

Sundberg, R. A. & Prøitz, T. S. (2026). Lederes handlingsrom i vurderingsarbeid: komplekse relasjoner, roller og ansvar. I T. S. Prøitz, J. S. Borgen & S. Mausethagen (Red.), *Skoleledelse og autonomi i tid og rom: Relasjonell, flerdimensjonal og motsetningsfylt* (s. 125–144). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa860606>

Kapittel 6

Lederes handlingsrom i vurderingsarbeid: komplekse relasjoner, roller og ansvar

Rikke A. Sundberg & Tine S. Prøitz

Sammendrag: Dette kapittelet undersøker hvordan rektorer og kommunale ledere forstår og beskriver vurderingsarbeid i skolen, og hvordan slike forståelser får betydning for deres handlingsrom. Lederes beskrivelser av vurdering undersøkes som et område preget av både prosesser, resultater og relasjonelle avveininger. Studien viser likheter på tvers av de to ledernivåene i deres arbeid med rapportering av resultater, bruk av ulike former for datakilder og relasjonelt vurderingsarbeid. Rektorer og kommunale ledere vektlegger imidlertid vurderingsarbeid knyttet til prosessansvar og resultatansvar ulikt. Kapittelet retter oppmerksomhet mot hvordan vurdering inngår i komplekse sammenhenger der ulike aktører tillegger vurdering ulik verdi og mening. Videre løfter kapittelet frem hvordan relasjonelle kontekster, roller og ansvar former ledernes muligheter for å utøve handlingsrom, og viser hvordan vurderingsarbeid fremstår som både forhandlet, kontekstavhengig og tett knyttet til organisasjonens verdier og praksiser. Slik bidrar kapittelet med innsikt i hvordan ledelse i vurderingsarbeid kan forstås som et dynamisk samspill mellom styring, profesjoner og relasjoner.

Nøkkelord: vurderingsarbeid, rektorer og kommunale ledere, relasjonelle kontekster, prosess og resultat, styring og profesjoner

Abstract: This chapter examines how school principals and municipal education leaders understand and describe assessment work in schools, and how such understandings shape their autonomy. Leaders' accounts of assessment are investigated as an area characterised by processes, results, and relational considerations. The study identifies similarities across the two leadership levels in their work with reporting results, using various forms of data, and engaging in relational assessment practices. However, principals and municipal leaders place differing emphasis on assessment related to process responsibility versus result responsibility. The chapter highlights how assessment is embedded in complex contexts in which different actors attribute different values and meanings. The chapter demonstrates how relational contexts, roles, and responsibilities shape leaders' opportunities to exercise their autonomy, and shows how assessment work appears negotiated, context-dependent, and closely tied to organisational values and practices. In doing so, the chapter offers insights into how leadership in assessment can be understood as a dynamic interplay between governance, professions, and relations.

Keywords: assessment practices, principals and municipal leaders, relational contexts, process and results, governance and professions

Introduksjon

Vurdering av elever og skoler er en sentral del av lederes arbeid på skole- og kommunenivå. Lederne forventes å fortolke og oversette resultater til aktiviteter som kan bidra til videreutvikling og måloppnåelse, samtidig som de skal motivere og sørge for at ansatte, elever og foreldre opplever vurderingsarbeidet som trygt, rettferdig og konstruktivt. Det er i disse skjæringspunktene at ledere i skoler og kommuner skal gjøre sine avveininger og utnytte sitt handlingsrom i vurderingsarbeidet.

Med utgangspunkt i intervjuer med rektorer og kommunale ledere undersøker vi i dette kapittelet hvordan ledere i skole og kommune forstår begrepet vurdering gjennom beskrivelser av vurderingsarbeidet de gjør. Analysene viser blant annet at ledernes vurderingsarbeid formes på ulike måter av de relasjonelle kontekstene de befinner seg i, til tross for at rektorer og kommunale ledere forstår vurdering relativt likt. I kapittelet diskuterer vi også hvilke implikasjoner ledernes forståelser, relasjonelle kontekster samt ulike roller og ansvar kan ha for handlingsrom i vurderingsarbeid på de to ledernivåene.

Lederes vurderingsarbeid i utvikling

Vurderingsfeltet består av ulike aktiviteter i skolen, fra læreres tilbakemeldinger til elevene i grunnskolen til standpunkt- og eksamensvurdering i ungdomsskolen og i videregående skole. Nasjonale og lokale skolemyndigheter er også aktører i vurderingsarbeidet, for eksempel gjennom ulike nasjonale og lokale tester og kartlegginger. Historisk sett har, og er fortsatt, vurderingsfeltet i Norge preget av spenninger og debatt på alle nivåer i utdanningssystemet, fra forholdet mellom elev og lærer til resultatmålinger på skole-, kommune- og fylkesnivå (Lysne, 2006; Tveit & Olsen, 2018).

I tillegg preges vurderingsfeltet av ulike begreper og perspektiver som kan forstås forskjellig av aktørene i og rundt skolen. I skolen brukes begrepet vurdering gjerne om profesjonenes faglige arbeid, men vurdering inngår også som organisasjons- og systemelement, for eksempel gjennom systemet for kvalitetsvurdering, og som et sentralt element i forbindelse med resultatstyring

og resultatansvar (Aasen, kap. 2; Ydesen et al., 2023). Tidligere studier viser at tradisjonelle, egalitære verdier som har preget norsk skole, utfordres av økt resultatstyring innført med de siste tiårenes reformer (Aasen, kap. 2; Skedsmo & Møller, 2016). Borgen & Prøitz (kap. 4) viser for eksempel hvordan vurdering har vokst frem som utdanningspolitisk begrep og fenomen og har medført endringer i forventninger og forståelser av skolelederrollen i løpet av de siste 30 årene i Norge.

Studier i Norge har tidligere vist at skoleledere særlig har arbeidet med vurdering knyttet til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, som nasjonale prøver og resultater fra elevundersøkelsen (Mausethagen et al., 2018; Gunnulfsen & Møller, 2017; Gunnulfsen, 2017). Studiene viser hvordan ledelse i skole og kommunesektor opplever dette som et felt der krav om bedre resultater gjerne skaper dilemmaer i møte med lærere og elever. Studier har også vist at forholdet mellom ledelse i kommuner og skoler i tillegg kan være preget av spenninger og tidvis konflikt omkring fortolkning og bruk av resultater (Mausethagen et al., 2018). Hvordan ledelse i både skole og kommuner forholder seg til resultater, har også betydning for samarbeid mellom skoler og kommuner (Prøitz et al., 2021). Dette er gjenkjennelige trekk også i internasjonal forskning. Murphy og Ydesen (2025) viser for eksempel hvordan ulike underliggende moralske dimensjoner knyttet til vurdering og ansvarliggjøring kan skape spenninger mellom ulike aktører og nivåer i skolen.

Samtidig tyder våre nyere studier av rektorer og kommunale lederes vurderingsarbeid på at dette arbeidet i mindre grad enn tidligere kjennetegnes av spenninger mellom prosessansvar og resultatansvar (se også Hovdhaugen et al., 2025). Snarere tyder vår studie i dette kapitlet på at arbeidet i større grad er preget av et ønske om dialog og samarbeid omkring resultater fra vurdering.

Nesten alle kapitlene i denne boken viser hvordan skoleledelse vanskelig lar seg avgrense til enkeltlederes arbeid, og i økende grad forstås som et samspill mellom ledere og andre aktører i og rundt skoler og kommuner. Ledelse i norsk skole fremstår på mange måter som delt eller distribuert, også når det gjelder vurderingsarbeid (Gunnulfsen & Leo, 2023; Sundberg & Hovdhaugen, 2026). Samtidig er det åpenbare områder der skoleledere tydelig blir ansvarliggjort på individuelt grunnlag, for eksempel i forbindelse med inkludering og elevenes læringsmiljø (Dahle & Prøitz, 2025). Internasjonal forskningslitteratur beskriver hvordan forventninger om økt involvering av ansatte i beslutningstaking ofte medfører dilemmaer knyttet til ansvarliggjøring av enkeltledere, lederes

handlingsrom og balansering av behovet for effektivitet opp mot demokratiske prosesser (f.eks. Wildy & Loudon, 2000).

Til tross for dette vet vi relativt lite om norske rektorer og kommunale lederes handlingsrom i forbindelse med vurderingsarbeid. Handlingsrom er et komplekst fenomen som kan defineres og forstås på ulike måter. Ofte knyttes handlingsrom til forholdet mellom, på den ene siden, kapasiteten til å ta beslutninger og, på den andre siden, hvordan beslutningene, eller resultatet av dem, kontrolleres (se f.eks. Cribb & Gewirtz, 2007). Basert på analyser av intervjuer med ledere om deres erfaringer med vurdering diskuterer vi derfor hvordan de to ledernivåenes handlingsrom kan forstås i spennet mellom prosessuelt, resultatorientert og relasjonelt vurderingsarbeid. Studien har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår ledere i skole og kommune begrepet vurdering i sitt eget arbeid? og Hvilke implikasjoner har deres forståelser av vurderingsarbeid for de to ledernivåenes handlingsrom?

Analytiske begreper

Vurdering som prosess, resultat og relasjon

Vurdering har de siste tiårene fått en mer fremtredende plass i skolens praksiser og elevers skolehverdag (Hirsh, 2020). I pedagogisk sammenheng innebærer vurdering¹ prosedyrer som gir grunnlag for å trekke slutninger om hvor langt eleven har kommet i læringen og/eller hvilke handlinger som vil fremme elevens videre læring på best mulig måte (Black & Wiliam, 2018). Læreres vurdering knyttes dermed både til prosesser og resultater (Earl, 2013). I forbindelse med karaktersetting viser litteraturen for eksempel til at lærere gjerne inntar roller både som advokat og som dommer i vurderingsarbeid

1 Black og William (2018) beskriver lærerstyrt vurdering, eller «classroom assessment», som vurdering der elevenes lærere selv har besluttet hva som vurderes og hvordan, i motsetning til eksternt besluttet vurdering, som for eksempel nasjonale prøver eller nasjonal-gitt eksamen.

(Brookhart, 1993; Syverud & Prøitz, 2025). Skolelederes vurderingsarbeid kan på samme måte knyttes til prosesser og resultater, både på skole- og kommunenivå, og henger sammen med læreres pedagogiske vurderingsarbeid. Ledere i skole og kommune forventes blant annet å arbeide med vurdering av både prosess- og resultat kvalitet, som en del av nasjonale og lokale systemer for kvalitetsvurdering i skolen. Dette innebærer for eksempel å innhente og analysere informasjon og data som kan utgjøre kunnskapsgrunnlag for utviklingsarbeid og andre beslutninger av ulike slag (Forfang & Paulsen, 2024).

Sett fra et systemperspektiv (f.eks. Schulte, 2023) kan vi si at vurdering omfatter flere ulike forhold som ofte ses i sammenheng, og som dermed påvirker hverandre på ulike måter. Et eksempel på sammenhenger i vurderings-systemet kan være at elevenes resultater på nasjonale prøver ikke bare handler om relasjonen mellom lærer og elev, men også har betydning for relasjonen mellom lærer og skoleleder, og igjen kan ha betydning for forholdet mellom skoleleder og ansvarlig for skole i kommunen. Sett på denne måten innebærer vurdering arbeid i et system med flere relasjoner, der aktørenes praksiser på ulike måter ses i sammenheng. Det er imidlertid et empirisk spørsmål om, og i så fall hvilke, slike sammenhenger som finnes, og hvordan de kan prege aktørenes arbeid.

Etymologisk stammer «vurdering» fra verbet «vurdere», som innebærer å gi noe eller noen verdi, å gjøre seg opp en skjønnsmessig mening eller for eksempel å veie for og imot om man skal agere². Vurdering gjøres dermed opp mot et sett verdier eller kvalitetsmarkører, og innebærer en aktiv beslutning, for eksempel basert på sammenligninger av positive kontra negative utfall av et valg (Harlen, 2005). Hvilke verdier det kan være snakk om, vil kunne avhenge av hvilket formål vurderingen har (Newton, 2007). Mausethagen et al. (2021) har pekt på hvordan både læreres og ledes arbeid med vurdering og elevresultater medfører dilemmaer knyttet til verdier, idealer eller kvaliteter ved noe.

Når vurdering ses i sammenheng med ansvarliggjøring og styring, og der vurdering inngår som grunnlag for beslutningstaking, innebærer det også underliggende moralske dimensjoner. Ifølge (Murphy & Ydesen, 2025, s. 163)

2 «vurdere». I: Det Norske Akademis ordbok. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <<https://naob.no/ordbok/vurdere>> (hentet mai 2025).

handler dette om ansvar vi har overfor hverandre og samfunnet vi er en del av, som blant annet kan komme til syne gjennom såkalte moralske «relasjonalteter». Dette er moralske dimensjoner som er sammenknyttet i begrepspar som skyld og skam, tillit og risiko, anerkjennelse og misforståthet, og omsorg og beskyttelse. Disse moralske dimensjonene kan fungere som legitimering, begrunnelser og kontroll i policy og i praksis, og understreker hvordan vurdering omfatter kraftfulle aspekter i skolesammenheng. For eksempel er tillit og risiko sentrale dimensjoner ved skolelederes handlingsrom, mens skyld og skam er underliggende moralske dimensjoner som gjerne kommer til overflaten når elevresultater diskuteres og tiltak vurderes (Murphy & Ydesen, 2025). Vurdering som relasjonelt ledelsesarbeid forstås derfor som verdi- og kvalitetsbaserte beslutninger som, eksplisitt eller implisitt, også kan innebære moralske avveininger.

Metode

Denne studien tar utgangspunkt i transkripsjoner av semistrukturerte intervjuer med rektorer i grunnskolen ($N=11$) og ledere på kommunenivå ($N=10$) i fem norske kommuner. De fem kommunene varierer i størrelse og geografisk beliggenhet, og ble valgt ut med sikte på variasjon for å få en bred forståelse av temaet (Rapley, 2014). Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt våren 2023 i kommunenes lokaler eller på skolene, med unntak av ett intervju med en kommunal leder som ble gjennomført via Zoom etter informantens ønske på grunn av sykdom. Intervjuene ble gjennomført av to forskere, noe som muliggjorde felles refleksjoner og diskusjoner umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført (Monforte & Úbeda-Colomer, 2021). Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse lydopptakene ble deretter transkribert ved hjelp av KI-verktøyet Autotekst, før transkripsjonene ble kvalitetssikret og anonymisert av forskere i CLASS-prosjektet.

Intervjuene fulgte en intervjuguide utviklet av forskerne i CLASS-prosjektet. Guiden ble pilotert av prosjektets referansegruppe bestående av skoleledere i skoler og kommuner. Intervjuguiden bestod av fire hoveddeler som alle inneholdt spørsmål om lederes erfaringer og opplevelser av

handlingsrom knyttet til ulike områder av arbeidet. En av disse hoveddelene tematiserte området vurdering, og for dette kapitlet har vi analysert svarene fra to av spørsmålene innenfor dette området. Det første spørsmålet, «hva tenker du på som vurdering i ditt arbeid?», ble stilt for å få innblikk i informantenes umiddelbare forståelse og tanker om vurdering som fenomen i egen arbeids-hverdag. Det andre spørsmålet, «hva vil du si er den/de viktigste formen(e) for vurdering i din organisasjon?», ga rom for mer refleksjon omkring erfaringer fra vurderingsarbeidet. Svarene på disse spørsmålene er analysert ved hjelp av en iterativ og hermeneutisk tilnærming til innholdsanalyse (White & Marsh, 2006). Koder og kategorier ble utviklet basert på informantenes beskrivelser og begrepene de brukte i samtalen med intervjueren. Transkripsjonene av ledernes svar på de to spørsmålene ble analysert med utgangspunkt i temaer, begreper og meninger som informantene brakte opp i samtalen, og som hadde relevans for problemstillingen. Gjennomgående mønstre i materialet ble kategorisert i henhold til de analytiske begrepene prosess, resultat og relasjon, og med tanke på at ledere i skoler og kommuner kan ha ulike betraktninger omkring handlingsrom og vurdering. Direkte sitater som er brukt i presentasjonen av resultater nedenfor, representerer typiske uttalelser for de to ledergruppene i datamaterialet.

Resultater

Analysene av ledernes svar på spørsmålene viste noen sammenfallende mønstre på tvers av de to ledernivåene (rektorer i skoler og ledere på kommunenivå). Både rektorer og kommunale ledere beskriver arbeid med rapportering av resultater og datadrevet vurdering, samt dialog, involvering og oppfølging av henholdsvis lærere og rektorer/skoler, som en stor del av eget vurderingsarbeid. Samtidig er svarene fra de to ledernivåene ulike når det gjelder hvilke typer vurdering de anser som viktigst. Rektorene vektlegger relasjonelle og prosessuelle aspekter ved vurdering, mens ledere i kommunene vektlegger et bredere spekter av vurderinger som viktige for å kunne ta gode beslutninger. I de påfølgende avsnittene presenteres resultatene fra de to ledernivåene hver for seg før ledernes handlingsrom diskuteres i lys av resultatene.

Kommunale lederes vurderingsarbeid

Rapportering, relasjon og prosess

De kommunale lederne i denne studien oppgir at deres arbeid med vurdering i stor grad handler om å svare på spørsmål eller formidle informasjon om skolenes resultater «oppover» i kommunen, særlig til kommunens politikere, som på sin side følger opp vedtak og vurderer utviklingen:

... vi ser virkningen av [...] at vi har politikere som er informert. Vi kan styre debatten med måten vi legger det frem og reflekterer rundt tallene, dataene. Så vi har mer kontroll på rett og slett hvordan resultatene, vurderingene skal forstås. (Leder i kommune)

Denne lederen opplever altså å få mer kontroll over fortellingen om skolen ved å tilpasse kommunikasjonen til politikere. Kommunikasjonen med politikere beskrives som viktig fordi måten resultatene legges frem på, kan bidra til å styre debatten og hvordan resultatene forstås. I intervjuene viser de kommunale lederne til at det rapporteres på ulike typer resultater, som for eksempel økonomi, faglige resultater, skole- og arbeidsmiljø og sykefravær. Noen kommunale ledere beskriver hvordan de rapporterer på hele oppvekstfeltet, og ikke bare innenfor skolefeltet. Rapporteringen beskrives som en aktiv, datadrevet form for vurdering av tall og måloppnåelse, basert på flere datakilder som skolenes egenvurdering, resultater fra elevundersøkelsen og nasjonale prøver.

Arbeidet basert på resultater knyttes her ofte sammen med mer dialogbasert, relasjonelt og prosessuelt vurderingsarbeid. Her beskriver de kommunale lederne arbeid som retter seg «utover» mot rektorene og skolene, som baserer seg på andre datakilder enn summative resultater (for eksempel observasjoner og samtaler), og som foregår i fellesskap med andre ledere:

Det kan også være en mer underveisvurdering, der du i en dialog med både skoler og ansatte snakker om utvikling og progresjon. Jeg liker å snakke om datainformert ledelse, og det er en slags vurdering – og data kan også være observasjoner, samtaler og dialog, det trenger ikke å være et tall. Så vurdering, tenker jeg, i min jobb er både å følge opp tall og resultater og økonomi – bunnlinjer og

så videre – men også å gjøre vurderinger sammen med skoleledere, eller sammen med ledergruppen her, av fremdriften i kommunen, retningen i kommunen, hvordan lykkes vi med arbeidet vårt, hvilke valg må vi ta, og så videre. (Leder i kommune)

Sitatet over illustrerer hvordan lederen i kommunen anser at vurderingsarbeidet blant annet innebærer å gjøre vurderinger sammen med rektor og ansatte i skolen. Sitatet viser også at data fra vurderinger kan være ulike ting, og ikke nødvendigvis bare tall. Vi kan si at beskrivelsen av vurderingsarbeidet legger til grunn et prosessperspektiv og et fokus på utvikling gjennom oppfølging av resultater. Denne lederen vektlegger betydningen av fellesskap gjennom dialog, og tidvis også felles ansvar. Samtidig forteller de kommunale lederne også om utfordringer knyttet til den relasjonelle delen av vurderingsarbeidet. I stor grad handler disse utfordringene om mangel på kapasitet, for eksempel fordi de bindes opp i møter eller, som i sitatet under, på grunn av forventninger og krav fra sine egne ledere i kommunen:

Altså, hvis [rådmannen] roper «hopp», så må jeg hoppe. Hvis hun skal ha en sak til om ei uke, så må jeg sette meg ned og skrive den. Og det kan være at det hindrer meg i å være så relasjonell med den enkelte leder. (Leder i kommune)

Mangel på tid hindrer de kommunale lederne i å være så tett på skolene og lederne i skolene som de ønsker. For å bøte på denne utfordringen finner vi flere eksempler på at det opprettes flere ledernivåer i kommuner, for eksempel assisterende kommunalsjefstillinger på oppvekstfeltet, som illustrert i sitatet:

... summen av tid du har mulighet til å bruke på den enkelte [leder i skole og barnehage], ser ut til å bli mindre. Og det handler jo om hvordan den enkelte leder opplever seg sett og hørt. Og det er grunnen til at jeg ansatte assisterende kommunalsjef. Det er at vi utvider kommunalsjefsramma for å være tilgjengelige ledere. (Leder i kommune)

Det er totalsituasjonen som er viktig

De kommunale lederne svar på spørsmålet om hva de anser som de viktigste formene for vurdering i organisasjonen, viste et bredt spekter av vurderingsformer og områder. Det relasjonelle fremheves også her, i form av å gjøre vurderinger sammen gjennom møter og dialog, blant annet uttrykt gjennom ønsker om å kunne være mer fysisk til stede på skolene og nærmere dem man leder. Betydningen av å være til stede i skolen forklares med at «det er i dialogen med skolelederen hvor man får informasjon» (Leder i kommune). En leder beskriver også hvordan vurderingsarbeid knyttet til kvalitetsutvikling i skolene innebærer avveininger om oppfølging av enkeltpersoner, lederteam eller organisasjoner, for eksempel hvordan de skal «støtte de opp best mulig, alt fra enkeltvis til på samlinger» (Leder i kommune). Å støtte rektorene og skolene mer i arbeidet deres kan på den ene siden tolkes som et uttrykk for omsorg for dem man har ansvar for, men forklares også som viktig i vurdering av totalsituasjonen på den enkelte skole. En leder viste til at det er nødvendig å støtte skolelederens arbeid med miljøet i skolen før faglig oppfølging, for eksempel ved konflikt, fordi «vi går ikke inn med faglig oppfølging på en skole der det for eksempel er en stor konflikt mellom ledelse og personalet, da går vi inn og løser det først» (Leder i kommune).

Noen kommunale ledere peker imidlertid på elevvurdering som viktigst, og at dette er rektorenes ansvar, og noe som «ligger godt inn under rektors handlingsrom» (Leder i kommune). Vurderinger knyttet til økonomi trekkes også frem som viktig, begrunnet blant annet med at oversikt over økonomi synliggjør muligheter for å fordele innsatser og ressurser på nye måter, og bidrar på den måten til å forbedre tjenestene for innbyggerne i kommunen. Også i sammenheng med økonomi fremhever de kommunale lederne vurdering av totalsituasjonen på skolene som viktig. Dette beskrives som viktig for at de kommunale lederne skal kunne ta beslutninger knyttet til for eksempel behov for ekstra innsats, ressursfordeling eller hvordan kommunen kan gi best mulig støtte til skolene og «sørge for kvalitet i det vi leverer ut på de ulike områdene» (Leder i kommune). Vurderinger basert på totalsituasjonen kan foregå fortløpende, men er også relasjonelle i form av avveininger knyttet til individuelle behov eller behov ved den enkelte skole, og prosessuelle, som i eksempelet der konflikter i personalet må håndteres før faglig oppfølging iverksettes. Behovet for oversikt over totalsituasjonen, kombinert med avstanden mellom de kommunale lederne og skolenes hverdag og praksis,

innebærer også at informasjon i form av resultater, for eksempel karakterer eller resultater fra nasjonale prøver og kartlegginger, blir viktig. Kommunale ledere har gjerne ansvar for flere skoler og mange elever, og data i form av tall gir lederne en rask og summarisk oversikt som for eksempel kan bidra til beslutninger om hvilke ressurser eller tiltak som bør settes inn hvor. Samtidig beskrives vurdering i intervjuene som en form for internkontroll i kommunale virksomheter, som også innebærer risikovurderinger av behov. Oppsummert finner vi dermed at kommunale ledere verdsetter en blanding av kvantitative og kvalitative vurderingsformer for å kunne ta beslutninger basert på et helhetlig bilde av situasjonen for skolene i kommunen. Gjennom en kombinasjon av relasjonelle, prosessuelle og resultatbaserte vurderinger forsøker de kommunale skolelederne på en helhetlig måte å imøtekomme ønsker, krav, forventninger og behov fra rektorer, skoler og politikere.

Rektors vurderingsarbeid

Resultater, dialog og lærers vurderingspraksis

Intervjuene med rektorene viser et fokus på vurdering som på flere måter speiler de kommunale ledernes beskrivelser. For skolelederne handler dette i stor grad om hvordan både skolen og de selv blir vurdert. Som en rektor beskriver det, «[skoleeier] vurderer meg og så blir jo kommunen igjen vurdert». Noen rektorer forklarer at de bruker mye tid på analyser av ulike prøver og undersøkelser, som for eksempel nasjonale prøver og kartleggingsprøver. De oppgir at de selv opplever både å bli styrt av og påvirket av resultatene, fordi de «ønsker selvfølgelig at skolen skal produsere gode resultater, [...] vi lar oss glede når vi er på riktig vei» (Rektor). En rektor i en annen kommune forteller på den andre siden at de «kan bli flinkere» til å gå dypt inn i analysene, men at det også er utfordringer knyttet til lav svarprosent, for eksempel på foreldreundersøkelsen, som fører til at undersøkelsene oppleves unyttige for de ansatte på skolen.

I rektorenes fortellinger finner vi, i likhet med det kommunale ledernivået, også beskrivelser av relasjonelt arbeid knyttet til oppfølging og dialog med lærere. Det relasjonelle vurderingsarbeidet skjer ved at rektorene lytter til

tilbakemeldinger fra lærerne om temaer og innhold på planleggingsdager og i møter, og ved at de selv jevnlig gir tilbakemeldinger til lærere og andre ansatte:

Jeg tror at det [viktigste] er de konkrete tilbakemeldingene som folk får på den jobben de gjør sånn i det daglige. Altså de små kommentarene på noe som er gjort veldig bra, eller hvis det er ting som de har gjort som kanskje ikke er riktig så bra. (Rektor)

Oppfølging av lærere handler også om å vurdere arbeidet de har gjort *sammen*, men dette kan i noen tilfeller oppleves som utfordrende for rektorene. Å holde engasjementet oppe når resultatene fra vurderinger er dårlige eller har for lave svarprosenter, for eksempel på foreldreundersøkelsen, kan være vanskelig. En annen utfordring knyttes til manglende initiativ fra lærerne selv til å drive utvikling av egen vurderingspraksis, og til at rektor ikke har tid til å styre dette:

De profesjonelle lærere burde satt seg ned og snakke om sin vurdering og sin vurderingspraksis. Jeg har for lite tid med lærerne, til at man kan forvente at jeg kan styre alt der. Etter arbeidsavtalen sin har [lærerne] veldig stor frihet. Og da tenker jeg at de har et kjempeansvar òg. Jeg vet ikke om de er like bevisst det selv. (Rektor)

Relasjon og prosess er viktigst

Svar fra rektorene på spørsmålet om hva de anser som de viktigste formene for vurdering i sin organisasjon, viser to tydelige mønstre som vektlegger dialog, kommunikasjon og relasjon. Det første mønsteret knyttes til det relasjonelle og prosessuelle arbeidet med vurdering, særlig blant de ansatte på skolen, hvor det å inkludere alles stemmer i vurdering, evaluering og utviklingsarbeid er viktig. En rektor forteller at det i det daglige er «vurderingen som lærerne og ledergruppen gjør av elevenes læringsutbytte her og nå» som er viktigst, mens en annen rektor trekker frem både daglige samtaler og refleksjoner med lærere, og regelmessige møter hvor man blant annet diskuterer, evaluerer og finner løsninger sammen. Det andre mønsteret knyttes mer direkte til vurdering i pedagogisk forstand overfor elever. Her er det formativ vurdering, og særlig elevsamtaler eller løpende dialog mellom lærer og elev, som fremheves som viktigst. Dette begrunnes blant annet med at formativ vurdering er tett

knyttet til lærerens undervisningspraksis. En rektor forteller at mindre bruk av karakterer på ungdomstrinnet har ført til endret praksis i positiv forstand fordi «du kan ikke drive med de der hersens matteprøvene hver uke, hvis du ikke kan sette karakterer. Du må legge om undervisningen din» (Rektor).

Rektor ved en annen skole beskriver sluttvurderinger med karakterer først og fremst som noe de voksne kan bruke, men som alt i alt ikke er så viktig:

[Sluttvurderinger] har en verdi som vi voksne kan bruke, men egentlig er det ikke så grådig viktig. Det gir oss noen retninger, det kan gi bevisstgjøring om at vi må gjøre ting bedre og sånt. Men i sum så er det ikke så viktig. (Rektor)

Samlet sett illustrerer sitatene at summativ vurdering verdsettes tydelig lavere enn formativ vurdering av flere rektorer. Summativ vurdering fremstår som viktigere for lærere og skolelederes arbeid med utvikling av undervisningspraksis, men i mindre grad for elevenes læring. Oppsummert finner vi dermed at rektorene, når vi spør om hva som er viktigst med vurdering, vektlegger relasjonelle og prosessuelle aspekter ved vurdering høyt i skolens arbeid. I disse sammenhengene snakker rektorene både om relasjonen mellom lærer og elev, og om relasjonen mellom rektor, andre ledere og lærere eller øvrig personale på skolene.

Lederes handlingsrom i sitt eget arbeid med vurdering

Vår analyse tyder på at rektorer og kommunale skolelederes vurderingsarbeid forstås som del av et større vurderingssystem, med mange former for vurdering og ulike typer informasjon og data. De vektlegger betydningen av relasjonelt arbeid og dialog i fortolkning av vurderingsresultater, og peker på at vurdering angår mange med ulike interesser og roller, som delvis drar i ulike retninger. I møtepunktene mellom aktørene forhandles blant annet grunnlaget for beslutninger som skal tas, og det relasjonelle arbeidet inngår på denne måten i ledernes utøvelse av handlingsrom. Et eksempel er relasjonen mellom kommunale ledere og lokale politikere, hvor bevissthet

om kommunikasjonen av resultater i seg selv blir viktig for fortellingen om skolen og for å berede grunnen for videre beslutninger. Relasjonene omkring fortolkning og bruk av resultater fra vurderinger oppfattes ulikt blant de kommunale lederne, og kan ses på som negativ «innblanding» eller positiv støtte (Schulte, 2023). Hvordan dette utspiller seg i de kommunale ledernes fortellinger, varierer blant annet ut fra hvilke moralske dimensjoner og roller som ligger til grunn for, eller ilegges, de ulike aktørene. Analysene våre tyder på at opplevelsen av handlingsrom også kan sies å være knyttet til aktørenes identitet som rektor eller kommunal leder (Murphy & Ydesen, 2025).

Rektorenes beskrivelser av vurderingsarbeid, og av hvilke former for vurdering de mener er viktigst i organisasjonen, viser at deres erfaringer preges av både ønsker og forpliktelser til først og fremst å jobbe med vurdering i pedagogisk sammenheng og som prosessuelt arbeid. Rektorenes prosessansvar, forankret i en pedagogisk forståelse av vurdering med læring som mål, kan fortolkes som at rektor vektlegger moralske dimensjoner knyttet til å ivareta lærere og elevenes læring (Murphy & Ydesen, 2025). Det kan også fortolkes som at rektor vektlegger et moralsk ansvar for å arbeide i tråd med læreplan og regelverk, som illustrert av følgende sitat fra en av rektorene:

Vi mangler ikke styringsdokumenter som sier noe om hva vi skal gjøre. Vi har klar retning på det. Men derfra til å omsette dette til praksis i klasserommet, er jo det neste skrittet. [...] Men det er jo min jobb som rektor å passe på at vi følger vurderingsforskriften.
(Rektor)

Rektorenes påpekning av prosessuelt og formativt vurderingsarbeid som viktigere enn vurdering for dokumentasjon og rapportering underbygger også dette perspektivet. Alle rektorene i vår studie har lærerbakgrunn, og det kan synes som om rektorene trekkes mot sine tidligere roller som lærere når de beskriver hvordan kommunikasjon og relasjon med elever er i forsetet i arbeidet med vurdering, mens summative former for vurdering vektlegges i mindre grad. Dette kommer også til syne gjennom språket rektorene bruker når de snakker om vurdering, som kan knyttes til pedagogikken i klasserommet og skolens profesjonelle og praktiske vurderingsspråk. I møter med aktører i vurderingssystemet som fokuserer på resultater alene, kan dette oppfattes som innskrenkende for rektorenes handlingsrom, ettersom det kan kollidere verdi-

messig med deres egen rolleforståelse og profesjonelle identitet. Dette kan også bidra til å forklare hvorfor rektorer oppgir at de opplever resultatorientering som styrende i skolens vurderingsarbeid (Sundberg & Hovdhaugen, 2026).

Analysen viser imidlertid også hvordan de kommunale lederne står i spenn mellom politisk styring basert på resultater og mål på den ene siden, og skolenes og rektorenes fokus på det relasjonelle og prosessuelle vurderingsarbeidet på den andre siden. Deres rolle i vurdering er fjernere fra skolens praksis enn rektorenes, selv om de gjerne ønsker å være mer til stede i skolene. De blir likevel ansvarliggjort for resultatorienteringen i relasjon til sine egne ledere og lokalpolitikere, for eksempel når politikere følger opp vedtak og forventer progresjon i resultater fra ett år til et annet. Dette innebærer at de kommunale lederne i større grad blir nødt til å forhandle mellom to ulike og delvis motstridende verdisett, knyttet til vurdering som resultatansvar og vurdering som prosessansvar. Analysen tyder også på at de kommunale lederne ikke ilegger den ene formen for vurdering høyere verdi enn den andre. Vi kan si at de ser ut til å ha et bredere perspektiv på vurdering i eget arbeid, der totalbildet basert på et bredt og sammensatt vurderingsgrunnlag er det viktigste.

De kommunale lederne i vår studie imøtekommer rektorene med sin vektlegging av prosess, samtidig som de tar i bruk summative data, for eksempel i arbeid med politikere eller for å få rask oversikt. De tar også med seg og legitimerer politikkens resultatperspektiv i sine relasjoner med rektorene. Denne vekslingen mellom ulike perspektiver på vurdering kan potensielt føre til at kommunale ledes handlingsrom oppleves begrenset *både* i relasjon med politikkens styring og i møte med rektorenes forventninger, men den kan også ha motsatt effekt: Politikkens rasjonalitet kan støtte de kommunale ledernes handlingsrom i interaksjon med rektorene. På samme måte kan rektorenes prosessuelle vurderingsperspektiv gi de kommunale lederne legitimitet i møte med politikkens forventninger. Dette ser imidlertid ut til å variere mellom kommuner, noe som kan ha sammenheng med hvor stor risiko som er forbundet med å ta et mer prosessuelt perspektiv – tatt i betraktning at kommuner gjerne preges av ulike verdisett (Mausesthaugen et al., 2021). Tid ser derimot ut til å oppleves som en klart begrensende faktor i kommunale ledes utøvelse av handlingsrom i interaksjon med lederne i skolen. Dette bunner muligens i at det relasjonelle vurderingsarbeidet anses som en viktig del av lederansvaret, i tråd med rektorenes beskrivelser, samtidig som det gjerne er et arbeid som

fordrer mer tid enn rammene tillater (se f.eks. Stenersen & Dieudè, kap. 5; Prøitz et al., 2025).

Avslutning og implikasjoner

I dette kapittelet har vi undersøkt hvordan rektorer og kommunale ledere forstår begrepet vurdering i sitt arbeid, og diskutert hvilke implikasjoner deres forståelser av vurderingsarbeid kan ha for de to ledernivåenes handlingsrom. Analyser av intervjudataene viste likheter i vurderingsarbeidet som rektorer og kommunale skoleledere gjør, blant annet i form av rapportering av resultater, bruk av ulike datakilder i prosessbasert vurderingsarbeid samt relasjonelt vurderingsarbeid gjennom for eksempel dialog med andre aktører i vurderingssystemet. Videre fant vi at de to ledernivåene vektlegger vurderingsarbeid knyttet til prosessansvar og resultatansvar ulikt. Dette kan føre til at handlingsrom utøves og oppleves ulikt i ulike sammenhenger eller møtepunkter i vurderingsarbeidet. Rektorenes fokus på prosessansvar og på vurdering for elevenes læring og pedagogikk kan medføre at mål- og resultatstyring oppleves som negativt for utøvelsen av handlingsrom. De kommunale ledernes handlingsrom forhandles i større grad fram i spennet mellom politikkenes og skolens forventninger, verdier og rasjonaliteter. Handlingsrom i vurdering kan i begge tilfeller forstås som noe som formes og forhandles gjennom relasjoner, og reflekterer hvordan både rektorer og kommunale ledere beskriver ledelse som et relasjonelt fenomen.

Rektorenes og de kommunale ledernes oppfatninger av vurdering tyder altså på at selv om begge grupper er innstilt på dialog og samarbeid, preges de av det Murphy og Ydesen (2025) kaller ulike former for *relasjonaliteter*, som gjør at de ser på eget vurderingsarbeid og handlingsrom med ulike blikk. Når vi forstår vurdering som relasjonelt i den forstand at vurdering alltid gjøres opp mot et sett verdi- eller kvalitetsmarkører (Mausethagen et al., 2021; Murphy & Ydesen, 2025), ser vi hvordan vurderingsarbeidet på de to ledernivåene blant annet formes av de relasjonelle kontekstene de befinner seg i. Dette blir særlig tydelig i de kommunale ledernes håndtering av krysspresset mellom rektorer

og politikere, og i rollene rektorene inntar overfor elever og lærere i møte med ekstern vurdering. Studien viser betydningen av å prioritere tid til dialog i vurderingsarbeid, både for praksis og politikk. En implikasjon for praksis kan også være å anerkjenne at ledelse i vurderingsfeltet preges av komplekse relasjoner, og at ulike ledernivåer har ulike oppgaver og ansvar i vurderingsarbeidet. Det finnes likevel mulighetsrom og sammenfallende interesser i krysningen mellom nivåene, og ledere i skole og kommune tenker ofte relativt likt. En implikasjon for politikk kan på samme måte være å anerkjenne både likheter og ulikheter i rektorers og kommunale ledes vurderingsarbeid. En annen implikasjon for politikk kan være å anerkjenne at lokale politikeres bruk av summativ data kan gå på bekostning av den komplekse framstillingen som ofte er nødvendig for å forstå prosesser og resultater i skolen.

Referanser

- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123–142. <http://www.jstor.org/stable/1435460>
- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.203>
- Dahle, C. & Prøitz, T. S. (2025). School principals and the obligation to act under a zero-tolerance policy against bullying in schools. I J. Hugo, C. Assmann, & A. Schmidt (Red.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (s. 89–101). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998259_7
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2. utg.). Corwin.
- Forfang, H. & Paulsen, J. M. (2024). Hva betyr kvalitetsarbeid i skolen? I J. M. Paulsen & H. Forfang (Red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 15–36). Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A. E. (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18(4), 495–519. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9307-y>
- Gunnulfsen, A. E. & Leo, U. (2023). Principals' roles in a Nordic education context: Shared responsibility and pedagogical engagement. I A. E. Gunnulfsen, H. Ärlestig, & M. Storgaard (Red.), *Education and Democracy in the Nordic Countries: Making Sense of School Leadership, Policy, and Practice* (s. 115–132). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_8
- Gunnulfsen, A. E. & Møller, J. (2017). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 455–474. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: Students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192>
- Hovdhaugen, E., Tvedten, S., Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2025). *Educational leaders and autonomy: Technical report – CLASS survey Norway* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge, nr. 197). <https://hdl.handle.net/11250/5360614>
- Lysne, A. (2006). Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic countries. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 327–359. <https://doi.org/10.1080/00313830600743365>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2021). Redefining public values: Data use and value dilemmas in education. *Education Inquiry*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2004508.2020.1733744>
- Monforte, J. & Úbeda-Colomer, J. (2021). Tinkering with the two-to-one interview: Reflections on the use of two interviewers in qualitative constructionist inquiry. *Methods in Psychology*, 5, 100082. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100082>
- Murphy, M. & Ydesen, C. (2025). The moral grounding of changing educational assessment and accountability: A theoretically informed analysis of moral assemblages in Denmark. *Oxford Review of Education*, 51(2), 160–177. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2439300>
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149–170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- Prøitz, T. S., Dieudé, A. & Stenersen, C. R. (2025). School leader experiences with local education authorities: Extended policy frames of well-functioning relationships across contexts of time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550267>
- Prøitz, T. S., Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2021). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 244–265. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562097>
- Rapley, T. (2014). Sampling strategies in qualitative research. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 49–63). SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n4>
- Schulte, B. (2023). The policy-practice nexus as «politics of use»: Professional autonomy and the teacher agency in the classroom. I T. Prøitz, P. Aasen, & W. Wermke (Red.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus* (s. 39–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36970-4_3
- Skedsmo, G. & Møller, J. (2016). Governing by new performance expectations in Norwegian schools. I H. Gunter, D. Hall, R. Sepieri, & E. Grimaldi (Red.), *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice* (s. 53–65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735245-7>
- Sundberg, R. A. & Hovdhaugen, E. (2026). Shared leadership and governance in Nordic schools: Implications for leadership autonomy. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/njcie.6467>
- Syverud, M. S. & Prøitz, T. S. (2025). Co-assessment at the boundary: Judges and advocates grading students' performances in oral exams. *Education Inquiry*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2472494>
- Tveit, S. & Olsen, R. V. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6381>
- White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Wildy, H. & Louden, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of principals' work. *Educational Management & Administration*, 28(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/0263211X000282006>
- Ydesen, C., Milner, A. L., Aderet-German, T., Caride, E. G. & Ruan, Y. (2023). *Educational assessment and inclusive education: paradoxes, patterns, and perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19004-9>