i mitt prosjekt gjennom å beskrive i oppgavens metodedel så nøyaktig som mulig hvordan jeg har arbeidet med innhenting og bearbeiding av data. I min forskning var det flere mulige validitetstrusler jeg måtte se på i forhold til påliteligheten i mine forskningsfunn (Maxwell, 2012). Informantene kunne være tilbakeholdne med å si sin oppriktige mening. De kunne føle at de utleverte sin rektor dersom denne rektoren ikke følger opp resultater fra kartleggingsresultater, eller hvis de var uenige i måten resultatene blir fulgt opp på. Denne faktoren kunne henge sammen med hvilket forhold de har til sin leder. Informantene kunne også oppleve det utfordrende å være oppriktig fordi jeg som intervjuer er rektor selv. Rektorrollen kunne virke negativt inn, selv om jeg ikke er deres rektor, og selv om jeg ikke var der *som* rektor. Det kunne oppleves som et asymmetrisk forhold av informantene, noe som kunne føre til at de var mer forsiktig med hva de sa, og hvor oppriktige de var. Informantene ville også kunne oppleve det som vanskelig å være ærlig dersom de var redd for at jeg skulle utlevere dem til deres egen rektor. For å motvirke dette poengterte jeg overfor informantene om konfidensialiteten rundt intervjuene, og at ingen uttalelser kunne spores tilbake til dem.

Validitet omhandler forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). Et viktig spørsmål i forhold til validitet er om metoden jeg har valgt å benytte, undersøker det som er ment å undersøke, og om resultatene viser den virkeligheten jeg har studert (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Også her er det viktig å være transparent for å styrke troverdigheten i tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013). Validiteten styrkes videre ved at jeg sammenligner resultatene fra min studie med resultater fra andre undersøkelser. Studier som bekrefter mine funn vil derfor bli tatt med i drøftingen.

3.4 Etikk

Kvale og Brinkman (2015) viser til fire områder i forhold til etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse var viktige for meg å forholde meg til i dette prosjektet.

Før jeg startet arbeidet med å innhente empiri til oppgaven min, sendte jeg inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få en vurdering av prosjektet i forhold til personvernlovgivningen. Vurderingen fra NSD (vedlegg 2) var at mitt prosjekt «har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper.». Dette er en forenklet vurdering med vilkår, som innebærer at jeg selv har ansvaret for å følge vilkårene i vurderingen, og på den måten sørge for at behandlingen av personvernopplysningene er i samsvar med personvernlovgivningen.

I forkant av intervjuene innhentet jeg informert og skriftlig samtykke fra informantene mine. Det gjorde jeg ved at jeg hadde laget et informasjonsskriv (vedlegg 3) om prosjektet i henhold til vilkårene fra NSD, samt et eget samtykkeskjema hvor informantene skrev under ved deltakelse i studien (vedlegg 4). I informasjonen ble studiens bakgrunn og formål beskrevet. Det kom tydelig frem hva det innebar å delta i studien, og at informantene når som helst og uten forklaring kunne trekke seg fra prosjektet.

Deltakernes konfidensialitet er sikret gjennom at personalia eller private data ikke avsløres i oppgaven. Videre er det ikke opplyst i oppgaven hvilken skole eller hvilket trinn læreren arbeider på. Det å sikre informantens konfidensialitet kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) være tosidig; deltakerens anonymitet som er beskyttelse på den ene siden, kan på den andre siden fungere som et alibi for meg som forsker for å tolke det informantene sier uten at de kan komme med motsvar på min tolkning.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at konsekvensene av den kvalitative forskningen min bør være minst mulig for deltakerne. Jeg var forhånd være klar over at jeg kunne få tilgang på informasjon som deltakerne kanskje på et senere tidspunkt ville angre på at de hadde gitt meg, fordi åpenhet og fortroligheten som kan oppstå i et intervju kunne føre til at deltakerne fortalte meg mer enn de egentlig ville. Ut fra temaet i prosjektet var det i utgangspunktet ikke stor

sannsynlighet for at intervjuene skulle komme inn på svært sensitive områder, men for meg som forsker var det viktig å være oppmerksom på at det kunne skje.

Forskerens rolle er viktig i kvalitativ forskning og forskningens etikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens moralske integritet gjennom empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål er viktig med tanke på kvaliteten på den vitenskapelig kunnskapen og de etiske avgjørelser som blir tatt i en kvalitativ studie. Min rektorrolle kunne forstyrre min forskerrolle på flere ulike måter, både i møtet med informantene i intervjuene og i mitt arbeid med materialet i etterkant. Jeg har i masteroppgaven hele tiden forsøkt å belyse min forskerrolle gjennom å være transparent med tanke på hva jeg tar med meg av meg selv inn i arbeidet. Maxwell (2012) hevder at det ikke er mulig å legge bort mine egne teorier, oppfatninger og perspektiv, men jeg må heller være åpen og klar på hvordan dette kan påvirke gjennomføringen og konklusjonene i studien min. Mitt utgangspunkt (eller forutinntatthet) i masteroppgaven er at jeg tror rektors oppfølging av kartleggingsresultatene har innvirkning på lærerne på en eller annen måte. Dersom det kommer frem funn som viser det motsatte, er det viktig at jeg legger det frem i oppgaven. Dette påpeker også Maxwell (2012) som en av flere måter å sjekke ut validiteten på; å lete etter og analysere avvikende evidens i forskningen. Jeg forsøkte å følge de hermeneutiske forskningsprinsippene, gjennom å veksle mellom helhet og deler, og tilbake til helheten igjen. Jeg var nysgjerrig på informantenes erfaringer og var åpen for det de har fortalt i intervjuene. Gjennom mine spørsmål anerkjente deres meninger som sannhet (Højberg, 2009).

4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres funn jeg har gjort i datamaterialet fra de kvalitative intervjuene som ble foretatt med informantene. Innledningsvis er det viktig å påpeke at informantene snakker om ulike typer kartleggingsprøver i intervjuene, og de henviser til prøver de selv har erfaring med. Videre har jeg valgt å kalle temaene for kategorier.

4.1 Lærernes erfaringer med kartleggingsprøver

Kategorien omhandler hvilke erfaringer lærerne har med kartleggingsprøver, uavhengig av om de har jobbet lenge eller er nyutdannet. Den gir et bredt bilde av lærernes holdninger til temaet kartleggingsprøver, noe som vil fungere som et bakteppe til presentasjonen av de videre funn.

4.1.1 Typer kartleggingsprøver

I grunnskolen er det vanlig at lærerne står overfor flere mulige kartleggingsprøver. Ett av de første spørsmålene mine var derfor hvilke kartleggingsprøver informantene hadde erfaringer med. Til sammen ga de en oversikt over 10 ulike kartlegginger som de hadde erfaringer med. Alle kartleggingsprøvene det refereres til er i forbindelse med lesing og regning. Noen av dem er obligatoriske kartlegginger fra Utdanningsdirektoratet, som nasjonale prøver og kartlegging av leseferdigheter/regneferdigheter. Andre refererte prøver er mindre kartlegginger innen lesing og regning som kommunene og/eller skolene bestemmer lokalt. Her følger en samlet oversikt over hvilke prøver de ulike informantene har erfaringer med, delt inn i obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver:

Obligatoriske kartleggingsprøver	Informanter
Nasjonale prøver – lesing, regning, engelsk	L1, L2, L3, L4, L6, L7, L8
Kartlegging av lese- og regneferdigheter 1.-3. trinn	L1, L2, L7

Frivillige kartleggingsprøver	Informanter
Alle teller - matematikk	L4, L6
Carlsten lesetest - lesing	L1, L4, L5, L6, L7
Kartleggeren – lesing, regning, engelsk	L2, L3, L4
M-prøver - matematikk	L1
Multi - matematikk	L3, L6
Ordkjedeprøver - lesing	L1, L5
Setningsleseprøver - lesing	L5
Språk 6-16 - lesing	L4

Oversikten viser ikke hvor lang arbeidserfaring hver enkelt av lærerne har. L5 og L8 er relativt nyutdannede, med mindre enn tre års erfaring. De andre seks lærerne har over femten års erfaring. Likevel er det ikke stor forskjell i antall kartleggingsprøver de har erfaring med. L5 har med sin korte arbeidserfaring gjennomført med tre ulike kartlegginger, dog ingen av de obligatoriske. L2, L3 og L7 har også erfaring med tre kartlegginger, både obligatoriske og frivillige varianter. L6 har erfaring med fire kartlegginger. L1 og L4 er de som har erfaring med flest kartlegginger, fem stykker, både obligatoriske og frivillige. L8 ble ikke spurt om hvilke kartlegginger han har erfaringer med.

Oversikten viser at informantene samlet sett har variert kjennskap til og erfaring med kartleggingsprøver. Det viser seg også at nesten alle respondentene har erfaring med flere typer kartleggingsprøver, noe som er naturlig med tanke på at det finnes stort antall tester og prøver til bruk i skolen for å kartlegge elevenes ferdigheter. Erfaringen med bruk av flere ulike typer kartleggingsprøver viste L2 i følgende utsagn i forbindelse med kartlegging av leseferdigheter:

«Nå har jo jeg norskfaget, sånn at det har jo vært de (kartleggingsprøvene) fra Udir, der du kartlegger leseferdighetene, og så har du selvfølgelig nasjonale

prøver, og nå i år, på vårparten har vi brukt Kartleggeren, som var et helt nytt kartleggingsmaterieell for meg da.» L2

På bakgrunn av det informantene sa er det vanlig å bruke flere typer kartlegginger innenfor områdene lesing, skriving og regning, både obligatoriske og frivillige. Nasjonale prøver og Carlsten lesetest var kartleggingsprøvene som flest av informantene hadde erfaring med. Carlsten lesetest er brukt i norsk skole i flere tiår, og en prøve mange skoler bruker systematisk for å holde oversikt over elevenes leseferdigheter. De nasjonale prøvene ble beskrevet grundig i intervjuene. Det er også de prøvene som får mest fokus både lokalt og nasjonalt med tanke på offentliggjøring av resultater og krav til oppfølging.

4.1.2 Stress

L1, L4, L5 og L7 ga uttrykk for at selve gjennomføringen kunne oppleves som stressende, både for lærere og elever. Dette handlet om flere ting:

«Ja, så er det jo noe vi gjør, og vi blir pålagt å gjøre det, og vi gjør det, men samtidig er det et sånt stressmoment med, det ser jeg, eeeh, at vi ser at det skal gjennomføres den uken der, og så er det mye fravær eller noe som skjer, en konsert, også... også har vi mange elever, så det krever ganske mye logistikk å gjennomføre det, og så vil vi at alle skal få en mestringsfølelse, de skal få en god opplevelse, så det er litt sånn, litt sånn stress, ja, det er det.» L1

L1 beskrev her at både pålagt gjennomføring av prøvene, fravær og andre aktiviteter som skjer gjør at kartleggingsprøver kunne oppleves som stressende. L1 sitt utsagn om elevenes mestringsfølelse er også et nøkkelord knyttet til stress og kartlegginger både hos lærerne og elevene. Lærere ønsker at elevene skal mestre det de gjør, noe som kommer tydelig til uttrykk i L1 sitt utsagn. For elever kan prøvesituasjoner være noe de ikke mestrer, og det vet lærere som kjenner elevene sine godt. Det å måtte sette dem i en slik situasjon kan for noen lærere da være stressende.

L4 jobbet i hovedsak med elever som har ulike problemer knyttet til det å mestre skolehverdagen. For disse elevene kunne kartleggingsprøver være nok et bevis på at de ikke kan, og som igjen kunne utløse stress for læreren:

«De er lei, de sukker og stønner, «det her har vi gjort tusen ganger før, hva er vitsen, det skjer ikke noe, jeg klarer ikke å lære å lese og skrive», sånn, så hos oss syns jeg det blir mere, jeg holdt på å si, en pest og en plage for ungene enn det blir som et hjelpemiddel.» L4

L4 erkjente elevenes opplevelse og manglende mestringsfølelse, men måtte likevel gjennomføre nasjonale prøver med dem. Hun ga også uttrykk for en svakhet med kartleggingsprøver hvor de elevene som trengte kartleggingen mest, var de som i minst grad fikk gjennomført prøvene med et resultat som faktisk viste hva elevene kunne:

«De går inn i prøvene med et mismot som gjør at de krysser i hytt og pine, eller hopper over sider, så du får ikke et realistisk bilde uansett. Mens de som føler at de har kompetansen, de går inn og gjør en god jobb, sant, og hvor du får et reelt bilde av kunnskapen deres.» L4

Den tekniske gjennomføringen av nasjonale prøver kan for lærere og skoler oppleves som stressende. For å gjennomføre prøvene er det behov for et godt utbygd internett på skolene. Fungerer ikke dette stabilt, kan det resultere i at prøvene blir avbrutt. Elevene får logget seg inn igjen og kan fortsette prøven, men denne typen problemer stresser de voksne:

«Eeee, i utgangspunktet tenker jeg at det er mye pes med det, og så er det det at det er så mye som skal stemme, i alle fall med de nasjonale prøvene – hvis ikke utstyret virker så har du et problem» L7

Ut fra L7 sin beskrivelse kunne det se ut som at tekniske problemer på toppen av stresset rundt selve prøvene førte til en enda større belastning enn hva prøvene i utgangspunktet opplevdes som.

4.1.3 Holdninger

I datamaterialet fant jeg ulike holdninger til kartleggingsprøver. Holdningene var av både positiv og negativ art. Seks av informantene kom med utsagn som kan tolkes som negative holdninger til kartleggingsprøver. Holdningene til de nasjonale prøvene var i større grad negative enn holdningene til andre kartleggingsprøver. Fire av respondentene uttrykte dette i intervjuene, og L1 sa følgende:

«Så viser den jo ikke om vi har hatt det gøy og morsomt og at vi har vært på tur og plukket blåbær og fisket og funnet en frosk, det viser den jo ikke da...» L1

L1 arbeidet på småskoletrinnet og illustrerte i dette utsagnet hvordan prøvene ikke fanget opp alt av opplevelser som elevene opplevde i skoledagen og gjennom læring. Informanten tilkjennega at det var vesentlige kunnskaper som ikke kunne måles gjennom de nasjonale prøvene.

Det ligger mye forarbeid til de nasjonale prøvene, og prosessene kan variere rundt om i landet. I etterkant av prøvene publiseres resultatene både i lokal og nasjonal presse, og resultatene knyttes opp mot andre skolers resultater i samme kommune, fylke og opp mot resten av landet. Dette kan oppleves som frustrerende for lærere, her uttrykt av L6:

«(...) hvis jeg skal begynne med de her mest formelle som nasjonale prøver, så tenker jeg at de kanskje er unødvendig tenker jeg, fordi at det skal vise på et nivå hvor man er som skole og hvor man er som klasse, og så er det kanskje ikke riktig, for de driver så ulikt på ulike skoler, både internt i kommunen, men også i forhold til i de ulike fylkene hvilke typer elever de (...)velger å ta med, hva slags elever som (...) får en ekstra oppfølging som kanskje ikke vi gjør. Og det er klart at da blir ikke resultatene lik når det skal presenteres nasjonalt. Så jeg er vel ikke egentlig sånn veldig positiv til nasjonale prøver.» L6

L6 beskrev med sitt utsagn at rutiner for forberedelser, gjennomføring og oppfølging kunne være ulike på alle ulike nivåer – skoler, kommuner, fylker – og med det ble ikke resultatene sammenlignbare. L6 uttrykte en mistillit til resultatene på de nasjonale prøvene på bakgrunn av dette.

L4 fremla en generell skepsis, hvor hun hevdet at det å kartlegge kunne sees på som noe som snevret inn normalitetsbegrepet:

*«Jeg syns kartlegginger i dag er nesten overdrevet fordi det gir et signal på at vi har en veldig liten smal boks, og det er liksom normalitetsboksen som jeg kaller det for, og vi skal ha alle elever inn i den. Og hvis du er så uheldig å gå på utsiden, og da spesielt nedover i den boksen, så er det noe **galt** med deg, her må det **settes** i gang tiltak.» L4*

Normalitetsboksen, som L4 sa, ble ekstra liten for elevene som hadde utfordringer på mange områder. Det var bare innholdet i den faglige «normalitetsboksen» som var synlig på kartleggingsprøver, og ikke alt det andre elevene var god på. L4 sa videre at hvis disse elevene skulle få vist sine ferdigheter, måtte hun finne andre verktøy og hjelpemidler enn kartleggingsprøver for at de skulle få vist sin reelle kompetanse.

Det var også positive holdninger til kartleggingsprøver å spore i dataene. Selv om prøvene kunne oppleves som både stressende og noe bortkastet i noen tilfeller, så likevel respondentene hensikten med dem; å kartlegge det faglige nivået til hver enkelt elev.

«Så har vi de siste årene brukt dem mer i videre arbeid da, at det er et kartleggingsverktøy som forteller hva eleven kan, men ikke minst viser hva de ikke kan, og da er det de tingene vi må jobbe med.» L1

L1 opplevde at kartleggingsprøvene hadde en hensikt, fordi resultatene ble brukt til videre arbeid. Kartleggingen viste både hva elevene kunne og ikke kunne, og la grunnlaget for hva som ble gjort i etterkant. Dette ble støttet opp av tre andre informanter, som også hadde positive utsagt i forhold til nytteverdien av prøvene.

Det påpektes at oppfølging i etterkant, i klassen var viktig:

«(...) men det er klart at man har jo mye å lære av aller kartleggingsprøver man tar med elevene, men det som er viktig er jo at man tar seg den tida til å følge det opp i klassen.» L6

Å følge opp resultatet gjennom arbeid i klassen ville være steget videre *etter* å ha funnet nivået til den enkelte elev og klassen som gruppe, og L6 anså denne oppfølgingen som det viktige. En slik oppfølging ville kunne gi enda større mening for lærerne i det å gjennomføre kartleggingsprøver.

Kategorien *Erfaringer med kartleggingsprøver* viste altså funn som tilsa at lærere hadde variert og bredt erfaringsgrunnlag med hensyn til kartleggingsprøver, relativt uavhengig av fartstid i yrket. Det kunne se ut til at erfaringene påvirket holdningene til prøvene, både positivt og negativt, men at lærerne likevel så en hensikt med å kartlegge.

4.2 Rektors oppfølging

I denne kategorien har jeg plassert de funnene som omhandler rektor sin oppfølging av ulike typer kartleggingsresultater. Dette er beskrivelser fra informantene om hvordan deres rektorer følger opp i etterkant av gjennomføringen av kartleggingene.

4.2.1 Presentasjon av resultatene

Alle respondentene fortalte at rektor presenterte skolens resultat på nasjonale prøver i felles møtetid, her vist med eksempler fra to av dem:

«(...) Vi var jo på et møte med ledelsen, gikk gjennom resultatene, og så ble det på en måte blåst opp på et personalmøte. I etterkant ble det litt opp til oss hvordan vi angrep det» L2

«Det informeres om resultatene for hele personalgruppa når vi har fellesmøte, og så er det litt i forhold til (...) sitter i grupper med regneveileder eller leseveileder, men utenom det så er det ingenting.» L6

Dette gjaldt kun de nasjonale prøvene, og en slik presentasjon ble ikke beskrevet i forhold til andre typer kartlegginger. Det kan virke som at presentasjon av resultatene fra nasjonale prøver i organisasjonsfellesskapet var en vanlig strategi fra ledelsen sin side, da alle respondentene rapporterte om en slik oppfølging. Fem av åtte informanter sa at det ikke ble lagt opp til videre samarbeid eller utviklingsarbeid på bakgrunn av resultatene utover presentasjonen av resultatene. L5 fortalte imidlertid om en positiv erfaring om hvordan rektor la opp til felles utvikling for hele skolen i etterkant av de nasjonale prøvene:

«Og da vi oppdaget at den 5. klassen da hadde svake resultater i måling, så hadde vi fokus på måling i alle fag. Da, da var det, og da gjorde vi et sånt felles løft på skolen hvor alle lærerne skulle gjennomføre et opplegg i sine fag som omhandlet måling på ett eller annet vis (...). Og så skulle alle ha fremlegg, erfaringsdeling i kollegiet da. Det var kjempe, kjempeartig!» L5

Hun beskrev i dette sitatet hvordan hele organisasjonen jobbet i fellesskap med å forbedre undervisningen for alle elevene på skolen på bakgrunn av 5. klassen sitt resultat. Hun fremhevet

videre at det var positivt at det ble «en sånn fellesgreie», hvor alle måtte bidra og at skolen som helhet som skulle jobbe med forbedringen.

L8 beskrev også en prosess hvor resultatene blir løftet frem i plenum, og det ble lagt opp til arbeid i fellesskap:

«Når vi får tilbake nasjonale prøveresultater så blir det tatt opp i fellesskap med hele personalet, og da var det jo at når vi kom til engelskfaget, så ser vi at vi har skåret under, og det ble sånn: «Hvorfor gjør vi det?», så ble vi satt i grupper og skulle gi tilbakemelding på hvorfor det, og så sa de: «ja, og så skal vi jobbe en annen gang med tiltak – hva kan vi gjøre for å løfte resultatene?»» L8

Intensjonene her fra rektor sin side var gode, og det skulle på et senere tidspunkt jobbes videre med et felles arbeid rundt resultatene fra prøvene. Det er interessant det L8 så fortalte videre:

«Og så gikk det et år, og så kom de nye resultatene inn, nøyaktig de samme resultatene, gjorde vi nøyaktig det samme, satt oss i grupper, og da sa jeg: «Hvorfor gjør vi det samme et år til?», og da var det en annen engelsklærer der som hadde jobbet fra starten, og han sa bare: «Kjære deg, L8, det her gjør vi hvert år.» Og vi har sagt det, at vi ønsker å diskutere tiltak, men de glemmer av det, og jeg blir så sjokkert, og så sa de igjen: «Ja, vi skal prøve å finne tiden til å diskutere tiltak.»» L8

Ledelsen klarte ikke å følge opp det de planla, og de ansatte hadde ikke tillit til at det kom til å skje heller, fordi dette hadde gjentatt seg over flere år. L8 sa også i intervjuet at det samme skjedde når resultatene var gode: ledelsen sa at de gode resultatene skulle jobbes med i fellesskap, på et senere tidspunkt, men ingenting skjedde.

4.2.2 Oppfølgingsmøter

Fire informanter oppga at det ble gjennomført oppfølgingsamtaler eller møter i etterkant av kartlegginger. Dette var ikke fellesmøter for hele skolen, men et møte for de som jobbet på trinnet og ledelsen ved skolen. Innholdet i møtene ble beskrevet på ulike måter av informantene: informasjonsoverføring fra læreren til ledelsen, tolkehjelp av resultater, gjennomgang av resultater og samarbeidsmøter om veien videre. L5 beskrev innholdet i et oppfølgingsmøte etter en lesekartlegging på denne måten:

«Vi har en gang da hvert halvår, så har vi det som vi kaller for en alternativ dag, hvor vi, alle lærerne, omrokkeres der som det er behov, og så har du en halvtime inne med rektor og evt. inspektør, leseveileder og regneveileder på skolen, hvor kartleggingsresultatene legges frem, og eeeem, vi må da si noe om hvordan vi tenker å jobbe videre og hvordan vi tenker å løfte spesielt de som er svak i lesing da for mitt vedkommende. (...). Så har jeg ønsket meg mer materiell, jeg har også ønsket meg mere veiledning på hvordan jobbe, for jeg er jo rimelig fersk enda.(...) Jeg har ikke fått så mye tilbake, det har vært at jeg skal legge frem situasjonen i klassen sånn at alle på en måte er klar over det, men det har vært lite i retur». L5

Denne informanten fortalte om fastsatte, regelmessige oppfølgingsmøter, men opplevde at det var mest som informasjon, uten at det skjedde noe med de ønskene hun hadde formidlet i møtene. Det gjennomførtes en oppfølging i regi av rektor, men det opplevdes ikke som nyttig for informanten. Her ble rektor kun en mottaker av informasjon, og informanten visste ikke hva som skjedde videre med denne informasjonen. Også L6 opplevde denne typen møter som overføring av informasjon fra lærer til ledelse.

L2 beskrev også oppfølgingen som et møte hvor resultatene ble drøftet, men i dette møtet skjedde det noe mer enn bare at informasjon ble overbragt:

«Og etterarbeidet vi ble på pålagt da var egentlig fantastisk. Veldig bra. Vi har omorganisert oppe i klassen, vi har, altså ledelsen har kommet med forslag, bistått oss i hvordan vi kan dele opp i mindre grupper der oppe (...).» L2

Dette funnet viste en rektor som både mottar informasjon og fungerer som veileder i det videre arbeidet. Det blir gjort mer enn å kun avholde møte for å gjennomgå resultatene. Rektor og ledelsen bidrar aktivt inn i arbeidet med hvordan resultatene jobbes med videre i klassen, og det er tydelig at dette har betydning for lærer da det pålagte etterarbeidet beskrives som konstruktivt og nyttig. Hun forteller med entusiasme i stemmen at de ble pålagt å gjennomføre etterarbeidet.

L1 hadde en lignende beskrivelse av hvordan oppfølgingsmøtet fungerte:

«Nå hadde vi møte her uken etter påske med sos.ped. Da var det vi fire kontaktlærerne som var tilstede, så var det sos.ped. som hadde representant og så var det assisterende

rektor. Så vi hadde oppfølging, vi gikk gjennom alle barna (...). Hva er planen videre, får de ressurser og hvordan skal vi bruke dem.» L1

Rektor, her representert ved assisterende rektor, deltok aktivt i arbeidet med å legge en plan for det videre arbeidet, og det ble også sett på ressurser og hvordan de skulle brukes. Oppfølgingsmøtet var et samarbeidsmøte fremfor et rent informasjonsmøte.

Lærer 1 har også fulgt to grupper fra 1. klasse til og med 4. klasse. Da elevene så begynte i 5. klasse ble de nasjonale prøvene gjennomført, og resultatene var gode for begge gruppene hun hadde fulgt. I overgangen mellom 4. og 5. klasse byttet gruppene lærer. Da jeg spurte om hvorvidt det var blitt etterspurt hva hun gjorde med elevene mens de gikk i 1.-4. trinn for å få disse resultatene, svarte hun:

«Nei, det er egentlig ikke det, det er ikke det, og det sier vel litt om betydningen av det, at det ikke er så, de legger ikke så stor vekt på det».

To ganger på rad fikk denne læreren gode resultater etter å ha fulgt elevene fra 1.-4. trinn. Hun fikk applaus og klapp på skulderen, men det ble ikke lagt noe vekt på hva som ledet til de gode resultatene. Rektor var fornøyd med resultatene, men tok ikke resultatene i bruk som grunnlag for utvikling for hele skolen. Dette var verdifull informasjon som kunne vært til stor nytte for hele skolen dersom ledelsen hadde prioritert tid til studere denne informantens arbeid. Videre kunne informasjonen blitt delt i personalet, og man kunne i fellesskap sett på hvordan denne lærerens praksis kunne fungert for andre lærere.

4.2.3 Manglende oppfølging

Tre av informantene ga uttrykk for at det ikke ble innkalt til møter i etterkant for å gjennomgå resultatene, ei heller at det ble sett på hvordan det kunne arbeides videre med den enkelte elev eller klassen som gruppe. L3 sa følgende:

«Jeg har for eksempel aldri blitt etterspurt om jeg har gjennomført det, og heller ikke resultat etterpå. (...)Så veldig overlatt til meg selv da, hva jeg gjør og om jeg gjør det. (...) For min del så har jeg jo måttet ta tak i selvfølgelig de svakeste resultatene, og da har jeg brukt sos.ped. for å få hjelp og veiledning; hva gjør jeg videre. Men jeg har ikke hatt noe dialog med hverken rektor eller noen andre fra ledelsen.» L3

Informanten ga uttrykk her for at ingen i ledelsen hadde fulgt opp kartleggingsresultater i hennes klasser på noen som helst måte. Hun sa også at den manglende oppfølgingen ga et indirekte signal fra ledelsen om at prøvene ikke var så viktige. Under intervjuet med L3 tolket jeg måten læreren snakket om oppfølgingen på som om at hun var oppgitt, og nesten litt sint på ledelsen. Både kroppsspråket hennes og tonefallet når vi kom inn på dette bar preg av misnøyen hun la for dagen. Hun sa det også tydelig i sitatet over – hun ble veldig overlatt til seg selv. Også i intervjuene med de to andre informantene som hadde en rektor som ikke følger opp resultatene fornemmet jeg den samme sinnsstemningen når de fortalte om oppfølgingen.

Dersom kartleggingsresultater ikke blir fulgt opp av ledelsen, kan dette påvirke lærernes holdninger til prøvene. På spørsmål om ledelsens manglende oppfølging påvirket synet på prøvene, svarte L7:

«Ja. Ja, det tror jeg. For hvem gjør jeg det her for? Gjør jeg det for meg selv for å se at jeg gjør jobben min? Og at ungene er der de bør være? Eller gjør jeg det for at ungene skal løftes opp til en, holdt på å si...hvordan skal jeg si det...? Ja, hvem gjør jeg det for? Det blir litt sånn. Jeg er glad for den jobben jeg gjorde, men det at noen kan fortelle meg hva vi kan jobbe videre med, eeee, ja, det blir litt det.»

L7 stilte spørsmål om hva kunne gjøres videre etter at kartleggingene var gjort, og hun etterlyste ledelsen i dette. Prøvene kan og skal være et grunnlag for utvikling. L7 illustrerte med sitt utsagn et ønske om hjelp til oppfølgingen etter kartleggingene.

En oppsummering fra denne kategorien er at resultatene fra de nasjonale prøvene ble presentert i plenum innad i organisasjonen hos alle informantene. Dette ble ikke gjort i forbindelse med andre typer kartleggingsprøver. Det var kun ved én skole at det ble jobbet videre i etterkant av presentasjonen med tiltak for skolen som helhet basert på resultatene fra de nasjonale prøvene. Både i forbindelse med de nasjonale prøvene og andre kartleggingsprøver fortalte flere informanter om oppfølgingsmøter på trinn-nivå, mellom lærere og ledelse. Noen møter bar preg av å være ren informasjonsutveksling angående resultater, mens andre hadde elementer av samarbeid rundt det videre arbeidet med og oppfølgingen av resultatene. Det ble også fortalt om helt manglende oppfølging fra ledelsens side.

4.3 Lærernes erfaringer av rektors oppfølging

Denne kategorien viser til funn rundt lærernes beskrivelser av hvordan de *opplever* rektor sin oppfølging. Stikkord for denne kategorien er: bli sett og støtte på den ene siden, og kontroll, oppgittethet og skuffelse på den andre siden.

4.3.1 Anerkjennelse

Et viktig funn i dataene var informantenes beskrivelse av å bli sett i arbeidet de la ned i kartleggingsarbeidet. Hva som ligger i begrepet «å bli sett» varierte fra person til person. Fire av informantene nevner det å bli sett, og uttrykkes her av L1:

«Ja, vi blir sett, og det sa jeg tidligere. Jeg ser det ikke som noe negativt, kanskje noen gjør det, men vi blir sett, og det tror jeg er viktig begge veier da. Ok, nå må vi skjerpe oss her, de ser på hva vi gjør, de bryr seg, det har betydning for dem.» L1

At rektor fulgte opp hadde altså personlig betydning for lærerne. Opplevelsen av å bli sett frembragte positive reaksjoner. L1 ga uttrykk for at oppfølgingen fra ledelsen både var tegn på at de brydde seg om resultatene og at kartleggingen hadde betydning. Tre andre informanter sa i likhet med L1 at de opplevde oppfølging av kartleggingsresultater som en måte å bli sett på av rektor. De brukte uttrykk som at «det gjør noe med deg», «man duger» og «bli sett i hverdagen» når de snakket om på hvilken måte de opplevde oppfølgingen som anerkjennelse.

En annen informant ga beskrivelser av hvordan det opplevdes når rektor *ikke* fulgte opp, at det opplevdes som *ikke* å bli sett for den jobben hun gjorde:

«Og sånn som det var nå, der du liksom... ingen oppfølging, at de spør: hva gjorde du, hva kan vi gjøre videre, så føler jeg at det er en litt sånn nonchalant holdning til den jobben jeg gjør. Ja.» L7

Denne informanten opplevde at resultatene ikke ble gjennomgått i det hele tatt fra rektor sin side. Dette kan ha ulike årsaker, men for læreren så opplevdes det som mangel på anerkjennelse for jobben hun gjorde, og en mangel på å bli sett i sitt arbeid. Det stod også i stor kontrast til beskrivelsene fra de lærerne som opplevde å bli sett av sin rektor gjennom oppfølgingen av resultater.

4.3.2 Støtte

Et annet funn i datamaterialet var informantenes beskrivelse av hvordan rektor sin oppfølging opplevdes som støtte. Det opplevdes som viktig i oppfølgingen av kartleggingsresultater å få denne støtten:

«Hvis man skal ta resultatene alvorlig, og det må man jo, uansett hva årsaken er, så, så, så er det bare det å vite at ledelsen ser at her er det ikke så bra resultat, at de innkaller til møte, at de viser at dette skal vi gjøre i lag, det her skal vi ordne, vi skal ta en ting om gangen... Ja, det er klart du kjenner at, ok, du står ikke alene. Det er ikke bare teamet som skal trylle med elevene, vi har fullt støtte bak ledelsen.(...)Hadde ikke ledelsen kommet og sagt at oj, her har det... vi ser at de nasjonale prøvene ikke var helt bra på lesing. Vi må ha et møte, det må vi finne ut av, vi må gjøre noe med det, det her må vi om vi greier i lag. Og bare det ordet «ilag», altså, for meg har det vært helt alfa omega.» L2

Denne informanten hadde opplevd å få dårlige resultater for klassen sin på nasjonale prøver, og beskrev betydningen av oppfølgingen i etterkant. Engasjementet fra ledelsen ga inspirasjon og pågangsmot i arbeidet. Selv om ikke resultatene var gode på kartleggingen, så opplevde hun oppfølgingen fra rektor som viktig. Dette kan skyldes at oppfølgingen bidro som støtte og hjelp i det videre arbeidet med resultatene. Det å ikke stå alene med resultatene, men ha støtte fra ledelsen var avgjørende. To andre informanter oppga også erfaringer med at rektor sin oppfølging opplevdes som støtte, og at det var viktig. En av dem sa at det lå en trygghet i det å ha ledelsen sin støtte når det kom til arbeidet med kartleggingsresultater.

4.3.3 Kontroll

At ledelsen følger opp kartleggingsresultater kan for noen lærere oppleves som en kontroll. Oppfølgingen er på sett og vis kontroll; en kontroll av elevenes læring og utvikling. Det er også en kontroll av skolens utvikling. Fire av informantene oppga at det ikke opplevdes som kontroll. L3 ga uttrykk for at det var en form for nødvendighet:

«Jeg føler ikke at det er for å gå meg etter i sømmene, hva jeg har prestert i klasserommet, det føler jeg ikke. Men jeg føler det... at, ja, man trenger det. At det ikke bare blir sluppet, at det ikke blir opp til den enkelte, for det tror jeg ikke er bra. Og da blir det variabelt fra lærer til lærer, og det vil i hvert fall jeg etterstrebe å unngå.» L3

L3 sa noe om at selv om det ikke opplevdes som en negativ form for kontroll, så var det likevel en måte for rektor å ha oversikt over hvordan lærerne jobbet videre med resultatene. Dette kan jo på en måte beskrives som kontroll, men det ble ikke oppfattet slik. Det opplevdes tvert imot som positivt at rektor følger opp, noe også L1 sa noe om:

«Det tenker jeg er positivt, veldig positivt, og man ser jo at lederen vår ønsker jo en oversikt over situasjonen på skolen, hvordan står det til med elevene våre? Og det synes jeg er kjempepositivt.» L1

L2 ga uttrykk for at kontrollsaspektet kommer an på hvem som er leder. Denne læreren hadde lang erfaring, og hadde gjennom sin lærerkarriere hatt flere ledere. Indirekte fortalte hun at fra noen av lederne hadde hun opplevd at oppfølgingen av resultater bar preg av kontroll, og det ikke opplevdes som positivt at «du blir ettergått i sømmene».

4.3.4 Oppgitthet

En opplevelse av oppgitthet i forbindelse med oppfølgingen av kartleggingsprøvene ble beskrevet av fire informanter. Denne opplevelsen var i stor grad knyttet til manglende oppfølging. En av de erfarne informantene formulerte det slik:

«Oppgitt, fordi det blir sagt hver høst (flirer), og så skjer det ikke noe, sant, så nå er det sånn at når det blir sagt så bli jeg litt sånn: ja, virkelig, altså? Himler litt med øynene og sånne saker og ting. Du blir jo, ahh, drit i det, vi fikser oss sjøl der oppe, det går greit.» L4

I dette utsagnet var det nesten litt mistillit å spore. Hver høst ga ledelsen uttrykk for at resultatene skulle følges opp, og hver høst opplevde hun at det ikke skjedde noe. Resultatet var at hun ikke tok ledelsen alvorlig når det gjaldt det som ble lovet i form av oppfølging. Mistillit i denne sammenheng kan så føre til mistillit i andre sammenhenger.

Opplevelsen av oppgitthet ble også knyttet opp mot det å stå alene med oppfølgingsarbeidet som en konsekvens av manglende oppfølging:

«Det, altså, jeg føler, altså – jeg er pliktoppfyllende og gjennomfører det, men jeg tenker altså at det, det blir jo på en måte sagt til lærerne at det ikke er så viktig, for det blir

ikke prioritert hverken i tid eller i gjennomgang etterpå, og... Og det er vanskelig å stå alene med og bestandig se de gode løsningene på oppfølging.» L3

Å stå alene med et stort oppfølgingsarbeid på grunn av dårlige resultater kan være overveldende. Dersom ledelsen ikke følger opp, kan det oppfattes som signal om at resultat ikke betyr så mye, slik L3 ga uttrykk for her. Informanten signaliserte også oppgitthet i forhold til det å stå alene med gjøre et godt oppfølgingsarbeid.

L5 uttrykte oppgitthet når hun ikke fikk den hjelpen hun prøvde å fortelle ledelsen at hun trengte:

*«Jeg føler egentlig at det ikke er nok oppfølging hverken av meg eller elevene, egentlig, når, fordi at... og grunnen til det er at når jeg prøver å si hva jeg ønsker og hva jeg føler at jeg trenger hjelp til, så er det på en måte ikke gehør for det. Og, i tillegg når jeg ikke får den hjelpen jeg føler at **jeg** trenger, så kommer jo heller ikke det elevene til gode.»*

L5

Informanten beskrev en form for dobbelt oppgitthet i utsagnet: hennes behov for hjelp, som hun uttrykte gjennom ønsker og behov, ble ikke imøtekommet. Det førte igjen til at elevene i neste omgang ikke fikk det de trengte.

4.3.5 Skuffelse

I forbindelse med oppfølging av kartleggingsresultater var skuffelse en beskrivelse som gikk igjen hos tre av informantene. En av dem opplevde at rektor var i liten grad opptatt av resultatene fra de nasjonale prøvene:

«Vi er også en mottaksskole, og naboskolene våre har liksom ikke den andelen som vi har av de nevnte gruppene. Og da når vi klarer å få et bedre resultat enn naboskolene, og faktisk mange andre skoler i området, så syns jeg kanskje at det kunne vært fremhevet litt mer. Ja. Jeg ble skuffet. Han ene, han som er min nærmeste leder, han kom bort til meg og sa at det var et veldig bra resultat, men likevel følte jeg meg litt snytt for den...»

L7

Når L7 snakket om at hun følte seg «litt snytt for den», så var det anerkjennelsen av det gode resultatet hun snakker om. Hun visste selv hvordan hun hadde jobbet med elevene, og når resultatet ble bra på de nasjonale prøvene, så lå det kanskje også da en forventning om at dette resultatet ble ekstra fremhevet.

Lærer 1, som hadde fulgt to grupper fra første til fjerde klasse og gitt dem videre til mellomtrinnet beskrev også en følelse av å være skuffet:

«Jeg ble skuffet over skoleledelsen, og så ble jeg skuffet over at det på en måte ikke...(...) Kunne ikke vi se på de her, hva har de gjort på de her fire årene, ok? Hva har fungert, hva har ikke fungert, hvorfor gjorde de slik, hva gjorde de her, hvorfor valgte de å gjøre sånn, hvorfor valgte de ikke å gjøre det sånn? Og kan det gjenspeile seg i kartleggingsprøven, og hva er det kartleggingsprøven viser? Hva er det de har, hva er det slags kunnskap de har tilegnet seg i løpet av de her fire årene? For det er jo det den skal vise da.»

Her kan vi se at læreren hadde suksess to ganger på rad, men ledelsen var ikke nysgjerrig på hva det var som førte til det, og muligheten til å lære av suksess blir ikke benyttet. Informanten hadde gjennom åtte år jobbet på måter som ga faglige resultater på de nasjonale prøvene, og uttrykte skuffelse over ledelsens manglende engasjement i den forbindelse.

Oppsummert viste funnene i underkategorien «Lærernes erfaringer» at når rektor fulgte opp kartleggingsresultater opplevde lærerne å bli sett i sitt arbeid. Videre opplevdes oppfølgingen som støtte, både med tanke på i forhold til følelsen av å stå alene med et dårlig resultat, og i forhold til hvordan resultatene faktisk kunne arbeides med i etterkant. Funnene viste også at informantene i all hovedsak ikke opplevde oppfølgingen som kontroll fra ledelsen. Ved manglende oppfølging fra rektor og ledelse viste funnene i datamaterialet at informantene opplevde oppgitthet og skuffelse.

4.4 Ønskeoppfølgingen

I denne kategorien presenteres funn som forteller noe om hvordan informantene ønsket at oppfølgingen skulle være. Alle informantene uttrykte eksempler på hvordan de kunne tenke seg

at oppfølgingen hadde vært, sammenlignet med den oppfølgingen de erfarer fra egen rektor og ledelse.

4.4.1 Ledelsens involvering

Informantene som opplevde manglende oppfølging, ønsket at ledelsen skulle involvere seg i kartleggingene, og særlig i forhold til videre arbeid etter at kartleggingene var gjort:

*«Jeg tenker jo det her altså **må** ledelsen involvere seg for å både ha oversikt, men også kunne hjelpe på hva vi gjør videre hvis det skal ha noe for seg, og i det hele tatt bruke tid på ei kartlegging. At det ikke bare blir for å gi tilbakemelding til hjem gjennom kontaktmøte. At vi faktisk får et svar på, altså, hva skal vi gjøre, får hjelp i lag til å finne en prosess – hva gjør vi med den her eleven som er der, hva gjør vi med... og er det noe vi kan gjøre i fellesskap på skolen?» L3*

Dette var et klart uttrykk for at ledelsen var ønsket i arbeidet med resultatene. L3 sa noe om hele oppfølgingsprosessen fra resultatene til enkelteleven og til hvordan resultatene kunne brukes av hele skolen. Utsagnet «er det noe vi kan gjøre i fellesskap på skolen» kan sees på som et behov for at noen skulle ta styringen i forhold til skolens utvikling som helhet.

At ledelsen også involverte seg for å kunne omprioritere ressursene for en periode i forbindelse med etterarbeid, ble uttrykt som en ønsket form for oppfølging:

«Sånn som i dette tilfellet tror jeg man kunne ha flyttet over noen ressurser i løpet av en kort periode, snakker kanskje to uker, tre uker, som hjelp rett og slett til å vite hvor man skal starte» L2

L2 sa det kunne være avgjørende å få omprioritert på ressursene en periode i etterkant av en kartlegging. Oppfølgingsarbeidet ble omfattende dersom resultatene var dårlige, og det ville kunne være behov for flere lærerressurser i et intensivt opplegg. Dette arbeidet måtte ledelsen involvert seg, siden de satt med den overordnede oversikten over ressursbruken på skolen. Dersom ledelsen faktisk *gjorde* omprioriteringer for en periode på bakgrunn av resultater på kartlegginger, så var det å anse som en relativt stor involvering fra ledelsens side.

4.4.2 Tid

Å gjøre et godt oppfølgingsarbeid krever tid. Det å prioritere tid var også en ønskelig faktor for oppfølging, slik to respondenter så det:

*«Det **må** prioriteres og ryddes plass, at det blir satt opp faste punkt hva man går gjennom og hva man gjør.» L3*

*«Min opplevelse er at §9A tar veldig mye fokus hos rektor og hos administrasjonen, så igjen så har de så mye de er nødt å styre med, at sånn her viktige ting får kanskje ikke nok plass da, skjønner du, tida strekker ikke til alt. Så kanskje kunne oppfølginga etter kartlegginger vært bedre hvis det på en måte ikke var så mye **annet**. Men det er jo hele tida annet, det er det jo.» L5*

I en skolehverdag hvor mange områder skal arbeides med både fra et lærerperspektiv og fra et rektorperspektiv, kan det være stort behov for å avsette tid til oppfølgingsarbeidet av kartleggingsresultater. Hvis det ikke gjøres, kan resultatet lett bli at det forsvinner i alt annet som skal gjøres. Dette kom også tydelig frem i det L3 og L5 sa. Likevel er det med prioritering av tid et vanskelig tema i skolen, noe som kan komme av at mye skal gjøres på tilmålt tid. Ledelse og ansatte kan være uenige om hva som bør prioriteres.

4.4.3 Samarbeid

Funnene viste at fire av informantene kunne tenkt seg et felles arbeid på trinnet, temaet eller i faggrupper. L7 ønsket seg mer samarbeid på teamet:

«Jeg tenker at både vi på teamet da og sånt, som jobber med elevene, og kanskje i samråd med avdelingsleder, som da – for vi har avdelingsledere da, som vi jobber under, så det er ikke direkte rektor da – at vi sammen kunne sett på det. For nå blir det mer til at vi sitter alene.» L7

Den samme informanten sa også:

«Men samtidig da må jo han da ikke bare si at vi skal jobbe sånn, men følge opp og sjekke: hvordan går det? Og så er det at du er nødt til å jobbe ganske lenge sånn, og så

blir det en del av jobben din. Og det har, med en tidligere rektor, hun som gjennomgikk med oss, hun var flinkere til å geleide oss gjennom sånne ting. Og hun var synlig, hun så oss, ungene så henne, men han vi har nå, det er liksom litt mer perifer.»

L7 beskrev at lærerne jobbet alene og at rektor var perifer. Disse to aspektene henger muligens sammen: dersom rektor ikke er opptatt av tilstedeværelse og samarbeid med sine lærere, så blir ikke samarbeid mellom lærerne heller oppfattet som viktig.

En annen informant, som til daglig satt i et lite fagmiljø, sa noe om å kunne jobbe i fagseksjon som en ønsket form for oppfølging:

«Vi sitter jo ganske alene der vi sitter, så det å ha en type seksjon eller fagmiljø rundt det der man kunne diskutert de nasjonale prøvene, hva man kunne kommet frem til, kanskje en enighet om. Jeg tror ikke at alle som sitter på (skolens navn) eller det systemet altså tolker prøvene likedan, men bare det å kunne ha en fagsamtale rundt prøvene, og hva det betyr at resultatene ble sånn eller slik.» L4

I likhet med L7 beskrev L4 en alenehverdag. Samarbeid med tanke på kartleggingsresultater vil kunne være nyttig og verdifullt for lærerne.

Som oppsummering viste funnene av ønsket oppfølging at respondentene hadde forventninger til hvordan kartleggingsresultater burde følges opp. Ønskene kom fra både de som opplevde en eller annen form for oppfølging, og fra de som ikke opplevde at kartleggingsresultater ble fulgt opp. Ønskene som kom frem var at oppfølging ble prioritert fra ledelsen sin side, både med tanke på tid og engasjement, og at oppfølgingen ble gjennomført systematisk. Det var også ønske om å jobbe i fagnettverk som en form for oppfølging.

5 Drøfting

Informantene har gjennom intervjuer fortalt om sine erfaringer både med kartleggingsprøver og hvordan oppfølgingen av prøvene i ettertid har vært fra ledelsens side. Lærerne opplevde at gjennomføring av kartleggingsprøver kunne være stressende, ikke bare med tanke på de fysiske rammebetingelsene, men også de psykiske utfordringene for elevene som gjennomfører prøvene. De hadde bredt erfaringsgrunnlag, og både positive og negative erfaringer påvirket holdningene de hadde til prøvene og oppfølgingsarbeidet som følger med. Det vistes i materialet at det var ulikt fokus på de nasjonale prøvene og ellers andre kartleggingsprøver, noe som også gjenspeiler seg i mengden av forskning som finnes på området. I empirien var det tre former for oppfølging av resultater fra rektor sin side: 1) presentasjon av resultater i plenum i organisasjonen (dette gjaldt kun for de nasjonale prøvene, og ble ikke gjort med andre typer kartleggingsprøver), 2) oppfølgingsmøter eller oppfølgingsamtaler av ulikt slag (enten som informasjonsoverføring fra lærere til ledelse, tolkehjelp av resultater, gjennomgang av resultater og samarbeidsmøter om veien videre), og 3) ingen oppfølging fra ledelsens side utover presentasjon av resultatene i plenum. Funnene viste at de ulike måtene rektor fulgte opp kartleggingsresultater på hadde betydning for hvilken opplevelse informantene satt igjen med av oppfølgingen. Opplevelsene varierte mellom å bli anerkjent i sitt arbeid, det og få støtte, kontroll på godt og vondt, samt oppgitthet og skuffelse når oppfølgingen uteble. Alle informantene hadde en formening om hvordan de ønsket at rektor skulle følge opp kartleggingsresultater. Prioritering av oppfølgingsarbeid, avsatt tid og et engasjement fra ledelsen og et systematisk arbeid med kartleggingsresultater var ønskeoppfølgingen for informantene.

I det videre vil jeg løfte frem noen av de mest interessante erfaringene som ble fremhevet i forrige kapittel, og bruke dem for å drøfte det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i oppgaven. Jeg vil drøfte funn knyttet opp mot lærernes erfaringer med kartleggingsprøver. Videre vil jeg argumentere for at rektor sin oppfølging i forbindelse med kartleggingsresultater er viktig, ja, nærmest avgjørende for at prøvene skal ha en misjon. Jeg vil også argumentere for at rektors handlinger påvirker lærernes holdninger til kartleggingsprøver, og handlingene utløser følelser blant lærerne.

5.1 Hva er lærernes erfaringer knyttet opp mot kartlegginger i skolen?

Det finnes et stort mangfold av tester som er i bruk i den norske skolen, og funn i prosjektet tyder på at det er vanlig med bruk av kartleggingsprøver i skolen i dag. Hele 10 ulike kartleggingsprøver i norsk og matematikk nevnes som prøver informantene har erfaring med, og mitt inntrykk gjennom intervjuene med dem var at kartlegginger er en naturlig del av opplæringen. Slik har det ikke alltid vært. OECD konkluderte i 1988 (Utdanningsdirektoratet, 2011, 22.september) i en rapport om det norske skolesystemet at det var en et stort behov for å evaluere den norske skolen, og der de ulike nivåene sine roller og ansvar ble tydeliggjort. Før dette var det egentlig opp til den enkelte lærer å sørge for at det som stod i gjeldende læreplaner ble etterfulgt, uten at man med sikkerhet kunne si hva elevene læringsutbytte var. Mål -og resultatstyring kom sterkt inn i bildet med Kunnskapsløftet i 2006, og med dette ble også kartleggingsprøver en del av den norske skolehverdagen. De nasjonale prøvene kan kanskje sies gjennom de siste 10-15 årene å være elsket og hatet (Mausethagen et al., 2018), og både media og lærere har hatt sterke meninger om dem. Likevel kan det se ut til at de fleste har akseptert at prøvene er kommet for å bli, og de blir av lærerne sett på som en viktig retningsviser i forhold til elevenes læring. Funnene mine viser da også at endringen i det norske skolesystemet, fra tidlig på 2000-tallet med innføringen av et kvalitetsvurderingssystem for å «overvåke» elevenes læring, ser ut til å ha slått rot i skolen.

I møtet med kartlegginger av ulike slag, har lærerne i dette prosjektet ulike erfaringer. Mine funn viser blant annet at å gjennomføre kartleggingsprøver kan oppleves som stressende for lærere. En lærers hverdag er i utgangspunktet hektisk, da det er mange elever med ulike behov som skal ivaretas. Å gjennomføre kartlegginger kan bli sett på som enda en ekstra oppgave i tillegg til alt annet, og på den måten bidra til økt stress i lærerjobben. Samtidig er dette en av oppgavene som følger med det å være lærer. Opplæringsloven (1998) er klar på at alle elever har rett på tilpasset opplæring (§ 1-3), og det er da viktig å finne hver enkelt elev sitt faglige nivå. En lærer kjenner oftest elevene sine godt, men det er ikke dermed sagt at læreren vet hva som er et godt faglig nivå, og hva som ikke er det. Dette er også noe av det som er intensjonen bak kartlegging av elevresultater. Elevene skal ikke vurderes ut fra hva læreren *syns* i forhold til elevens nivå, men hva tester som er nøye utarbeidet og kvalitetssikret sier kjennetegner ulike nivåer. Testene vil derfor være et hjelpemiddel for læreren. Så hvorfor bidrar de til ekstra stress?

Funn i prosjektet viser at det er en stressfaktor for lærere å vite at en del av elevene ikke vil mestre oppgavene som er gitt i kartleggingene. Spesielt faglig svake elever vil være sårbare i testsituasjoner, og dette er noe jeg som rektor også hører fra egne ansatte. De nasjonale prøvene er gjerne de prøvene som kan være utfordrende for elever med svake faglige resultater. Her måles hele nivåskalaen, og det er oppgaver fra de helt enkle til de svært vanskelige. Dette vet lærerne, og de vet også at for noen elever oppleves prøvene som helt uoverkommelige. Stressfaktoren for lærerne er å utsette elevene for en opplevelse som de ikke vil mestre. På grunn av manglende mestringsfølelse gir elevene opp, uten å få vist noe av hva de kan. En av informantene påpekte også det faktum at det er disse elevene som trenger mest å få kartlagt sitt faglige nivå, men er også de som i minst grad får gjennomført prøvene med et resultat som viser hva de faktisk kan. Lærerne kommer rett og slett i en skvis mellom den prestasjonsorienterte ansvarliggjøringen og det faglig-profesjonelle ansvaret. Kontrollaspektet kommer i veien for læring og utvikling (Skedsmo & Mausestaden, 2017), og fører til at lærerne kommer i konflikt med sitt faglig-profesjonelle ansvar gjennom at de setter sine elever i en umulig situasjon. Dette vil være med på å forklare hvorfor prøvene bidrar til ekstra stress.

Gjennom lærernes erfaringer kommer det også frem ulike holdninger til kartleggingsprøver, både positive og negative. Funn i materialet viser en overvekt av negative holdninger mot de nasjonale prøvene. Det ble uttrykt en mistillit til resultatene fordi prosessene i forkant kan variere mye fra skole til skole. Rutiner for hvilke elever som fritas fra deltagelse i prøvene er ulike, noe en av informantene hevdet ville kunne føre til at resultatene ikke er sammenlignbare. Dersom en skole i større grad innvilger fritak enn en annen, vil denne skolen komme ut med et bedre resultat enn en skole som i mindre grad innvilger fritak. Selv om det ligger retningslinjer for fritak fra nasjonale prøver, vil det alltid være muligheter for å utvise skjønn, som igjen påvirker resultatet. En slik mistillit oppstår jo gjerne i kjølevannet av publisering av resultatene, og jeg vil hevde at dette ikke ville vært en sak dersom publisering ikke var en del av prøvene. Rangeringen av skolene på bakgrunn av resultatene er noe lærere hvert år får med seg, og det er alltid spenning knyttet til resultatene. Dårlige resultater dytter skolen nedover på resultatlisten, noe som lærerne ofte tar inn over seg og føler ansvar for. En slik offentlig ydmykelse, som det kanskje kan oppleves som for læreren, beskrives av Starrin (2007) som dyp skam. Dette kan igjen føre til både lavere selvtillit og manglende initiativ, og skamfølelsen gir ifølge Starrin (2007) lav grad av det han betegner som emosjonell energi. Motsatt vil lærere

som har klasser med gode resultater og høyt oppe på rangeringen oppleve stolthet, som gir høy grad av emosjonell energi.

Et interessant funn i empirien er hvordan det å kartlegge gjør normalitetsbegrepet smalere og mindre. Informanten som snakket om dette ga et godt bilde på hvorfor hun var skeptisk til kartlegging. Hun mente kartlegging i dag har fått et overdrevent fokus, og at det som er innenfor normalen bare er plass til i en liten boks. Vi prøver å få alle elevene inn i normalitetsboksen, som hun kalte den – og det er jo ikke mulig. Straks eleven havner på utsiden av boksen, er det noe galt med ham eller henne, og det må settes i gang tiltak. Dette kan jo sees på som et synspunkt langt ut på siden av det som kartlegging er ment å være. Å sette i gang tiltak på bakgrunn av kartleggingsresultater skal gjøres for at eleven skal kunne utvikle seg best mulig ut fra sine forutsetninger. Igangsetting av tiltak er ikke en straff. Men samtidig er det noe svært viktig i dette funnet. Vi har mange elever i norsk skole som vi ikke får til å passe inn i det «vanlige» systemet. Kartlegginger viser ikke alle ferdighetene elevene har, kun en del av de faglige ferdighetene. Kanskje det er rett og slett fordi normalitetsboksen *er* for liten og trang? Resultatstyringens doble funksjon kommer her til syne igjen, gjennom at informantens verdier som profesjonsutøver i konflikt med effekter av resultatstyringen (Skedsmo & Mausetagen, 2017).

På tross av funn som viste negative holdninger til kartleggingsprøver, så viste andre funn at lærerne ser hensikten med å kartlegge, og dermed i så måte viser positive holdninger til dem. Prøvene har nytteverdi dersom resultatene blir brukt for å legge til rette for den enkelte elevs faglige utvikling på bakgrunn av det nivået kartleggingsprøver viser at eleven befinner seg på. I tillegg vil resultater for en klasse vise dersom det er områder som klassen som helhet har utfordringer med. Da vil prøvene være grunnlag for videre planlegging av undervisningen for læreren.

5.2 Rektors oppfølgingsrolle i profesjonsfellesskapet

Utdanningsdirektoratet (2020) signaliserer en klar forventning om at kartleggingsresultater skal følges opp av både lærere, skoleledere og skoleeiere. I direktoratet sine dokumenter går det tydelig frem at det er rektor som har ansvaret for at kartleggingsresultater blir gjort kjent for hele organisasjonen. Resultatene skal så kunne danne grunnlag for utviklingsarbeid for å forbedre skolens og elevenes læringsresultater. Mine funn viser at resultatene fra de nasjonale

prøvene gjøres kjent for profesjonsfellesskapet, noe alle informantene fortalte at deres leder gjorde. Dette er en tydelig strategi fra skoleledernes side, og som etter all sannsynlighet henger sammen med kravet om dette fra Utdanningsdirektoratet (2020). Det kan også henge sammen med skoleeierens oppfølging av skolelederne. Oppfølgingen fra skoleeier til skoleleder vil videre være avgjørende for hvordan skoleleder følger opp lærerne (Crossan et al., 1999; Paulsen, 2019).

Selv om alle informantene i dette prosjektet fortalte om fremlegg av resultater i profesjonsfellesskapet, var det likevel ulik praksis på området. Flertallet sa at det utover presentasjon av resultatene, ikke ble gjort noe mer arbeid i fellesskap på bakgrunn av dem. Hvordan kan det ha seg at resultatene ikke blir tatt i bruk til felles utvikling? Det er et interessant spørsmål, særlig fordi veiledningsdokumenter i forbindelse med de nasjonale prøvene er tilgjengelige både for lærere, skoleledere og skoleeiere (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her går det klart frem hvordan man på de ulike nivåene kan følge opp resultatene, med detaljert oversikt over forslag til fremgangsmåte, steg for steg. Veiledningen på skoleledernivået gir følgende forslag til hovedspørsmål som rektor kan stille for å utforske resultatene:

1. Hva er resultatet for skolen?
2. Hvorfor er resultatene slik?
3. Hvordan kan vi arbeide med kvalitetsutvikling på grunnlag av resultatene?
4. Konkrete tiltak på skolenivå

Under hvert av disse spørsmålene følger en hel del underspørsmål til hjelp i arbeidet. Her har rektor en gylden anledning å virkelig utforske resultatene sammen med lærerne (Coburn & Turner, 2011; Earl & Fullan, 2010). På bakgrunn av dette kan rektor også forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, noe som er en av fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse som påvirker elevenes læring (Robinson, 2015). Gjennom å bruke elevresultater som grunnlag for refleksjon i profesjonsfellesskapet, og gå i dybden på hva resultatene sier og hva som blir konsekvensene av dem, kan rektor i større grad påvirke elevenes læring (Coburn & Turner, 2011). Utfordringen med elevresultater er nettopp det å skape en kultur der lærerne bruker dokumentasjon til forbedring (Hoogland et al., 2016; Robinson, 2015; Sun et al., 2016). Rektor har ansvaret for profesjonsutviklingen ved skolene, og er dermed også den som må skape en slik kultur. Ved å ha fokus på elevresultater og arbeidet med dem, vil rektor kunne legge til

rette for og oppmuntre til at lærere evaluerer egen praksis og undervisning, samt finne elevenes faglige nivå.

En kultur der dokumentasjon gjennom elevresultater ligger til grunn for forbedring og utviklingsarbeid, kan også sees i lys av Blossing og Ertesvågs (2011) forskning om skolens samlede kapasitet gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dersom lærerne individuelt arbeider med oppfølgingen av kartlegginger, uten at det sees i et fellesskapsperspektiv, vil dette ikke føre til økt samlet kapasitet for skolen, og den individuelle læreren står ansvarlig for utviklingen. I følge Blossing og Ertesvåg (2011) er skoleutvikling for komplisert til at enkeltlæreren skal stå ansvarlig for dette arbeidet, og at motsetningen her er den kollektive læringen i profesjonsfellesskapet. Mine funn viser at kun én av informantene hadde opplevd at rektor fokuserte på den kollektive læringen i lærerkollegiet etter kartleggingsprøver. Denne informanten fortalte om et felles løft for hele skolen i matematikk på bakgrunn av resultatene skolen fikk på de nasjonale prøvene. Her måtte alle bidra, uavhengig av fag og klassetrinn. Informanten beskrev dette som svært positivt. Den kollektive læringen som rektor satte i gang etter denne kartleggingen, var et eksempel på en holistisk tilnærming gjennom å se på organisasjonen som en helhet. På den måten eide hele skolen arbeidet med elevresultatene. Det sosiokulturelle læringsperspektivet ble synliggjort gjennom nettopp viktigheten av at arbeidet ble gjort i profesjonsfellesskapet på tvers av både fag og trinn og gjennom samarbeid.

Det kan se ut til at de aller fleste rektorene i denne studien ikke har fulgt veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2019a) med tanke på profesjonsfellesskapets arbeid med resultatene, og at det dermed er en dårlig veksling i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019) – stafettpinnen går rett og slett tapt i overgivelsen! Kan vekslingen i leddet før også ha vært dårlig? Skoleeier skal følge opp kartleggingsresultater, og da opp mot skolelederne. Utdanningsdirektoratet (2019a) sine forslag til tiltak er i tråd med strategisk skoleledelse og den pedagogiske verdikjeden, og nødvendigheten av et tolkningsfellesskap i kommunens rektorkollegium blir vektlagt. Vekslingen i verdikjeden fra skoleeier til skoleleder også sårbar, i likhet med de påfølgende vekslingen (Paulsen, 2019). Med tanke på at det i studien kommer frem at 7 av 8 rektorer kun presenterer resultatene, uten å bruke dem videre arbeid opp mot skolens utvikling, gjør at det er naturlig å stille spørsmål om skoleeiers bidrag i oppfølgingen av resultatene. Det kan tenkes at rektorenes tolkningskompetanse ikke er god nok for å kunne gjøre et oppfølgingsarbeid i skolens profesjonsfellesskap, og at det dermed blir et redskap for

kontroll fremfor et grunnlag for utvikling (Earl & Fullan, 2010). Denne kompetansen er det skoleeier som har ansvar for at skolelederne får utviklet, gjennom å legge til rette for et tolkningsfellesskap i rektorkollegiet i kommunen (Paulsen, 2019).

5.3 Lærernes erfaringer med rektors oppfølging

Viktige funn i dette prosjektet omhandler hvordan lærerne erfarer rektor sin oppfølging av kartleggingsresultater. Tidlig i prosessen med valg av tema og problemstilling hadde jeg et ønske om å se på hvordan lærerne opplevde rektor sin oppfølging rent følelsesmessig. Jeg var nysgjerrig på hvordan de opplevde oppfølgingen, og hvordan den preget dem mentalt. Det å skulle gå inn i hva en annen person *føler* kan være vanskelig, og det vil uansett være personens subjektive opplevelse som ligger til grunn i en slik beskrivelse. Jeg valgte derfor å gå over til et annet utgangspunkt ved å spørre etter informantenes erfaringer i stedet for deres følelser knyttet opp mot hvordan rektor fulgte opp kartleggingsresultater. På tross av dette dukket det følelser opp i funnene. Informantene beskrev sine erfaringer ved å bruke ord og uttrykk som naturlig knyttes opp mot følelser. Funnene viser at rektor sin oppfølging i høyeste grad påvirket lærerne, også følelsesmessig. Et uttrykk som gikk igjen hos flere var «å bli sett». Gjennom å se arbeidet og behovet for hjelp og veiledning, og på den måten vise omsorg, vil det kunne hevdes at rektor utøvde transformasjonsledelse (Glasø & Thompson, 2013; Irgens, 2007). Informantene som erfarte at rektor tok del i oppfølgingsarbeidet i etterkant av kartleggingsprøver, beskrev det å bli sett som en opplevelse av anerkjennelse. I dette lå at rektor så det arbeidet som ble lagt ned i forbindelse med kartlegginger. En av informantene tilførte ordene «i hverdagen» når hun snakket om det å bli sett. Dette kan tolkes som at rektor gjennom sin deltakelse i oppfølgingen også fikk god innsikt i hva lærerne stod i i sitt daglige arbeid, siden prøvene gir et bilde av både enkelteleven og klassen som gruppe. Rektors resultatoppfølging førte også til at holdningene hos lærerne var positive til kartleggingene. Det kan henge sammen med at rektor gjennom oppfølgingen signaliserer at kartleggingsprøvene er viktige, som igjen fører til at lærerne vektlegger arbeidet og ser verdien av det. Å ha rektor sin støtte i forbindelse med oppfølgingen dersom resultatene var dårlige, ble også fremhevet. Informantene fortalte at gjennom denne støtten erfarte de at de ikke stod alene med ansvaret for å ta tak i et dårlig resultat. Dette arbeidet kan oppleves som både stort og uoverkommelig, og det er da kanskje ekstra viktig for læreren å vite at ledelsen er støttende både i ord og handlinger.

Mine funn samsvarer med både det Seland m.fl. (2013) og Gunnulfsen og Roe (2018) fant i sin forskning om oppfølgingen av nasjonale prøver. I likhet med det jeg fant viste deres funn at ved skoler der lærere og ledelse samarbeider om resultatoppfølgingen, opplever lærerne større nytte av prøvene. Videre fant de at dersom rektor følger opp resultatene har det tydelig sammenheng med hvilke holdninger lærerne har til prøvene. Selv om mine funn ikke bare er knyttet til nasjonale prøver, er det grunn til å tro at resultatene er sammenlignbare. Funnene viser at det i prosessen i etterkant av prøvene som oppleves som viktig at rektor er deltakende, og det vil kunne være overførbart til enhver form for kartlegging. Det samme gjelder for sammenhengen mellom rektor sin oppfølging og hvordan den påvirker mellom lærernes holdninger.

I måling av elevresultater ligger det elementer av resultat -og målstyring, noe som også er også er noe av hensikten fra sentrale myndigheters hold (Skedsmo og Mausestagen 2017). Kartlegginger gir et innblikk i både enkeltelevens og skolens resultater opp mot sentralt gitte læringsmål, og fungerer dermed som en kontrollfunksjon på skolens og kommunens grad av måloppnåelse. Oppfølging av kartleggingsresultater skal gjøres på alle nivåer fra lærere til skoleeier. Mine funn viser at lærere ikke nødvendigvis opplever denne oppfølgingen som kontroll fra ledelsen, men snarere som en nødvendighet. Det ble gitt uttrykk for at rektor gjennom oppfølging vil kunne ha bedre oversikt over elevenes læring og skolens situasjon, og at det dermed ikke blir opp til den enkelte lærer å vurdere læringsutbyttet og arbeidet videre. Funn i prosjektet tyder derfor på at lærerne setter pris på kontrollaspektet i kartlegging, og at lærerne har et ønske om en kollektiv prosess. Dette kan knyttes opp mot Blossing og Ertesvåg (2011) sin forskning om individuelle vs. kollektive prosesser i et profesjonsfelleskap. Deres funn viste at et kollektivt læringsperspektiv fremmer utvikling ved skoler. Samtidig sa en av informantene min studie at kontrollaspektet kom an på hvem som er leder, og at oppfølging kunne bære preg av å bli «ettergått i sømmene». Beskrivelsen viser en negativ erfaring knyttet til rektor sin oppfølging, og det kan ut fra utsagnet tolkes som at denne opplevelsen henger sammen med rektor sin tilnærming og form for oppfølging. Dette kan sees i sammenheng med det som Skedsmo og Mausestagen (2017) kaller resultatstyrings doble funksjon, som innebærer kontroll på den ene siden og grunnlag for læring og utvikling på den andre. Dersom kontrollen i resultatstyringen gjøres på bakgrunn av mistillit til lærernes arbeid og kompetanse, vil det kunne føre til at lærerne utvikler negative holdninger til kartlegging av elevresultater. En verdsettende tilnærming til resultatstyringen vil kanskje virke motsatt. I et resultatoppfølgingsmøte der rektor er en verdsettende leder, handler den grunnleggende

kommunikasjonen om at rektor har positive forventninger til lærerne og arbeidet med elevresultatene, selv om resultatene kanskje er dårlige. Gjennom verdsettende ledelse vil rektor kunne skape positiv energi hos lærerne i arbeidet med resultatoppfølgingen ved kommunisere på en verdsettende måte (Skrøvset & Tiller, 2015). Funn i prosjektet viste nettopp det. En av informantene beskrev oppfølgingen fra ledelsen i forbindelse med dårlige resultater som fantastisk, fordi lærerne fikk hjelp og veiledning i arbeidet. Oppfølgingsarbeidet var krevende, men rektor hadde i prosessen tilkjennegitt en grunnleggende holdning om at dette skulle de i fellesskap klare, og skapte på den måten positiv energi hos lærerne. Dette førte til at lærerne fikk påfyll på sin energikonto (Skrøvset & Tiller, 2015), og det videre arbeidet med elevresultatene ble lettere å gjennomføre. I likhet med verdsettende ledelse handler også transformasjonsledelse (Irgens, 2016) om å vise de ansatte omsorg og støtte, og på den måten lede til utvikling.

Lærerne hadde klare tanker om hvordan de ønsket rektors oppfølging skulle være. Resultatene viser et ønske om at rektor involverer seg i arbeidet, både med tanke på veiledning og i forhold til at ledelsen sitter med det overordnede ansvaret for ressursbruken. For å kunne endre på hvordan ressursene brukes for å gi best mulig oppfølging etter kartlegginger, må ledelsen inn i arbeidet. Det at de ansatte ønsker veiledning fra leder sier også noe om at selv om lærerne i høy grad er autonome, så har også de behov for hjelp. At rektor blir sett på som en naturlig veileder i oppfølgingen av elevresultater, kan tyde på at avstanden mellom lærere og ledelse har minket. Rektor har det overordnede ansvaret for kompetanseutvikling i organisasjonen, og det innebærer da også veiledning av medarbeiderne. Samtidig kan rektor sin overordnede rolle gi negative konsekvenser for veiledning gjennom det asymmetriske maktforholdet mellom leder og underordnet (Lejonberg, 2018). I veiledning er tillit og trygghet viktige faktorer (Mathisen, 2015). I en veiledningssituasjon i forbindelse med kartleggingsresultater vil det derfor være viktig at kontrollaspektet ikke er dominerende, dersom lærere skal oppleve veiledningen fra rektor som nyttig.

5.4 Kritiske betraktninger over eget arbeid

I arbeidet med denne oppgaven er det ting som kunne vært gjort annerledes. Det som etter hvert viste seg å være et valg som førte til, etter egen mening, negative konsekvenser for oppgaven,

var å inkludere alt av kartleggingsprøver i forskningen. Dette innså jeg egentlig ikke før jeg hadde foretatt intervjuene og skulle bearbeide disse. I arbeidet med kategoriseringen så jeg at jeg burde ha avgrenset begrepet kartleggingsprøver, til å enten gjelde bare nasjonale prøver eller én av de andre kartleggingstypene som finnes. Nasjonale prøver er et såpass stort felt, at det hadde vært nok å konsentrere seg om disse. Mine begrunnelser for å ikke innsnevre oppgaven, var at jeg hadde et stort ønske om å inkludere også andre typer kartlegginger i tillegg til de nasjonale prøvene. Bakgrunnen for det er at jeg i mitt arbeide som rektor på en barneskole ser at vi bruker mye tid til all form for kartlegging, ikke bare med de nasjonale prøvene. Det viste seg også at det i utgangspunktet fantes lite nasjonal forskning på feltet, og det som finnes er stort sett om da nasjonale prøvene. Jeg var kommet for langt i prosessen til at jeg kunne endre på valget mitt, siden alle intervjuene var basert på å snakke om kartleggingsprøver på generelt grunnlag. Dette ser jeg nå mot slutten av prosessen.

Det som videre kan anses som en svakhet med oppgaven er at det er relativt få informanter. Selv om de er spredt i alder og yrkeserfaring, og begge kjønn er representert, så er det likevel kun åtte stemmer som «høres» i prosjektet. Antallet informanter kunne vært høyere, for på den måten å gi studien sterkere reliabilitet. Informasjonen som informantene har gitt meg er kun *deres* opplevelser av det som har vært mitt forskningsprosjekt. Kvalitativ tilnærming har stor grad av fleksibilitet i seg, og dette gjør at opplegget kan endres underveis som forskningsarbeidet trer frem. Denne fleksibiliteten bærer også med seg en ulempe ved at tolkninger av informasjon innhentet fra ulike undersøkelsesenheter gir mindre entydig tolkning og resultater enn hva kvantitativ forskningsmetode gir. For å få et større forskningsgrunnlag kunne det vært et alternativ å benyttet kvantitativ metode i tillegg til den kvalitative, ved å gjennomføre en spørreundersøkelse. Dette ville også styrket prosjektets validitet (Jacobsen, 2005).

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere har med kartleggingsprøver, og hvordan rektor sin oppfølging av resultatene fra kartleggingsprøver

oppleves fra lærernes ståsted. Funn som er presentert i studien har som siktemål å løfte frem disse erfaringene. De to spørsmålene som utgjorde problemstillingen min i innledningen til dette prosjektet var:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med kartleggingsprøver?

Hvordan erfarer lærere at rektor følger opp kartleggingsresultater?

Først i avslutningen vil jeg oppsummere studiens funn. Til sist vil jeg se på mulige retninger for fremtidig forskning innenfor dette feltet.

6.1 Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med kartleggingsprøver?

Studien viste at alle informantene hadde erfaringer med å gjennomføre ulike typer kartlegginger innenfor fagene norsk, engelsk eller matematikk, og på områdene lesing, skriving eller regning. Det ble gitt et bilde av et variert utvalg av kartleggingsmateriale, noe som tyder på at å gjennomføre kartleggingsprøver i dag er en integrert del av skolens gjøremål. Gjennom informantenes erfaringer dukket det opp både negative og positive holdninger til kartlegging.

I forbindelse med gjennomføring av kartleggingsprøver, viste studien at lærerne erfarte stress på to ulike nivåer. Det ene var stress i forbindelse med selve gjennomføringen; fungerer utstyret, er nettet stabilt, har vi nok folk på jobb?? Denne typen stress er gjerne mer overfladisk og påvirker ikke nødvendigvis lærerne i særlig negativ grad. Den andre typen stress som funn i studien viste, var det psykologiske stresset som oppstod hos lærerne når de måtte gjennomføre kartleggingsprøver som de *visste* elevene ikke ville mestre. De opplevde å sette elever i en umulig posisjon, og resultatet var ikke reelt, fordi eleven fikk ikke vist hva han faktisk kunne. Jeg argumenterte i drøftingen for at dette kan forklares med resultatstyringens doble funksjon, som innebærer at kontrollaspektet settes opp mot lærernes faglig-profesjonelle ansvar (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Studien viser at dette igjen førte til negative holdninger hos lærerne knyttet til kartleggingsprøver.

Videre viste studien erfaringer med at både forberedelser, gjennomføring og oppfølging i forbindelse med de nasjonale prøvene ble gjort ulikt, både innad i skoler og i kommuner. På

denne bakgrunnen stiltes det spørsmålstegn ved prøveresultatenes verdi, og i den forbindelse oppstod negative holdninger til de nasjonale prøvene.

Andre funn i studien viste at lærerne hadde positive holdninger til kartlegginger av elevresultater. Det å få kartlagt elevenes faglige nivå gjennom ulike kartlegginger, ble sett på som viktig av flere informanter. Gjennom å kartlegge elevene, fikk lærerne informasjon om hva elevene behersket og hvor det trengtes å jobbe mer. Resultatene ble på den måten grunnlag for planlegging av den videre opplæringen, både for den enkelte elev og for hele gruppa. På grunn av at informantene erfarte at kartleggingsprøvene hadde nytteverdi, så førte dette til positive holdninger til kartleggingsarbeid.

6.2 Hvordan erfarer lærere at kartleggingsresultater følges opp av rektor?

Resultatene i studien viste variasjon i lærernes erfaringer med rektor sin oppfølging av kartleggingsresultater, spesielt i forhold til de nasjonale prøvene. Dette samsvarer også med nasjonal forskning på området (Mausethagen et al., 2018).

Studien viste at det fremstår som en vanlig strategi at rektor presenterer resultatene fra nasjonale prøver for profesjonsfelleskapet. Viktige funn her er imidlertid at ikke resultatene blir brukt som grunnlag for videre systematisk og planlagt utviklingsarbeid ved skolen, noe 7 av 8 informanter oppga. Dette korresponderer ikke med det som er en vesentlig del av hensikten med prøvene fra nasjonale myndigheters side.

Studien fant også at enkelte rektorer ikke fulgte opp kartleggingsresultater i form av oppfølgingsmøter i det hele tatt. Halvparten av informantene fortalte at oppfølgingsmøter ble avholdt i forbindelse med ulike typer kartlegginger. Det fremkom at disse ble gjennomført med klasseteamet i etterkant av kartlegginger, i regi av rektor. Innholdet i disse varierte mye, fra å være rene informasjonsmøter til å være møter hvor deltakerne sammen med ledelsen planla det videre interne arbeidet i teamet basert på resultatene.

Studien undersøkte erfaringer knyttet til hvordan oppfølgingen fra rektor oppleves av lærerne. Hovedfunnet var at ved manglende oppfølging opplevde informantene oppgitthet og skuffelse

over sin leder, noe som igjen førte til negative holdninger til kartleggingsprøvene. Studien viser også at lærerne har klare ønsker om oppfølging fra ledelsen, fordi arbeidet i etterkant av kartlegginger er krevende. Tid og samarbeid var også stikkord som fremholdes som viktig i forhold til hva lærerne ønsker i oppfølgingen, noe som støttes av både nasjonal og internasjonal forskning (Gunnulfsen & Roe, 2018; Sun et al., 2016).

Konklusjon i denne studien er at rektor sin oppfølging i etterkant av elevkartlegginger har stor verdi for lærerne. Når rektor følger opp resultatene, oppleves som både anerkjennelse, støtte og positiv form for kontroll. Oppfølgingen gjør noe med holdningene til kartleggingsarbeid, i positiv retning, og dette gjør igjen noe med motivasjonen for arbeidet med elevresultater i grunnskolen. Videre kan det med bakgrunn i studien forsiktig konkluderes med at skoleledere kanskje ikke selv er klar over hvor viktig deres rolle er for oppfølgingen og forbedringsarbeidet basert på resultater av kartleggingsprøver. En konsekvens av disse funnene vil derfor være at rektor må styrkes i sin utøvelse av rollen som pedagogisk leder. Jamfør den pedagogiske kjeden ((Paulsen, 2019), spiller skoleeier en viktig rolle i det arbeidet.

Det faktum at lærerne ønsker veiledning fra rektor i arbeidet med elevresultater, kan antyde at rektor i tillegg til å være administrativ leder, også blir sett på som den pedagogiske lederen i skolen. Lærernes ønske om involvering fra rektor viser tegn til at avstanden mellom ledelse og lærere i skolen er blitt mindre, og at den gylne kontrakten (Berg, 1999; Møller, 2011), om at rektor skal la lærerne få lov å gjøre som de vil med sin undervisning, ikke lenger er like ønskelig som før fra lærernes side.

6.3 Videre forskning

Etter å ha arbeidet med denne studien og temaet, er det særlig ett område jeg ser på som viktig å forske videre på. Med tanke på at det ligger klare og gode føringer fra Utdanningsdirektoratet (2019a) for både skoleeier og skoleleders oppfølgingsarbeid, ville det vært interessant å ha sett på hva som skjer i vekslingen mellom skoleeier og skoleledere på dette området. Med utgangspunkt i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019) ville et forskningsarbeid rundt den første vekslingen vært nyttig. Her kunne man undersøkt hva som skjer mellom skoleeier og skoleleder i forbindelse med oppfølgingen av nasjonale prøver. Kan det være noe i denne vekslingen som gjør at oppfølgingen av de nasjonale prøvene blir gjort ulikt i tidligere

Finnmark fylke? Kan en dårlig eller mangelfull veksling mellom skoleeier og skoleledere være en av årsakene til at Finnmark historisk sett har dårligere resultat enn de nasjonale gjennomsnittresultatene (Utdanningsdirektoratet, u.å.)? Å undersøke hvordan skoleeier følger opp rektorene i kommunene, og hvordan rektorene erfarer oppfølgingen er mulige retninger for finne svar på disse spørsmålene.

Mine studie viser tegn på ulikheter mellom skoler og kommuner i Finnmark med tanke på hvordan særlig de nasjonale prøvene arbeides med. På bakgrunn av det kan det se ut som at det er et behov for å forske grundigere på hvilke prosesser som er etablert av lærere og skoleledere i tidligere Finnmark fylke i forbindelse med forberedelse, gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver. Elevene i dette geografiske området er ikke «svakere» enn elever fra andre områder i landet, er min påstand. Det ville derfor vært interessant å se på om det kan være sammenheng mellom prosesser og resultater i forbindelse med de nasjonale prøvene, og videre hvilke konsekvenser en mulig sammenheng har for elevene i Finnmark.

Referanseliste (APA 6th)

- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. *FoU Rapport*, 8, 2009.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. F., W.H; Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Excercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13 (2), 158-166.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. . Oslo: adNotam Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work—An Individual versus a Social Learning Perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171.
- Blömeke, S., & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1-21 sider.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In C. Cooper H., P.M., Long, D.L., Panter, A.T., Rindskopf, D. & Sher, K.J. (Ed.), *APA Handbooks in Psychology. APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (Vol. 2). Washington: American Psychological Association.
- Brøyn, T. (2015). Nasjonale prøver - et verktøy for utvikling. *Bedre skole*, 3(Tidsskrift for lærere og skoleledere), 43-45. Retrieved from <https://epi-server.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvotrup, L., . . . Mausethagen, S. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Earl, L., & Fullan, M. (2010). Using data in leadership for learning. *Cambridge journal of education*, 33(3), 383-394.
- Espedal, G. (2010). *Ros : om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Glasø, L., & Thompson, G. (Eds.). (2013). *Transformasjonsledelse* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grandemo, L. I. (2017). Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(01), 19-30.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 7.

- Gunnulfsen, A. E., & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies. *Journal of Educational Administration*.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and teacher education*, 60, 377-386.
- Hornskov, S., Bjerg, H. & Høvsgaard, L. (2015). *Review: Brug af data i skoleledelse*. København: UCC.
- Højberg, H. (2009). Hermenutikk. Forståelse og fortolkning i samfunnsvitenskapene. In L. Fuglesang, Bitsch Olsen, P. & Rasborg (Ed.), *Videnskapsteori i samfunnsvitenskapene* (pp. 36). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskolebokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18-29.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Vol. 42). Wallace Foundation New York, NY.
- Mathisen, P. (2015). *Mentor: mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S., Prøitz, T., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: mellom kontroll og utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). California: Sage publications.
- Møller, J., Ottesen, E. (Ed.) (2011). *Kunsten å være rektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Prøitz, T. S., Mausethagen, S., & Skedsmo, G. (2017). Investigative modes in research on data use in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 42-55.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*: The University of Bergen.
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse (1. utgave, 2. opplag)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Seland, I., Hovdhaugen, E., & Vibe, N. (2015). Mellom resultatstyring og profesjonsverdier. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 3(92), 44-59.
- Seland, I., Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*: NIFU.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43.
- Skedsmo, G., & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 169-179.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling:-kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? In Askheim, O.P. & Starrin, B. (Ed.), *Empowerment i teori og praksis* (pp. 24-27). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: From the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(1), 5-33.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T., & Gedda, O. (2017). *Metoden gjort-lært-lurt: og flere nye verktøy i skolens læringsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. doi:10.1108/EUM0000000005493
- Tschannen - Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*.
- Utdanningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdepartementet. (2015-2016). *Fag - fordyping - forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Utdanningsdepartementet. (2017, 21. februar). Rammeverk for nasjonale prøver. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 22.september). Tre råd til norsk skole, OECD-rapport. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Tre-rad-til-norsk-skole-OECD-rapport/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Kva er kartleggingsprøver? Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. oktober). Administrere nasjonale prøver. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/administrere-nasjonale-prover2/#fritak>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Følge opp resultatene fra nasjonale prøver på skulen og i kommunen*. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale->

[prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/folge-opp-resultater-pp-skole-kommune/](#)

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Kva er nasjonale prøver? Retrieved from

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Krav og forventninger til en rektor. Retrieved from

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 27. mars). Hva er skolebidragsindikatorer for grunnskolen?

Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/skolebidragsindikatorer-for-grunnskoler/hva-er-skolebidragsindikatorer-for-grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Skoleporten. Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/>

Utdanningsforbundet. (2020). SFS 2213 Arbeidstid skole. Retrieved from

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

1. Rammesetting	1. Løs prat (5 min) <ul style="list-style-type: none">• Uformell prat, presentasjon av hverandre 2. Informasjon (5-10 min) <ul style="list-style-type: none">• Si litt om bakgrunn og formål med intervjuet• Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet• Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål• Informere om opptak og informere om samtykke til opptak• Starte opptak
2. Erfaringer	3. overgangsspørsmål (15 min) <ul style="list-style-type: none">• Hvilke erfaringer har du med kartleggingsprøver?<ul style="list-style-type: none">✓ Hva tenker du om kartleggingsprøver?✓ Type kartlegginger✓ Hvordan følges kartleggingsresultater opp?✓ Blir resultater gjennomgått i plenum eller individuelt, evt begge deler? Beskriv forskjellene.
3. Fokusering	4. Nøkkelspørsmål (50-60 min) <ul style="list-style-type: none">• hvordan påvirker det deg som lærer at rektor følger opp kartleggingsresultatene?<ul style="list-style-type: none">✓ Hva gjør det med deg følelsesmessig?✓ Opplever du det som positivt/negativt med oppfølging fra leder?✓ Føler du det som oppfølging av deg eller av elevene, eller begge deler?✓ Hvordan oppleves behovet for oppfølging av kartleggingsresultater fra rektor fra deg?✓• hvordan påvirker oppfølgingen deg i arbeidet ditt?<ul style="list-style-type: none">✓ Følelsesmessig?✓ Profesjonelt?✓ Tilpasset undervisning?✓ I forhold til dine kollegaer?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hvordan jobber teamet/kollegaene med oppfølging av resultatene? ✓ Hvordan ønsker du at resultatene skal følges opp? (ønsker, idéer, gode eksempler) <ul style="list-style-type: none"> • på hvilke måter får oppfølgingen konsekvenser i klasserommet ditt? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Skjer det endringer, evt. hvilke? ✓ Hvorfor? ✓ Spres positive endringer gjennom f.eks. erfaringsdeling? ✓ Skjer det ikke endringer? ✓ Hvorfor ikke? ✓ Skjer det oppfølging over tid?
4. Tilbakeblikk	<p>5. Oppsummering (ca. 15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2 – Meldeskjema med vurdering NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Rektor som pedagogisk leder - oppfølging av kartleggingsresultater i grunnskolen

Referansenummer

487416

Registrert

27.02.2019 av Ingvild Aase - iaa021@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yngve Antonsen, yngve.antonsen@uit.no, tlf: 77660495

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Aase, ingvild2508@gmail.com, tlf: 47173725

Prosjektperiode

28.02.2019 - 31.05.2020

Status

28.02.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

28.02.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare

grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke

- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

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

PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Rektor som pedagogisk leder – oppfølging av kartleggingsprøver i grunnskolen»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved UiT Norges arktiske universitet på studiet Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren. I mitt masterarbeid skal jeg undersøke hvordan lærere i grunnskolen opplever rektors oppfølging av kartleggingsresultater, og hvordan oppfølgingen påvirker undervisningen i klasserommet. Temaet vil jeg undersøke gjennom individuelle intervjuer av lærere i grunnskolen i 5 ulike kommuner i Vest-Finnmark.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Det vil bli gjennomført 10 individuelle intervjusamtaler med lærere i grunnskolen, som hver tar ca. 1,5 time. Intervjuet finner sted i deltakerens kommune. Det vil bli benyttet diktafon under intervjusamtalene. Deltakerne vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og i eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant, og det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.

Følgende overordnede spørsmål vil være utgangspunkt for intervjusamtalene:

- *på hvilken måte følger rektor opp resultater fra kartleggingsprøver?*
- *hvordan påvirker det deg som lærer at rektor følger opp kartleggingsresultatene?*
- *hvordan påvirker oppfølgingen deg i arbeidet ditt?*

- på hvilke måter får oppfølgingen konsekvenser i klasserommet ditt? Skjer det endringer? Hvorfor/hvorfor ikke?

Til hvert av spørsmålene vil det stilles oppfølgingsspørsmål.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrevet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Ingvild Aase og hennes veiledere som vil få tilgang til disse opplysningen under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument.

Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at du som informant kun vil bli nevnt som lærer 1 ,2 eller 3 etc. Det vil ikke bli nevnt hvilke skoler informantene jobber ved. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, vil opptak og transkribering av intervju bli slettet.

Frivillig deltakelse

Masterprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har også rett til følgende:

- å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven
- å klage inn til Datatilsynet

Dersom du samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under samtykkedelen nedenfor og returnerer til meg på mail ingvild2508@gmail.com.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Ingvild Aase, student, ingvild2508@gmail.com – 47173725/78402221

Yngve Antonsen, veileder/prosjektleder (yngve.antonsen@uit.no) – 776 60 495

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT (personvernombud@uit.no) - 776 46 32/976 91578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd takk ☺!

Med vennlig hilsen

Ingvild Aase

Mastergradsstudent Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren

Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «Rektor som pedagogisk leder – oppfølging av kartleggingsresultater i grunnskolen», og jeg gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom individuell intervjusamtale i prosjektet. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Samtykkeskjemaet returneres til

Ingvild Aase

Snefrida Nilsens vei 85

9602 Hammerfest

Skjemaet kan også scannes og sendes til ingvild2508@gmail.com

