

Underveis, men i svært ulikt tempo

Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet

Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform

Eli Ottesen og Jorunn Møller (red.)



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITSKAPLEGE FAKULTET

UiO **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

NIFU **STEP**

© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 37/2010
ISBN 978-82-7218-713-1
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 37/2010

Eli Ottesen og Jorunn Møller (red.)

Underveis, men i svært ulikt tempo

Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet

Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITSKAPLEGE FAKULTET

Forord

Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et prosjekt under evalueringen av reformen Kunnskapsløftet. Reformen iverksettes stegvis fra 2006. Evalueringen følger reformgjennomføringen.

I den første rapporten fra delprosjektet *I.2.6 Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*, ble oppmerksomheten rettet mot reformdokumentene og aktører på det nasjonale styringsnivået. Gjennom innholdsanalyser av dokumentene og samtaler med sentrale aktører, belyste vi intensjoner med, forventninger til og vurderinger av Kunnskapsløftet som styringsreform.

I den andre rapporten fra delprosjektet *I.2.6, Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*, supplerte vi datamaterialet fra det nasjonale beslutnings- og forvaltningsnivået med et omfattende materiale fra underliggende nivåer og institusjoner. Vi belyste hvordan den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivåene fungerte i praksis basert på data fra høsten 2007, hva som karakteriserer læreres og skolelederes profesjonsforståelse, og noen sentrale elementer i skolens opplæringspraksis. Spesielt ble søkelyset rettet mot skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling.

I denne tredje rapporten fra delprosjektet *I.2.6, Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle* baserer vi oss på data fra skolenivå innhentet våren 2010. Nå er vi opptatt av å spore endringer i skolens opplæringspraksis når det gjelder arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling. I tillegg har vi i analysen av dataene fra 2010 sett nærmere på hvordan rektorene selv beskriver sin funksjon som leder av reformarbeidet og hvordan det oppfattes av lærerne. Dette aspektet var ikke i forgrunnen i den forrige delrapporten, men nå har vi data som kan underbygge noen konklusjoner på dette feltet. Siden 2007 har KD endret sin kompetanseutviklingsstrategi, og vi spør hvordan den nye strategien er mottatt i skolen.

Evalueringen gjennomføres av en forskergruppe som består av Frøydis Hertzberg (ILS), Eli Ottesen (ILS), Jorunn Møller (ILS, prosjektleder), Nina Sandberg (NIFU STEP), Tine S. Prøitz (NIFU STEP) og Petter Aasen (NIFU STEP, prosjektleder). Hele forskergruppen har bidratt til foreliggende delrapport, vi har kommentert hverandres utkast til tekst og analyser, men hovedansvaret for å føre analysene i pennen er fordelt mellom forskerne. Nina Sandberg har forskningsopphold i Melbourne i høst, men har bidratt med nyttige kommentarer underveis og innspill til våre analyser.

Vi vil rette stor takk til rektorer og lærere ved seks grunnskoler og fire videregående skoler som har satt av tid til intervjuer og åpnet klasserommene for å gi oss et blikk inn i skolehverdagen i vårt arbeid med undersøkelsen. Takk for vennlighet og imøtekommenhet. Vi vil også takke Jorunn Spord Borgen, Utdanningsdirektoratets programstyre og sekretariat for konstruktive kommentarer til første utkast av rapporten.

I rapporten har vi lagt vekt på å formidle funn som vi mener er av betydning for oppdragsgiver i implementeringen av reformen.

Oslo, 15. desember, 2010

Sveinung Skule
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
Hovedfunn fra første og andre delrapport	9
Hovedfunn fra delrapport 3	10
Ledelse av reformarbeid på skolenivå- en krevende øvelse	11
Kompetanseutvikling – styrket individfokus.....	12
Arbeid med grunnleggende ferdigheter – en forsiktig utvikling	13
Arbeid med individuell vurdering – stor oppmerksomhet, men variasjon i tilnærming	13
Skolens kvalitetsarbeid	14
Underveis – i ulikt tempo	15
1 Profesjonsforståelse og opplæringspraksis	17
<i>Jorunn Møller, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz og Petter Aasen</i>	
1.1 Prosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag	17
1.2 Oppsummering av første og andre delrapport	19
1.2.1 Hovedfunn fra første delrapport.....	20
1.2.2 Hovedfunn fra andre delrapport.....	21
1.3 Datakilder	22
1.3.1 Datainnsamling ved hjelp av intervjuer	24
1.3.2 Datainnsamling ved hjelp av observasjoner	25
1.3.3 Involvering av masterstudenter i datainnhenting	25
1.3.4 Strategi for analyse av det empiriske materialet	26
1.3.5 Datamaterialets begrensninger	27
1.4 Rapportens disposisjon.....	28
2 Perspektiver på endring i skolen.....	31
<i>Jorunn Møller og Eli Ottesen</i>	
2.1 Introduksjon.....	31
2.2 Om endring i organisasjoner	31
2.3 En styringsreform som virkemiddel for endring	34
2.4 Et nasjonalt vurderingssystem som virkemiddel for endring	35
2.5 Oppsummering	38
3 Rektors ledelse av reformarbeid i skolen	39
<i>Jorunn Møller</i>	
3.1 Et krysspress av forventninger	39
3.1.1 Skolelederens ”genetiske profil”	39
3.1.2 Motstridende mål og ambisjoner i Kunnskapsløftet	40
3.2 Ledelsesfunksjoner i skolen	42
3.3 Om ledelse av endringsprosesser	43

3.4	Rektors ledelse av reformarbeidet i videregående skoler	45
3.4.1	Strukturendringer i videregående skoler.....	45
3.4.2	Rektorene som ”administrerende direktør” eller ”tradisjonsbærere”	46
3.5	Rektors ledelse av reformarbeidet i grunnskolen.....	50
3.5.1	Strukturendringer i grunnskolen.....	50
3.5.2	Noen kjennetegn ved ”reformaktørene”	51
3.5.3	Noen kjennetegn ved ”tradisjonsbærerne”	54
3.6	Diskusjon og oppsummering	58
4	Kompetanseutvikling	63
	<i>Jorunn Møller</i>	
4.1	Innledning	63
4.2	En ny statlig strategi for kompetanseutvikling	63
4.3	Samarbeid på arbeidsplassen som kilde til læring	64
4.4	Skolenes vurderinger av omfang, strategi og innhold.....	66
4.4.1	Individuell videreutdanning.....	66
4.4.2	Etterutdanning i regi av skoleeier.....	67
4.4.3	Lokalt arbeid med læreplaner	70
4.4.4	Kollektivt arbeid	71
4.4.5	Individuell utprøving	72
4.5	Oppsummering.....	73
5	Arbeid med grunnleggende ferdigheter	77
	<i>Frøydis Hertzberg</i>	
5.1	Innledning	77
5.2	Endringer siden sist?	77
5.3	Spesielt om de tre språklige ferdighetene	79
5.4	Nye læringsressurser?	80
5.5	Klasseromsobservasjonene	81
5.6	Samlet oppsummering av intervjuer og observasjoner	84
5.7	Forståelsen av grunnleggende ferdigheter – et problem for seg	85
5.8	Noen motbilder.....	87
5.9	Avslutning.....	88
6	Skolenes arbeid med individuell vurdering	91
	<i>Eli Ottesen</i>	
6.1	Innledning	91
6.2	Individuell vurdering – ny vurderingspraksis?	92
6.3	Lov, den nye forskriften og læreplan	95
6.4	Tilbakemeldingskultur og elevmedvirkning	97
6.5	Språket om vurdering	100
6.6	Drøfting.....	101

7	Skolens kvalitetsarbeid	105
	<i>Eli Ottesen</i>	
7.1	Innledning.....	105
7.2	Prøver og tester i skolens kvalitetsarbeid	107
7.2.1	Kartleggingsprøver	107
7.2.2	Nasjonale prøver	109
7.2.3	Andre undersøkelser	111
7.3	Dokumentasjonspraksiser.....	113
7.4	Dialog og støttestrukturer	115
7.5	Skolens kvalitetsarbeid – oppsummering.....	117
7.6	Systematisk og helhetlig kvalitetsarbeid i skolen – underveis eller på stedet hvil?	120
8	Underveis, men i svært ulikt tempo	123
	<i>Jorunn Møller, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz og Petter Aasen</i>	
8.1	Innledning.....	123
8.2	Hovedfunn	124
8.2.1	Rektors ledelse av reformarbeid	124
8.2.2	Kompetanseutvikling for skolens personale	125
8.2.3	Arbeid med grunnleggende ferdigheter	126
8.2.4	Arbeid med individuell vurdering.....	126
8.2.5	Skolens kvalitetsarbeid	127
8.2.6	Underveis, men i svært ulikt tempo	128
8.3	Reformens konsekvenser på skolenivå.....	128
8.4	Implementeringen av reformen i et systemisk perspektiv.....	131
8.5	Kunnskapsløftet som styringsreform.....	133
	Referanser	139
Vedlegg 1:	Intervjuguide for skolenivået våren 2010.....	145
Vedlegg 2:	Registreringsskjema: Observasjon av arbeid med grunnleggende ferdigheter	149
Vedlegg 3:	Registreringsskjema: Observasjon av vurderingsarbeid	153
Vedlegg 4:	Registreringsskjema: Observasjon av ledermøter	155
Vedlegg 5:	Rollespill	157

Sammendrag

Denne rapporten er den tredje underveisrapporten i prosjektet ”*Evalueringen av Kunnskapsløftet - Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*” (prosjekt 1.2.6).

Hovedfunn fra første og andre delrapport

I *første delrapport* (Sandberg & Aasen, 2008) ble intensjonene med reformen oppsummert med følgende kjennetegn: Kunnskapsløftet representerte et systemskifte, og et nytt styringssystem var en av de viktigste endringene i reformen. Oppgaver og myndighet skulle desentraliseres, og ansvars plasseringen på tvers av nivåer skulle bli mer tydelig. Skoleeier skulle få mer frihet og ta mer ansvar, og reformen var basert på tillit til lokal kompetanse og kapasitet. Med basis i analyser av oppfatninger, forventninger og vurderinger til aktører på nasjonalt styringsnivå presenterte delrapport 1 følgende hovedfunn:

- Sentrale aktører på det nasjonale forvaltningsnivået synes å ha en noe uklar oppfatning og vurdering av sammenhengen mellom Kunnskapsløftet som innholds- og strukturreform og Kunnskapsløftet som styringsreform.
- Det er iverksatt en rekke strategier og utviklet tjenester som skal støtte iverksettingen av reformen. Dette må underliggende etater forholde seg til. De sentrale myndighetene synes imidlertid ikke å ha tatt et helhetlig grep om Kunnskapsløftet som styringsreform.

I *andre delrapport* (2009) pekte vi på at informantene fra kommunalt/fylkeskommunalt nivå, skolene og fagorganisasjonene samt respondentene fra skoleeiernivå i spørreundersøkelsen ga uttrykk for at de var underlagt *et hierarkisk implementeringsregime*. Bare i liten grad var det åpnet for lokale initiativ eller arenaer der

- sentralt nivå inviterte til forhandlinger og læring som kunne bidra til å definere løsninger og eventuelt justere kursen. Når det gjaldt skoleeierne forventninger til reformen, fant vi
- et positivt implementeringsklima og tiltro til reformens grunnelementer som omfatter mål og resultatstyringen, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og nytt ansvarsregime
 - store forventninger til at reformen skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, føre til bedre tilpasset opplæring og øke lærernes frihet i yrkesutøvelsen
 - et spenningsforhold mellom frihet/handlingsrom og tilsyn/rapportering
 - skoleeierne hadde i liten grad kommet i gang med arbeidet med elev- og systemvurdering
 - kommunens størrelse hadde betydning for hvor vidt kommunen vurderte egen kompetanse til å implementere reformen som tilfredsstillende og om det var etablert pedagogiske støttefunksjoner

På skolenivå gjorde vi to ”dypdykk” i skolenes opplæringspraksis. Det omfattet skolenes arbeid med de grunnleggende ferdighetene og med kvalitetsutbytte, læringsutbytte og skoleutvikling. Vi fant at

- når det gjaldt *de grunnleggende ferdighetene* så det ut til at læreplanen ga for *svake* faglige styringssignaler
- skolene var positivt innstilt til reformen, men de måtte selv finne måter å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid.
- lærerne opplevde store mangler i gjennomføringen av kompetanseutviklingsstrategien, og høsten 2007 det var primært skolelederne som var blitt prioritert
- aktørene på skolenivå var frustrerte over det som ble oppfattet som skoleeiers og Utdanningsdirektoratets byråkratisering, unnfallenhet og manglende kompetanse og forståelse for lærerprofesjonens yrkeshverdag.

Et særlig funn i delrapport 2 var *uavklarte spenninger* mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og på den andre siden mellom sentral og desentralisert styring av grunnopplæringen. Forbindelseslinjene mellom styringsnivåene ble ikke oppfattet som gode. Sett fra skolenivå kommuniserte verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer var tenkt å virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen.

Hovedfunn fra delrapport 3

I denne *tredje delrapporten* retter vi rettet søkelyset mot *endringer* siden 2007 i de ti skolenes arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering. I tillegg tematiseres rektors ledelse av reformarbeid og hvordan den nye kompetanseutviklingsstrategien fungerer for skolene. Rapporten omfatter analyse av intervjuer med rektorer og lærere i de ti skolene som inngår i vårt utvalg på *skolenivå*. I tillegg har vi gjennomført observasjoner på hver av skolene i tre dager.

Profesjonsforståelse belyses gjennom analyse av hvordan rektorer tolker sitt reformmandat fra skoleeier slik det manifesterer seg i rektorenes ledelse av reformarbeidet. Mer spesifikt belyser vi følgende problemstillinger:

- Hva karakteriserer rektors ledelse av reformarbeidet i videregående skole og i grunnskolen?
- Hvordan håndterer rektorene spenningen mellom endring og stabilitet, mellom det interne og det eksterne trykket i skolen?

I tillegg vil vi gi en analyse av noen sentrale sider ved strategier for kompetanseutvikling som er valgt fra statlig og kommunalt hold, og hvor vidt det har skjedd endringer de siste tre årene. Mer spesifikt vil vi kartlegge hvilke oppfatninger lærere og skoleledere på de ti skolene, som inngår i undersøkelsen, har om mulighetene for kompetanseutvikling.

Opplæringspraksis handler om hvordan arbeidet i forhold til elevene endres med reformen. Det innebærer både hvordan rektorer og lærere forstår sine nye oppgaver og hvordan dette manifesteres i endret praksis på skolen og i klasserommet. Vi har rettet oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter, elevvurdering og skolens kvalitetsarbeid, med utgangspunkt i følgende tre problemstillinger:

- Hvordan ledes og organiseres tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter, og hvordan iverksettes slikt arbeid i lærernes praksis?
- Hvordan samarbeider lærere om utvikling av nye vurderingspraksiser? Hvordan utnytter de muligheten til å bruke vurdering som virkemiddel for å styrke elevenes læring, og i hvilken grad trekkes elevene med i dette arbeidet?
- I hvilken grad har skoler, lærere og ledere endret former for samarbeid, praksis for evaluering av egen virksomhet, og anvendelse av tilgjengelige og hensiktsmessige styringsdata?

Ledelse av reformarbeid på skolenivå- en krevende øvelse

Betingelsene for utøvelse av ledelse i videregående skoler og i grunnskolen er nokså forskjellig. Dette henger blant annet sammen med både størrelse, kompleksitet i fagtilbudet og samspill med lokalmiljø og næringsliv. Det er stor variasjon i hvordan rektorene på de ti skolene i vårt utvalg vektlegger ulike ledelsesfunksjoner. Det kan ha sammenheng med både strukturelle og demografiske variabler som lederens bakgrunn og erfaring.

Våre data viser konturene av et skolelederyrke som mer og mer frigjøres fra læreryrket. Dette handler om at større oppmerksomhet rettes mot dokumenterte resultater, og i videregående opplæring også om økt markedsorientering og konkurranse. Vi ser også at rektorene i videregående skole forventes å ivareta utadrettet kontakt og være aktive samspillpartnere for fylkesnivået. I kommunene er mange administrative oppgaver flyttet ned til den enkelte skole, og grunnskolerektorene betraktes som kommunale mellomledere innordnet rådmannens organisasjonslinje. Slike strukturelle endringer gjør reformarbeidet til en krevende øvelse, som rektorene løser på litt ulike måter.

For å synliggjøre *variasjonen* bruker vi karakteristikkene ”tradisjonsbærere” og ”reformaktører” om rektorene i grunnskolen. ”Tradisjonsbærerne” er særlig opptatt av et godt arbeidsmiljø og å være kollega. I mindre grad er fokus på kollektiv strategiutvikling. De blander seg lite inn i det faglig/pedagogiske arbeidet, har blikket rettet primært mot interne forhold som administrasjon og personalfunksjonen, men er også opptatt av å sikre undervisningstilbudet til de svake elevene. Rektorene trekkes med i utvalgsarbeid på kommunalt nivå, men dette oppfattes mer som en belastning enn et mulighetsvindu for utvikling av egen skole. Dette står i kontrast til ”reformaktørene ” som tar et aktivt grep om reformprosessen, dels ved å engasjere seg i lokalt arbeid med læreplanene, dels ved å arbeide for bedre systematikk i vurderingsarbeidet. De begrunner sin ledelsesorientering med at Kunnskapsloftets sterke resultatorientering forutsetter tydelig ledelse av reformarbeidet lokalt.

I videregående opplæring er det vanskeligere å definere ”tradisjonsbærerne”. Men et tradisjonsbærende element er at økonomi/administrasjonsfunksjonen dominerer. Både personalfunksjonen og oppfølgingen av det faglig/pedagogiske arbeidet er i stor grad delegert til avdelingslederne. Dette kan både handle om et tillitsforhold mellom rektor og personalet, en ”usynlig kontrakt”, og om hvordan rektor forstår sitt oppdrag. Et nytt element i videregående opplæring er at ledelsesmodellen har mer karakter av konsernledelse med rektor som ”administrerende direktør” på toppen. Nye institusjonelle elementer er lagt til over år, og strukturen er gradvis endret. På sikt har dette ført til endringer i relasjonene mellom ledere og lærere. Det nye har ”spist” seg inn i institusjonens gamle kjerne og til dels fortrenget de gamle kollegarelasjonene mellom rektor og lærere.

Endringsprosessene på skolene i vårt utvalg preges altså av variasjon. Men gjennomgående preges de av en skrittvis prosess der det gamle og det nye synes å eksistere side om side.

Kompetanseutvikling – styrket individfokus

Rektorene er fornøyd med den nye statlige kompetanseutviklingsstrategien. Det har særlig sammenheng med at det er etablert en ordening for dekning av vikarutgifter, og at det kan bidra til å styrke fagkompetanse som skolen har behov for. Også de lærerne som har fått muligheten til å ta videreutdanning er fornøyd. Forlagskurs fremheves som eksempel på etterutdanningskurs med høy nytteverdi, fordi de gir konkrete ideer til egen undervisning samtidig som de er koblet tett til de lærebøkene skolene har kjøpt inn. Lærerne mener at når utdanningen svarer til egne behov, motiveres de til å forbedre sin egen undervisning. Dette er imidlertid ikke koblet mot et ansvar for å utvikle skolen som et kollektiv. Særlig gjelder dette for de videregående skolene, som i liten grad har etablert ordninger for spredning av kompetanse lokalt. Læring på arbeidsplassen synes dermed ikke å være satt i system, selv om det forekommer noe erfaringsdeling innenfor fagseksjonene.

Samlet sett gir våre data indikasjoner på en forskyvning i strategien for utvikling av skolen. Den nye statlige kompetanseutviklingsstrategien synes å medføre økende grad av individualisering. Det stilles få krav til erfaringsdeling på arbeidsplassen, og dermed knyttes videreutdanningsstrategien an til individuell utprøving.

Rektors ledelse av reformarbeid synes å ha stor betydning for graden av erfaringsdeling lokalt. På noen av grunnskolene stiller rektor både krav til og legger til rette for gjensidig erfaringsdeling i fellesfora. I begge skoleslag var noen av rektorene opptatt av å prioritere flere lærere til de samme kursene, slik at det kunne gi mulighet for spredningseffekt på skolen i etterkant. Når det gjelder grunnskolene i vårt utvalg, kan det se ut som skolestørrelse og geografisk lokalisering ser ut til å spille en rolle. Men også rektors engasjement og skoleeiers støttestrukturer er viktig. I de videregående skolene er mye

delegert til skolenivå, men fylkeskommunes økonomi og prioriteringer har betydning for de mulighetene som gis på den enkelte skole.

Arbeid med grunnleggende ferdigheter – en forsiktig utvikling

I delrapport 2 konkluderte vi med at intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke var særlig godt kommunisert, og at lærerne i liten grad hadde tatt inn over seg betydningen for deres praksis. I 2010 kan vi se en *forsiktig* utvikling. Det dreier seg for eksempel om lesing i andre fag enn norsk, eller om ”små drypp” av regning eller lesing i ulike fag. Det er først og fremst lærerne selv som tar hånd om dette. Lærebøkene som er utarbeidet til LK06, er en god støtte, fordi de har eksempler på hvordan grunnleggende ferdigheter kan integreres i undervisningen i fagene. Derimot ser det ikke ut til at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er godt kjent blant lærerne – og dermed heller ikke noe særlig til nytte.

Lesing er fremdeles den ferdigheten det snakkes mest om, men som i 2007 gjerne i form av spesielle tiltak ”for de som strever”. I flere av grunnskolene jobbes det systematisk for å bedre leseresultatene, og spesielt på barnetrinnet er lesing ”den store” ferdigheten. De språklige ferdighetene omtales gjerne som ”norskfaglige”, og vi ser svært få eksempler på samarbeid mellom norsklærere og faglærere eller mellom faglærere. Digitalt arbeid assosieres fremdeles først og fremst med skolens utstyrspark og med lærernes egen kompetanse, men så å si alle nevner bruk av power-points som noe elevene trenes opp i. Regning blir oppfattet som vanskelig å integrere i fagene, selv om enkelte lærere sier at de er blitt ”mer bevisste” på å legge inn litt regning i andre fag enn matematikk.

Rektorene er svært forsiktige med å rapportere om endringer når det gjelder lærernes arbeid med grunnleggende ferdigheter i klassene. De er heller ikke blitt avkrevd noen plan for arbeidet med grunnleggende ferdigheter fra sin skoleeier. Kompetansemidlene fra direktoratet er øremerket ordinær faglig videreutdanning og dreier seg bare i begrenset grad om å styrke arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Særlig rektorene i grunnskolen etterlyser klarere føringer, større oppmerksomhet og støtte til arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Arbeid med individuell vurdering – stor oppmerksomhet, men variasjon i tilnærming

I motsetning til resultatene i delrapport 2, har alle de ti skolene nå satt i gang endringsarbeid knyttet til individuell vurdering. Rektorene og lærerne er kjent med den nye vurderingsforskriften, men kjenner i mindre grad til de verktøyene og veiledningene som er utarbeidet sentralt. De skolene som har erfaring med lokal/regional kriterieutvikling er positive til at dette skal være et lokalt ansvar. Der hvor de foreløpig har gjort lite, mener

lærere og rektorer i større grad at dette bør være et nasjonalt ansvar, ikke minst av hensyn til at elevene skal få en *rettferdig* vurdering.

Det går fram av materialet at på skoler som har kommet godt i gang med arbeidet, der arbeid med individuell vurdering er høyt prioritert, og der rektor er en pådriver i arbeidet, har stort trykk på endringsarbeidet. Også samarbeid ser ut til å spille en rolle. Skoler som har deltatt i eksterne prosjekt knyttet til vurdering, og der vurderingsarbeid er en fellesoppgave for lærerne, har stort driv i arbeidet. Underveisvurdering er et ”nytt” innsatsområde, men foreløpig har skolene i liten grad arbeidet systematisk med å utvikle sin tilbakemeldingskultur og kompetanse på dette området. Som i 2007 er elevene i liten grad involvert i vurdering, men spesielt rektorene ønsker å prioritere dette i tiden framover.

Blant skolene i vårt materiale er det de som har jobbet lengst med utvikling av vurderingspraksis som er mest positive til omleggingen til kompetansemål i LK06. Disse skolene ser også betydningen av at de selv utvikler kjennetegn gjennom sitt lokale arbeid med læreplanen. I tillegg har de i større grad utviklet et felles språk om vurdering.

Skolens kvalitetsarbeid

Nasjonale kartleggingsprøver gjennomføres på alle de ti skolene, slik de er pålagt. I tillegg gjennomfører mange grunnskoler kartlegginger som er bestemt lokalt eller kommunalt. Vårt materiale viser imidlertid at både nasjonale og lokale kartleggingsprøver i liten grad utnyttes i lærernes arbeid med elevene eller i skolens helhetlige kvalitetsarbeid. I grunnskolen er det noe større grad av utnyttelse enn i videregående opplæring. Men først og fremst rapporteres resultater oppover i systemet. I tillegg brukes prøvene på skolene til å fange opp elever med spesielle problemer slik at de kan sette i verk organisatoriske tiltak. Også nasjonale prøver er godt etablert på grunnskolene i vårt utvalg. Lærere og rektorer ser bare i begrenset grad problemer knyttet til offentliggjøring av resultater. Det er stor variasjon mellom skolene med hensyn til hvordan de følger opp resultatene. Mye er fremdeles opp til den enkelte lærer/det enkelte læreteam. Nasjonale prøver inngår i liten grad som del av det helhetlige arbeid med kvalitet på skolene.

Som i 2007 er elevundersøkelsen godt innarbeidet i skolene. De andre brukerundersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet brukes ikke av skolene i vårt utvalg, men flere av skoleeierne og noen få skoler har utviklet egne undersøkelser knyttet til læringsmiljø og trivsel. I de fire videregående skolene og på noen av grunnskolene er det utviklet et omfattende system for rapportering oppover til skoleleier, men det er svært varierende bruk av resultater fra brukerundersøkelser på skolenivå. Undersøkelsene gir oversikt for rektorene, men det er usikkert hvilken betydning de har for arbeidet med elevene.

Kravene til dokumentasjon har økt i skolene, men med noen få unntak oppleves ikke dette som byråkratisering som tar tid fra arbeidet med elevene. Samtidig er det heller ikke noe

som tyder på at en ny dokumentasjonspraksis har betydning for hvordan opplæringen tilrettelegges. Et unntak er de skolene der man utnytter mulighetene som ligger i elektroniske plattformer. Det ser ut til at disse både kan lette arbeidet med dokumentasjon, skape forpliktelse blant lærerne og gjøre innholdet tilgjengelig over tid for elever, lærere og foreldre. Rektorene er mer bekymret enn lærerne for at nye krav skal føre til økt byråkratisering.

Når det gjelder dialog og støttestrukturer er det store forskjeller mellom skolene. Vi har funnet et par eksempler på en godt innarbeidet tilbakemeldingspraksis mellom ledelse og lærere, men hovedfunnet er at tilbakemelding fungerer tilfeldig som påskjønnelse for godt utført arbeid. Medarbeidersamtaler er den viktigste formelle arenaen for tilbakemelding både mellom skoleleder og lærer og mellom rektor og skoleeier. På to skoler gjennomfører skoleeier ekstern vurdering.

Underveis – i ulikt tempo

Sammenligner vi situasjonen i 2007 med våre data fra 2010, er konklusjonen at vi nå ser flere spor av de sentrale elementene i Kunnskapsløftet som innholdsreform. Slike skrittvis endringer kan på sikt føre til en omforming av norsk skole i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Selv i vårt lille utvalg av skoler er det imidlertid stor variasjon. Skolene er underveis, men i svært ulikt tempo. Så langt ser vi få tegn til framvekst av en ny enhetlig profesjonsforståelse blant ledere og lærere som reflekterer forventningene i Kunnskapsløftet som styringsreform og den nye ansvars plasseringen. Det kan skyldes ulike rammebetingelser og at sentrale myndigheter i liten grad har tatt et helhetlig grep om Kunnskapsløftet som styringsreform. Våre data fra skolenivået viser relativt svake forbindelseslinjer mellom rektor som leder for implementeringen av reformen, og lærernes praktisk-pedagogiske arbeid. I tillegg viser vår analyse at de ti skolene kjennetegnes av svak tilbakemeldingskultur. Rektorene og lærerne på sin side etterlyser fremdeles klare strategiske styringssignaler fra sine overordnede på nasjonalt og kommunalt nivå.

Det kvalitative materialet fra våre skoler viser totalt sett store variasjoner. Analysen viser hvordan lærere og rektorer i stor grad framstår som tradisjonsbærere. Vi ser en tilbakevending til trygge strukturer og praksis som stabiliserer skolene og setter lite på spill. Men i 2010 ser vi også tydeligere enn i 2007 eksempler på omformingsprosesser der strukturer og praksis gradvis justeres i forhold til nye mål, intensjoner og ambisjoner. Vi registrerer reformaktører både blant lærere og ledere som legger stein på stein i implementeringen av reformen. Denne lagleggingen kan på sikt gi grunnlag for større endringer i skolene.

Samlet sett forsterker funnene som presenteres i denne tredje rapporten om implementeringen av Kunnskapsløftet som styringsreform, bildet av en reform preget av spenninger mellom politisk styring og profesjonsstyring, mellom sentralisering og desentralisering.

1 Profesjonsforståelse og opplæringspraksis

Jorunn Møller, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz og Petter Aasen

1.1 Prosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag

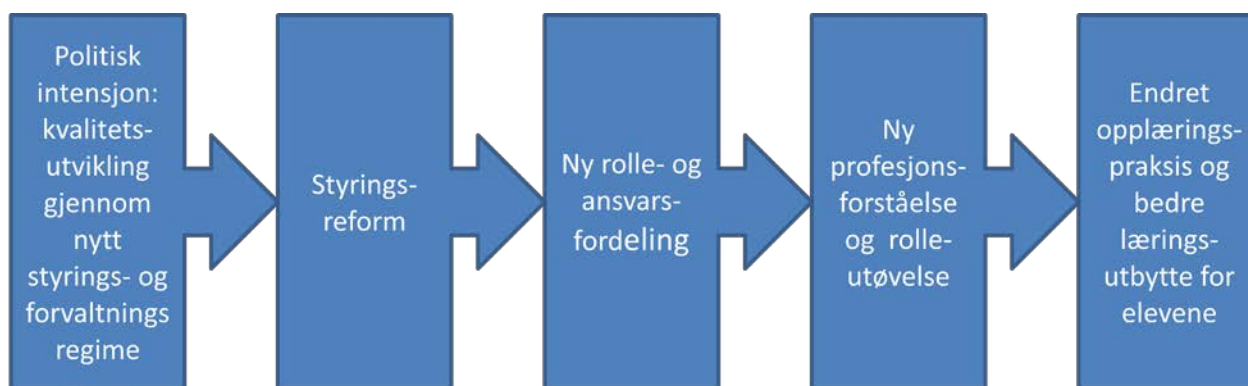
Denne rapporten er den tredje delrapporten i prosjektet I.2.6 Evalueringen av Kunnskapsløftet - Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle. I henhold til konkurransegrunnlaget skal evalueringen av forvaltningsnivåenes rolle beskrive og vurdere følgende forhold:

- rolle- og ansvarsfordelingen mellom de ulike forvaltningsnivåene og institusjonene
- hvordan rollene blir forstått og praktisert, og i hvilken grad dette påvirker resultatene
- de ulike nivåenes arbeid med planlegging, tilrettelegging, iverksetting og gjennomføring av Kunnskapsløftet
- tiltak og virkemidler som er valgt på de ulike nivåene i implementeringen av reformen
- hvilke eventuelle effekter endringer i rolle og ansvarsfordelingen har hatt for måloppnåelse på de ulike forvaltningsnivåene og for de ulike institusjonene

Med utgangspunkt i konkurransegrunnlaget har vi presisert følgende hovedproblemstillinger for evalueringen:

1. **Styringsmodellen:** *Hva karakteriserer den nye styringsmodellen for grunnopplæringen?*
2. **Rolle- og ansvarsfordeling:** *Hvordan fungerer den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivåene og aktørene?*
3. **Profesjonsforståelse:** *Hvilke endringer har styrings- og forvaltningsreformen medført når det gjelder ledere og læreres/instruktørers profesjonsforståelse?*
4. **Opplæringspraksis:** *På hvilken måte medfører tiltak i forlengelsen av styrings- og forvaltningsreformen endringer av organiserings- og opplæringspraksis i den enkelte skole og lærebedrift?*

Evalueringen studerer styringsreformen som virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftet som innholdsreform (læreplanreform) og strukturreform.



Figur 1.1 Styrings- og forvaltningsreformen som virkemiddel i Kunnskapsløftet

I våre to forrige delrapporter er det henholdsvis hovedproblemstillingene 1 og 2 som i første rekke er belyst. I tillegg gjennomførte vi en analyse av profesjonsforståelse og opplæringspraksis slik den ble beskrevet da implementeringen av Kunnskapsløftet så vidt var startet. Vi valgte ut grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering som to ”dybdedykk” i skolenes opplæringspraksis. I denne tredje delrapporten belyses primært hovedproblemstillingene 3 og 4, og nå har vi rettet søkelyset mot *endringer* siden 2007 i skolenes arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering. I tillegg tematiseres rektors ledelse av reformarbeid og hvordan den nye kompetanseutviklingsstrategien fungerer for skolene. Rapporten omfatter analyse av intervjuer med rektorer og lærere i de ti skolene som inngår i vårt utvalg på *skolenivå*. I tillegg har vi gjennomført observasjoner på hver av skolene i tre dager.

Profesjonsforståelse belyses gjennom analyse av hvordan rektorer tolker sitt reformmandat fra skoleeier slik det manifesterer seg i *rektorenes* ledelse av reformarbeidet. Mer spesifikt belyses vi i denne rapporten følgende problemstillinger:

- Hva karakteriserer rektors ledelse av reformarbeidet i videregående skole og i grunnskolen?
- Hvordan håndterer rektorene spenningen mellom endring og stabilitet, mellom det interne og det eksterne trykket i skolen?

I tillegg vil vi gi en analyse av noen sentrale sider ved strategier for kompetanseutvikling som er valgt fra statlig og kommunalt hold, og hvor vidt det har skjedd endringer de siste tre årene. Mer spesifikt vil vi kartlegge hvilke oppfatninger lærere og skoleledere på de ti skolene, som inngår i undersøkelsen, har om mulighetene for kompetanseutvikling.

Opplæringspraksis handler om hvordan arbeidet i forhold til elevene endres med reformen. Det innebærer både hvordan rektorer og lærere forstår sine nye oppgaver og hvordan dette manifesteres i endret praksis på skolen og i klasserommet. I denne rapporten har vi rettet oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter, elevvurdering og skolens kvalitetsarbeid, med utgangspunkt i følgende tre problemstillinger:

- Hvordan ledes og organiseres tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter, og hvordan iverksettes slikt arbeid i lærernes praksis?
- Hvordan samarbeider lærere om utvikling av nye vurderingspraksiser? Hvordan utnytter de muligheten til å bruke vurdering som virkemiddel for å styrke elevenes læring, og i hvilken grad trekkes elevene med i dette arbeidet?
- I hvilken grad har skoler, lærere og ledere endret former for samarbeid, praksis for evaluering av egen virksomhet, og anvendelse av tilgjengelige og hensiktsmessige styringsdata?

Det er ikke tilfeldig at vi har valgt grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering som analyseenheter for å besvare forskningsspørsmål knyttet til opplæringspraksis. Det at samtlige lærere på alle trinn og i alle fag fra nå av skal ha et felles ansvar for å lære elevene å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy, er en radikal endring i forhold til tidligere. Intensjonen er at de grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre alle fag og alle klasserom, noe som forutsetter samarbeid mellom lærere i alle fag. Ikke minst innebærer det nye krav til lærernes kompetanse.

Det andre aspektet tematiserer at Kunnskapsløftet som reform har som ambisjon å implementere systemer for kvalitetsvurdering som gjennom blant annet informasjon om læringsutbytte, skal bidra til skoleutvikling. Den kanskje største og minst kommuniserte utfordringen i Kunnskapsløftet kan være den vurderingslogikk det nye læreplanverket legger til grunn med en kompetanse- og målbasert læreplan. Ved innføring av planverk med målangivelser følger det som oftest med en definert målstruktur og et kriteriesett for vurdering. I Kunnskapsløftet ligger det derimot en forventning om at vurderingsarbeid og utforming av kriterier skal være en del av det lokale læreplanarbeidet og dermed et desentralisert ansvar og en lokal oppgave.

1.2 Oppsummering av første og andre delrapport

Den første delrapporten fra prosjektet *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger* (Sandberg & Aasen, 2008), belyste hva som karakteriserte den nye styringsmodellen for grunnopplæringen, og hvordan rolle- og ansvarsfordelingen fungerte mellom nivåene og aktørene. Første delrapport omfattet en analyse av reformens intensjoner og oppfatninger, forventninger og vurderinger på nasjonalt styringsnivå. Oppmerksomheten er konsentrert om det øverste forvaltningsnivået i grunnopplæringen. En analyse av sentrale politiske dokumenter danner et viktig grunnlag. I tillegg ble tretten personer som representerte nasjonale politiske beslutningsmyndigheter, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og partene i arbeidslivet, intervjuet om hvordan de forsto Kunnskapsløftets intensjoner. Informantene ble valgt ut fordi de i kraft av person eller posisjon var antatt å være blant de viktigste premissleverandørene til reformen.

Den andre delrapporten fra prosjektet *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* (Møller, Prøitz & Aasen, 2009), belyste rolle- og ansvarsfordeling på tvers av nivåer, profesjonsforståelse og opplæringspraksis i skolen. Sentrale spørsmål omfattet hvordan det nye styrings- og forvaltningssystemet fungerer som forutsetning for Kunnskapsløftet som struktur- og innholdsreform, hvordan ulike strategier og tiltak prioriteres og gjennomføres på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og hvilke innvirkninger de styrings- og forvaltningsmessige endringene har på utviklingen av læringsmiljøet i relasjon til målsettingene i reformen. Skoleeiere i fire fylker og seks kommuner, rektorer og lærere ved fire videregående skoler, og rektorer og lærere ved seks grunnskoler ble valgt ut som informanter for å belyse problemstillingene. Fylkesmenn og ledere av profesjonsforeninger ble også intervjuet. I tillegg ble det gjennomført en nasjonal surveyundersøkelse. Resultatene fra fellessurveyen som ble sendt til skoleeierne, var tilstrekkelig robuste til å gi grunnlag for analyse i vårt prosjekt. Derimot kunne vi ikke anvende resultatene fra fellessurveyen til rektorer og lærere, blant annet på grunn av stor usikkerhet når det gjaldt svarprosent.

For å gi et bilde på helheten i prosjektet vil vi i det videre oppsummere hovedfunn fra første og andre delrapport i prosjektet.

1.2.1 Hovedfunn fra første delrapport

I første delrapport ble intensjonene med reformen, basert på dokumentanalyser, oppsummert med følgende kjennetegn: Kunnskapsløftet representerte et systemskifte, og et nytt styringssystem var en av de viktigste endringene i reformen. Oppgaver og myndighet skulle desentraliseres, ansvars plasseringen på tvers av nivåer skulle bli mer tydelig, skoleeier skal få mer frihet og ta mer ansvar, og reformen var basert på tillit til lokal kompetanse og kapasitet.

Vår analyse av oppfatninger, forventninger og vurderinger til aktører på nasjonalt styringsnivå viste imidlertid relativ stor diskrepans mellom reformens mål og intensjoner og aktørenes forståelse, forventninger og vurderinger. Våre funn slik de ble presentert i den første delrapporten, gir et bilde av en sektor preget av uklarhet når det gjelder styringsdimensjonen og ansvars plasseringen. Sentrale myndigheter synes ikke å ha tatt et helhetlig grep om reformimplementeringen, og Kunnskapsløftet som styringsreform synes å være svakt forankret hos sentrale aktører på det nasjonale beslutnings- og forvaltningsnivået som skal gjennomføre den. Vi har også sett at sentrale aktører er opptatt av å desentralisere ansvar for oppgaver, men ikke beslutningsmyndighet.

Vi understreket samtidig at fra et aktørperspektiv på sentralt forvaltningsnivå, kan de posisjoner vi avdekket, være velbegrunnede oppfatninger, forventninger og vurderinger ut fra erfaringer fra reformimplementeringsprosessen. Det kan være at verken underliggende forvaltningsnivåer eller lærerprofesjonen besitter kompetanse og endringskultur som fremmer reformimplementeringen. Det kan være innebygde spenninger og intersemotsetninger som hindrer reformimplementeringen. Det kan også være vi ikke har en nasjonal forvaltningsstruktur/styringsstruktur som bærer reformens intensjoner om

større selvstyre for skoleeiere. Men informantenes observasjoner og vurderinger kan også være et resultat av svake styringssignaler fra sentralt hold og mangelfull oppfølging som myndiggjør kommunene som skoleeiere og skolene som autonome, initiativrike institusjoner. Dersom divergerende tolkninger av Kunnskapsløftet som styringsreform er like gyldige og legitime, vakler Kunnskapsløftet som styringsreform. I vår konklusjon understreket vi at det kan få uheldige konsekvenser hvis man ansvarliggjør og stiller forventninger til aktører som har liten myndighet (jf. Sandberg & Aasen, 2008).

Disse refleksjonene og mulige konklusjonene ble et viktig grunnlag for oss da vi i neste runde skulle undersøke hvilken betydning rolle- og ansvarsfordelingene hadde for gjennomføringen av Kunnskapsløftet sett fra skoleeier og skolenivå.

1.2.2 Hovedfunn fra andre delrapport

Kommunesektoren skal både styre selv og sette i verk det staten bestemmer. Kommunesektorens tvetydige status som forvaltningsorgan under staten og som selvstyreorgan med egen beslutningsmyndighet, egne folkevalgte og egen administrasjon setter implementeringen av Kunnskapsløftet inn i en bestemt ramme. Kunnskapsløftets logikk er basert på denne tvetydige statusen.

Både våre informanter fra kommunalt/fylkeskommunalt nivå, skolene og fagorganisasjonene samt respondentene fra skoleeiernivå i spørreundersøkelsen ga uttrykk for at de er underlagt *et hierarkisk implementeringsregime*. Bare i liten grad var det åpnet for lokale initiativ eller arenaer der sentralt nivå inviterte til forhandlinger og læring som kunne bidra til å definere løsninger og eventuelt justere kursen. Samtidig viste vår analyse av skolens praksis knyttet til *de grunnleggende ferdigheter* at læreplanen på dette feltet ga for *svake* faglige styringssignaler. Dermed ble bildet av statlig forventningsstyring mer tvetydig. Skolene måtte selv finne måter å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid, men å etablere slike dialoger, krever både kompetanse, tid og arenaer. Lærerne opplevde også store mangler i gjennomføringen av kompetanseutviklingsstrategien. Høsten 2007 var det primært skolelederne som var blitt prioritert når det gjaldt midler til kompetanseutvikling.

Den *manglende tillit* til skoleeiernivået som aktørene på det sentrale forvaltningsnivået ga uttrykk for, kom også til uttrykk fra skolenivå. Dette gjaldt særlig lærere i videregående skole. Dette funnet i det kvalitative materialet ble imidlertid modifisert av intervjuene med representanten fra KS og informantene fra fylkeskommunene som i større grad opplevde reformimplementeringen som *nettverkssamarbeid* der aktører viste hverandre tillit, inngikk i bytterelasjoner og lærte av hverandre. For disse aktørene sto styringsrelasjonene i sentrum og ikke de hierarkisk-administrative strukturene når de vurderte reformimplementeringen.

Samtidig viser våre data at skolene var *positivt innstilt til reformen*. Både rektorer og lærere hadde tatt egne grep for å realisere intensjonen, men det syntes *ikke* å være *en*

enhetlig, myndiggjort profesjon som på denne måten formet implementeringen av Kunnskapsløftet med utgangspunkt i klare styringssignaler fra overordnet nivå. Det handlet mer om avgrensede kollegiale miljøer ved skolene som på egenhånd hadde tatt et felles løft både i begeistring over reformens innhold og muligheter, men også i frustrasjon over det som ble oppfattet som skoleeiers og Utdanningsdirektoratets byråkratisering, unnfalighet og manglende kompetanse og forståelse for lærerprofesjonens yrkeshverdag.

Selv om både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere i stor grad var enige i at resultatmålinger gjennom nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser var viktige for utvikling av skolen, tydet våre funn på at i 2007 hadde slike oppfatninger i liten grad ført til handlinger som hadde betydning for skolens praksis. Skolene syntes i liten grad å ha utviklet robuste systemer for vurdering og utvikling av skolens kvalitet, men vi kunne se tendenser til endring, og da i retning av at *resultatkvalitet* var blitt mer framtrædende.

Et særlig funn i denne underveisrapporten i evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform, var *uavklarte spenninger* mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og på den andre siden mellom sentral og desentralisert styring av grunnopplæringen. Forbindelseslinjene mellom styringsnivåene var ikke gode, og gode systemiske forbindelseslinjer er i følge internasjonal reformforskning en avgjørende suksessfaktor i implementeringen av utdanningsreformer. Sett fra skolenivå kommuniserte verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer var tenkt å virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Med dette som grunnlag stilte vi spørsmålet om Kunnskapsløftet som styringsreform var blitt en tung bær å bære, og at den kanskje for mindre kommuner var blitt en *for* tung å bære (jf. Møller et al., 2009).

Både delrapport 1 og 2 var basert på empiriske undersøkelser høsten 2007. I vår tredje delrapport som er basert på empiriske undersøkelser våren 2010, har vi spesielt vært opptatt av å kartlegge *endringer* som har skjedd på skolenivå i løpet av de siste tre årene. Tilsvarende som i delrapport 2, er det arbeidet med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering som er valgt ut for å eksemplifisere skolens opplæringspraksis. I tillegg har vi i analysen av dataene fra 2010 sett nærmere på hvordan rektorene selv beskriver sin funksjon som leder av reformarbeidet, og hvordan det oppfattes av lærerne. Dette aspektet var ikke i forgrunnen i den forrige delrapporten, men nå har vi data som kan underbygge noen tentative konklusjoner på dette feltet.

1.3 Datakilder

Analysen i delrapport 3 bygger på intervjuer med rektorer og en gruppe lærere ved ti skoler. I tillegg har vi gjennomført observasjoner av opplæringspraksis på alle skolene over tre dager. Fokus for observasjonene har vært på arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering.

Som vist i delrapport 2, anvendte vi følgende kriterier i valg av skoler:

- Lokalisering både i store og små byer og mer landlige distrikter
- Utvalget omfatter både mannlige og kvinnelige rektorer
- Variasjon med hensyn til størrelse og trinn (1-7 (inkl. fådelt); 8-10; 1-10 grunnskoler)
- Variasjon med hensyn til studieforbereende/yrkesforberedende opplæringsprogram i de videregående skoler

Som nevnt i delrapport 2, var det knyttet stor usikkerhet til resultatene av de kvantitative dataene basert på spørreskjemaet som ble sendt ut til skoleledere og lærere i regi av DPU og Høgskolen i Hedmark. Vi valgte derfor ikke å benytte disse dataene i vår analyse av skolenivået i forrige delrapport. En konsekvens er at vi kun har kvalitative data fra første runde når det gjelder skolenes oppfatninger av implementeringen av Kunnskapsløftet, og det blir vårt sammenligningsgrunnlag.

Fellessurvey II i regi av NIFU STEP ble i november meldt til NSD og er nå godkjent. Innsamlingen av data vil bli gjennomført våren 2011. Dette betyr at vi heller ikke i denne delrapporten kan se våre kvalitative analyser i lys av den kvantitative undersøkelsen. I denne delrapporten er det data fra fire videregående skoler og seks grunnskoler som er grunnlaget for analysen. Selv om det er et begrenset materiale, har vi likevel prøvd å utvikle noen modeller med dette som utgangspunkt. Styrken ved et kvalitativt materiale er at det gir muligheter til å utdype informantenes oppfatninger, øke forståelse av den lokale konteksten, og dermed nyansere informasjonen som samles inn. Siden vårt utvalg av skoler har variasjon som et viktig kriterium, kan vi *tentativt* drøfte hvorvidt kommune- og skolestørrelse, geografisk lokalisering og skoletype har betydning¹. De mønstrene vi ser i det kvalitative materialet på skolenivå, vil i sluttrapporten bli nærmere drøftet når det kvantitative datamaterialet foreligger.²

De videregående skolene dekker skoler med både studie- og yrkesforberedende opplæringsprogrammer, skoler med kun studieforbereende opplæringsprogrammer, og skoler med både lav og høy prosent minoritetsspråklige elever. Størrelsen varierer fra 540 til 1150 elever. To av de videregående skolene representerer også sammenslåtte enheter. Størrelsen på grunnskolene varierer fra 77 elever til 580 elever.

Opprinnelig skulle vi ha lærebedrifter med både i den 2. og den 3. delrapporten, og vi har også gjennomført intervjuer med instruktører for fire fag. Da vi gjennomførte disse første intervjuene vinteren 2009, var det imidlertid ingen ting som tydet på at Kunnskapsløftet hadde hatt noen innvirkning på praksis, og den opplæringen instruktørene hadde fått, ble beskrevet som utelukkende enveiskommunikasjon fra fylket. Dette ble et svært spinkelt materiale. Siden tallene fra første surveyrunde ikke kunne brukes, valgte vi derfor å ikke ta inn lærebedriftene i delrapport 2, men vente på surveyrunde nr. 2 for å få et bedre

¹ Et kjønnsperspektiv på ledelse av reformarbeid er ikke tatt med i analysen. Vårt materiale gir ingen mulighet til å bruke kjønn som grunnlag for analyse.

² I fellessurvey II som nå skal sendes ut, inngår de samme bakgrunnsfaktorene.

datagrunnlag. Vi gjennomførte et par intervjuer våren 2010, og dessverre ga de også meget mager informasjon om implementeringen av Kunnskapsløftet i lærebedrifter. Vi har derfor valgt å ikke inkludere lærebedrifter i delrapport 3, men vente med å belyse denne problemstillingen i sluttrapporten når dataene fra fellessurvey 2 foreligger.

Andre runde med datainnsamling på skolenivået ble gjennomført våren 2010. Den neste kvantitative undersøkelsen var da under planlegging og datainnsamling vil først skje på våren i 2011. Dette innebærer at delrapport 3 i sin helhet baserer seg på kvalitative data som er begrenset til et utvalg på fire fylker og seks kommuner, fire videregående skoler og seks grunnskoler. I sluttrapporten vil vi få muligheten til å se den kvalitative analysen i lys av surveydataene.

1.3.1 Datainnsamling ved hjelp av intervjuer

Våren 2010 gjennomførte vi totalt 20 intervjuer. På hver av de 10 skolene ble det gjennomført to intervjuer; ett med rektor og ett med en liten gruppe lærere³. Hvert intervju varte ca. 90 minutter og samtalen ble tatt opp på digital opptaker og senere transkribert. Datainnsamlingen på skolene ble gjennomført ved hjelp av semi-strukturerte intervjuer, og formålet var å få klarhet i hva rektor og en gruppe lærere på skolenivå oppfattet *som de viktigste endringene* som hadde skjedd de siste tre åra som et resultat av arbeidet med Kunnskapsløftet. Intervjuguiden omfattet følgende temaer (se vedlegg 1).

- Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Tilsvarende som høsten 2007, ble disse intervjuene gjennomført av prosjektdeltakere fra ILS.

Av anonymitetshensyn bruker vi konsekvent ”hun” om alle våre informanter. Skolene har fått fiktive navn for å lette lesningen av rapporten. I tillegg har vi markert hvorvidt informantene arbeider på barneskoler (1-7), ungdomsskoler (8-10), kombinerte barne- og ungdomsskoler (1-10) eller i videregående opplæring (vgs.).

Denne delrapporten drøfter hvilke endringer som har skjedd i tidsrommet høsten 2007 – vinteren 2010. Da vi kom tilbake til skolene i 2010, hadde tre av fire videregående skoler tilsatt nye rektorer. Dette skaper noen utfordringer når resultater av rektorenes fortellinger skal sammenlignes. I grunnskolene hadde det ikke skjedd rektorskifte, men en av grunnskolene, Enga skole, valgte å trekke seg fra prosjektet⁴. Vi tok da kontakt med en

³ Lærergroppene besto i gjennomsnitt av tre til fire lærere. Disse var valgt ut for å representere fagbredden ved skolen. På en av grunnskolene, deltok kun to lærere i gruppeintervjuet, da en av lærerne var blitt syk. På en annen grunnskole, ble det av praktiske hensyn gjennomført to individuelle lærerintervjuer istedenfor et gruppeintervju.

⁴ Den gamle Enga skole hadde fått ny rektor som ikke ønsket å delta i prosjektet.

annen skole fra samme kommune. Denne skolen rekrutterte elever fra et sammenlignbart sosioøkonomisk område og hadde tilsvarende elevtall som skolen som trakk seg. Dermed består utvalget stadig av 10 skoler, men ”Enga skole” er ny i 2010.

1.3.2 Datainnsamling ved hjelp av observasjoner

I tillegg til individuelle intervjuer med rektorer og gruppeintervjuer med lærere har vi inkludert observasjon av klasseromspraksis, ledermøter og trinnledermøter som datagrunnlag for delrapport 3. Vi besøkte hver skole i tre dager.

Det ble laget registreringsskjemaer for klasseromsobservasjon når det gjaldt grunnleggende ferdigheter (se vedlegg 2), og vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling (se vedlegg 3). I tillegg ble det utviklet et skjema for observasjon av ledermøter (se vedlegg 4).

I vår samtale med rektor i forkant av besøket, presiserte vi at vi ikke var ute etter å vurdere kvaliteten på den undervisningen som ble gitt, men at vi var på jakt etter eksempler som kunne illustrere noen sider ved skolens opplæringspraksis, og da med vekt på hvordan det ble arbeidet med grunnleggende ferdigheter i ulike fag, og hvordan vurdering brukes som verktøy for kvalitetssikring og utvikling. I tillegg henviste vi til hva som var hovedtema for intervjuene vi skulle gjennomføre, og at vi ønsket å sammenligne med hvordan situasjonen var for tre år siden for om mulig å spore endringer.

Vi oppfordret rektor til å velge ut en klasse hvor vi kunne få følge undervisningen sammenhengende i de tre dagene vi var ved skolen. I praksis ble observasjonene som regel fordelt på flere klasser. Dette hadde sammenheng med vårt fokus på grunnleggende ferdigheter og vurdering. Hvilke møter som ble observert, var avhengig av hva som sto på programmet de tre dagene vi besøkte skolen. På noen skoler ble det gjennomført ledermøter, ved andre trinnmøter eller seksjonsmøter.

1.3.3 Involvering av masterstudenter i datainnhenting.

Tre dagers observasjon av opplæringspraksis i våre 10 skoler er kostnadskreven. Som vi skrev i prosjektbeskrivelsen, så vi muligheten for å involvere mastergradsstudenter ved ILS i datainnsamlingen våren 2010 for å holde oss innenfor den oppsatte kostnadsrammen. Vi organiserte en målrettet skolering for disse studentene i form av to seminarer der FIRE-prosjektet var tema. Skoleringen omfattet en gjennomgang av intervjuguider, registreringsskjemaer og bruk av digital opptaker, og vi organiserte øvelser med videoinnslag fra PISA+ som grunnlag for å diskutere klasseromsobservasjon. For å få øvelse i å observere et ledermøte, organiserte vi rollespill (se vedlegg 5). Grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering er da valgt som analyseenheter. Etter at dataene var samlet inn, organiserte vi arbeidsseminarer hvor de transkriberte intervjuene, registreringsskjemaene fra observasjonene og feltloggene dannet grunnlaget for felles analyse. Studentene vil skrive sine masteroppgaver på bakgrunn av dette datamaterialet i løpet av 2011.

1.3.4 Strategi for analyse av det empiriske materialet

Arbeidet med analysen av intervjuene og observasjonene har gått parallelt med utprøving, diskusjon og videreutvikling av de teoretiske perspektivene som var angitt i prosjektbeskrivelsen. I delrapport 2 utviklet vi en modell for analyse av implementering av Kunnskapsløftet fra et *ovenfra og ned, nedenfra og opp* og *et nettverksperspektiv*, (se tabell 1.1 nedenfor og Møller et al., 2009, s. 48). Et hovedargument er at disse tre perspektivene *til sammen* vil bidra til en økt forståelse av Kunnskapsløftet som styrings- og forvaltningsreform. Å bare anvende ett av disse perspektivene vil begrense vår forståelse av hvordan nivåer, institusjoner og aktører genererer, tolker og implementerer vedtak og forordninger.

Tabell 1.1 *Idealtypiske perspektiver på reformimplementering*

	Hierarki "Oven-fra-og-ned"	Profesjon/kollegium "Nedenfra-og-opp"	Formelle og uformelle nettverk "På kryss og tvers"
Premissgivere	Sentrale og lokale myndigheter	Lærere/skoleledere	Ulike interessenter (stakeholders)
Regulering	Rammer, lover, regler	Yrkesnormer, profesjonskunnskap	Kommunikasjon, erfarings- og idéutveksling
Ansvarliggjøringsstrategier	Mål- og resultatstyring Forventningsstyring Tilsyn	Myndiggjøring Kunnskapsbasert yrkesutøvelse	Involvering og inkludering av interessegrupper
Ansvarsforvaltning	Sikre individuelle rettigheter, sikre rammebetingelser for politikkrealisering	Realisere skolens samfunnsmandat, sikre god undervisning for å bidra til gode resultater	Legitimere beslutninger gjennom forhandlinger og påvirkning

Å forstå hvordan Kunnskapsløftet settes ut i livet forutsetter med andre ord et blikk for den hierarkisk orienterte reguleringen (for eksempel gjennom forskrift for vurdering), men også for møtet mellom regulering og etablert profesjonell praksis (på hvilken måte profesjonen tolker og iverksetter forskriften). I tillegg trengs en forståelse for betydningen av de nettverkene aktørene inngår i, både det horisontale samarbeidet mellom skoler, de vertikale relasjonene mellom for eksempel skoleeier og skoler eller mellom statlig og lokalt nivå, og kombinasjonen mellom de to som prosjektet "Bedre vurderingspraksis"⁵ er et eksempel på.

Disse idealtypiske perspektivene hjelper oss til å sette informantenes beskrivelser av egen praksis og våre observasjoner av møter og klasseromspraksis inn i en styringskontekst. I våre empiriske undersøkelser våren 2010 har vi som nevnt, spesielt vært opptatt av å kartlegge *endringer* som har skjedd på skolenivå i løpet av de siste tre årene. For å forstå hvilke endringer som har skjedd, har vi hatt behov for å supplere disse teoretiske perspektivene. Vi tar da utgangspunkt i hva vi vet om endringer i organisasjoner generelt

⁵ <http://www.udir.no/Tema/Vurdering/Underveisvurdering/Bedre-vurderingspraksis/>

og skolen spesielt, og om ledelse av endringsprosesser. Dette har gitt oss et ekstra sett med analysebegreper som vi redegjør nærmere for i kapittel 2.

Etter hvert som noen begreper og teoretiske innfallsvinkler fremstod som gode analyseredskaper, skiftet fokus fra omfattende beskrivelser av den enkelte skole til mer avgrensede temaer som kunne danne grunnlag for kapitler i denne rapporten.

Parallelt med utvikling og utprøving av teoretiske perspektiver har vi jobbet induktivt med materialet fra intervjuene og observasjonene. Her har vi pendlet mellom en holistisk tilnærming hvor vi noterte ned helhetsinntrykket av den fortellingen vi fikk fra våre informanter, og delanalyser. For hvert intervju oppsummerte vi det bærende hovedinntrykket, hvilke data som støttet dette og eventuelt om noen utsagn ga motforestillinger. Dernest grupperte vi innholdskategorier, som i stor grad var styrt av den semi-strukturerte intervjuguiden. I dette arbeidet brukte vi analyseverktøyet NVivo 8 på deler av materialet. Vi har vært på jakt etter mønstre, men også etter tvetydigheter, ambivalens og spenninger. Det at et intervju ikke er logisk sammenhengende, er i seg selv et viktig resultat.

1.3.5 Datamaterialets begrensninger

Intervjuer med rektorer og små grupper av lærere er hovedkilden til beskrivelsene av endringer i skolens opplæringspraksis. Det betyr at det er et *lite* utvalg lærere som kommer til orde, og det varierer mellom skolene hvorfor eller hvordan disse er valgt ut av skolens rektor. På de videregående skolene er ofte ansvaret for pedagogisk oppfølging og støtte delegert til avdelingsledere, slik at rektors beskrivelse av opplæringspraksis blir svært generell. Det er i stor grad intervjuene hvor vi får innsikt i informantenes *oppfatninger* om praksis som er utgangspunktet for vår analyse. Observasjonsrapportene fra klasserommet gir noe utfyllende informasjon, men tre dager på en skole gir et svært begrenset innsyn. Samtidig skapte logistikken et problem med hensyn til observasjon av sammenhengende opplæringspraksis (jf. 1.3.2).

Analysen av rektors ledelse av reformarbeid baserer seg primært på intervjuene med rektorene. Dermed er det rektorens egne fortellinger om egen ledelse og egne prioriteringer som er det primære datagrunnlaget. Intervjuene med lærerne anvendes her som et supplement og utdyping. Metodisk angis dermed en begrensning i hvor langt man kan trekke fortolkningen, men samtidig viser fortellingene noe om rektorens egen forståelse av rektorjobben som profesjon. Når vi besøker skolene for andre gang våren 2010, er tre av fire rektorer i de fire videregående skolene nytilsatte, og dette innebærer en ekstra utfordring for analysen. Den fjerde rektoren planlegger å gå av med pensjon sommeren 2010. Ledelse av reformarbeid var ikke en del av analysen i delrapport 2. Dermed er det ikke *endringer i ledelse* som er i fokus, men *ledelse av endring*, basert på informantens egne oppfatninger. Siden datagrunnlaget omfatter kun fire rektorer i videregående skole, og seks rektorer i grunnskolen, er det kun tentativt vi kan trekke konklusjoner her. Vi har

imidlertid valgt å se resultatene i lys av annen forskning på feltet for på den måten å kunne vurdere våre funn på en sikrere måte.

Intervjuer danner også grunnlaget for vår vurdering av kompetanseutvikling. Her danner lærerintervjuene forgrunnen mens rektorintervjuene fungerer som et supplement.

Som nevnt i delrapport 2, analyserer vår studie de organisatoriske endringene som er en konsekvens av reformen. I reformforskningen skiller man gjerne mellom implementering og institusjonalisering. Prosjektets varighet tilsier at vi i mindre grad kan si noe om *institusjonalisering* som innebærer de *langsiktige virkningene* som reformen vil gi. Vår analyse viser at på noen områder har det skjedd endringer i skolens opplæringspraksis i løpet av de siste tre årene, mens vi på andre områder ikke kan registrere endringer. Det betyr ikke nødvendigvis at reformen er mislykket da en diskrepans mellom mål og praksis på lengre sikt kan gi grobunn for endring.

1.4 Rapportens disposisjon

I dette introduksjonskapitlet har vi redegjort for evalueringsprosjektet formål og problemstillinger, samt plassert denne tredje delrapporten i prosjektet innenfor prosjektets større ramme. Vi har også oppsummert de to foregående delrapportene i prosjektet. Vi angir her undersøkelsesdesign, fokus for dybdedykk, metodiske vurderinger og valgte tilnærminger for denne delen av prosjektet.

I vår forrige delrapport anvendte vi idealtypiske perspektiver på styring og en modell som viste hvordan implementeringen av reformen manifesterte seg i spenningen mellom politisk styring og profesjonsstyring på den ene siden, og i spenningen mellom sentralisering og desentralisering på den andre siden. I arbeidet med å forstå endringer over de siste tre årene, har vi hatt behov for å supplere disse teoretiske perspektiver. I kapittel 2 diskuterer vi noen perspektiver som inngang til å forstå endring i organisasjoner, og som grunnlag for å analysere en styringsreform som Kunnskapsløftet som virkemiddel for endring. Vi introduserer her analysebegreper som vi anvender på det empiriske materialet i de påfølgende kapitlene.

Kunnskapsløftet varsler, som vi har kommentert i tidligere rapporter, et systemskifte når det gjelder styring og ledelse i skolen. Det ble argumentert at nye samfunnsmessige utfordringer og utdanningspolitiske ambisjoner krevde et systemskifte for å møte utfordringene og innfri ambisjonene gjennom endringer i skolens struktur og innhold. Behovet for tydelig ledelse på alle nivåer er understreket i denne sammenhengen. I kapittel 3 diskuterer vi ulike sider ved skoleledernes og lærernes profesjonsforståelse innenfor reformens rammer og hvordan rektorene leder reformarbeid på egen skole.

Både staten og kommunene har muligheter til å styre indirekte ved hjelp av etter- og videreutdanning, og derfor har vi i vår evaluering av Kunnskapsløftet som styringsstrategi, blant annet vært opptatt av å etterspørre rektorer og læreres oppfatninger om den støtten de har fått i form av kompetanseutvikling til å gjennomføre Kunnskapsløftet. Dette er tema for kapittel 4. I kapittel 5 belyses problemstillinger knyttet til opplæringspraksis i reformen gjennom et dybdedykk inn i skolens praksisfortellinger om hvordan de ivaretar grunnleggende ferdigheter som sentral del av reformen.

I kapittel 6 belyses et annet sentralt element knyttet til opplæringspraksis gjennom dybdedykk inn i skolens praksisfortellinger om hvordan de ivaretar vurdering på individnivå som sentral del av reformen, og i kapittel 7 diskuteres ulike sider ved opplæringspraksis innenfor reformens rammer når det gjelder kvalitetssikring og kvalitetsutvikling.

I kapittel 8 som er avslutningskapitlet i denne delrapporten, diskuteres funn fra alle kapitlene opp mot prosjektets teoretiske grunnstamme.

2 Perspektiver på endring i skolen

Jorunn Møller og Eli Ottesen

2.1 Introduksjon

Kunnskapsløftet som reform er omfattende og ambisiøs. Gjennom reformen skal ”det beste i grunnsopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer” (UFD, 2004, s. 3). Sitatet er hentet fra Rundskriv F-13/04: Dette er Kunnskapsløftet, som kan sees som startskuddet for reformen. I rundskrivet beskrives planer for og forventninger til de endringene Kunnskapsløftet skulle medføre som innholdsreform, strukturreform og styringsreform. Og når målet er både å bevare og å utvikle, gir det mening å forstå implementering av Kunnskapsløftet som iverksetting av et omfattende utviklingsprosjekt i skolen som vil medføre store endringer både når det gjelder styring, ledelse og undervisning. Kunnskapsløftet som reform har som intensjon å tydeliggjøre skillet mellom politisk og profesjonell styring, og å overføre myndighet og ansvar fra sentralt til lokalt beslutningsnivå. I tråd med dette har de nye læreplanene en utforming som nødvendigvis gjør lokalt læreplanarbeid på skolen. Skoleledere og lærere har ansvar for å konkretisere de nasjonale målene og iverksette tiltak som kan bidra til å realisere dem, samtidig som skoleeiere skal ha et overordnet ansvar for at skolens virksomhet er i tråd med reformens intensjoner. Å realisere reformens ambisjoner forutsetter handlingsdyktighet og høy fagkompetanse blant de som har ansvaret for gjennomføringen: skoleledere, lærere og instruktører.

Det er nettopp gjennomføringsarenaen vi retter søkelyset mot i denne delrapporten. Evalueringen av Kunnskapsløftet har som en av sine intensjoner å registrere *endring over tid*. Derfor er data samlet inn på to ulike tidspunkt.

2.2 Om endring i organisasjoner

Helt siden Sarasons epokegjørende studie om skolekultur og endring (1971) har studier av endring i skolen pekt på at det tar tid å forandre både strukturer, kultur og praksis. Skal vi vurdere graden av endring, må det være en viss varighet over tid og en endring av et visst omfang. Selv om Kunnskapsløftet er en reform, signaliserer det samlet sett ingen revolusjon. Tvert imot, slik vi viser i innledningen til dette kapitlet dreier det seg om en forventning om både å *bevare* og *utvikle*. Det er likevel elementer ved reformen som helt klart signaliserer endring i skolens praksiser, spesielt knyttet til de to praksisområdene vi har valgt å løfte fram i denne rapporten.

Forskere på feltet synes nå å enes om at prosessen mellom reformintensjoner og faktisk endring er lang og komplisert (Cuban, 1988; Shavinina, 2003). Et sentralt poeng i denne sammenhengen er at analyser av reformimplementering ofte har et ovenfra og ned perspektiv, dvs. man undersøker hvordan skoleledere og lærere tolker og handler i forhold til reformens intensjoner. I et slikt perspektiv framstilles reformens intensjoner som enhetlige og utvetydige, og man undersøker hvordan aktørene tilpasser sin praksis for eksempel gjennom å godta reformens krav, ved å avvise dem, eller ved å omforme dem (Hoyle & Wallace, 2007). Et annet perspektiv kan være å ta utgangspunkt i de praksiser som er etablert i skolen og studere endring gjennom mikroanalyser av skolelederens og lærernes arbeid, hvilke typer interaksjon som foregår for eksempel mellom lærere og elever og, mellom elever og mellom lærere og ledere, og hvilke nye praksisformer som utvikles i klasserommet. Implisitt i begge perspektivene ligger en forutsetning om at det etableres forhandlingssoner der lederne og lærere tolker og tar beslutninger i forhold til arbeidsformer og utvikling av innhold i fagene. For å forstå hvordan endringer i skolen som institusjon skapes, er det av betydning å få til en sammenkobling av disse perspektivene. I vår evaluering har vi ikke hatt som intensjon å gjennomføre mikroanalyser av praksis. Men for å forstå endring er det likevel essensielt å undersøke møtepunktet mellom prosesser ovenfra-og-ned, nedenfra-og-opp og i horisontale nettverk (jf. Møller et al., 2009, s. 48; se også Ludvigsen & Rasmussen, 2006). Derfor tar vi utgangspunkt i sentrale aspekter i de forventninger om endring som reformen reiser, når vi intervjuer lærere og rektorer om deres praksis i dag og om endringer som har skjedd siden 2007.

For å forstå lærerne og rektorenes fortellinger om endring kan en norsk etnografisk studie av skolekultur og endringsstrategier være relevant som referanse. Undervisningspraksis i en ungdomsskole som hadde iverksatt et omfattende utviklingsarbeid, dannet det empiriske grunnlaget. Den konkluderte med at kilden til forandring lå i *møtet* mellom nye betingelser og individuelt repertoar (Klette, 1994). Studien viste hvordan tradisjoner, strukturer og individuelt handlingsrepertoar sammen belyste sentrale sider ved utviklingsarbeidets mulighet til å skape varig endring. For det første pekte organiseringen av undervisningssekvenser (instruksjonsformatet) mot en viss grad av stabilitet. For det andre tenderte graden av regulering og kontroll (reguleringsformatet) mot nye uttrykksformer hvor elevene hadde stor forhandlingsmulighet og innvirkning (Klette, 1994, s. 142). For det tredje innebærer læreryrkets personlige og individualistiske utforming samt at det er knyttet mye usikkerhet og uforutsigbarhet til undervisning av elever at det vil være stor grad av variasjon i praksisformene, men mye vil også være samstemt. Studien konkluderer med at en vurdering av endring og utvikling vil fortone seg ulikt avhengig av hvilket perspektiv som anvendes. Sett fra et reformperspektiv kan det synes som om at reformens intensjoner ikke innfris, men sett fra et lærerperspektiv kan det nye og det gamle eksistere side om side i mange kombinasjoner (se også Klette, 2002).

Vår analyse er basert på et relativt kort tidsspenn, og det kan være at det foregår endringer som vi ikke registrerer med den metodiske inngangen vi har valgt. Vi trenger derfor

begreper om endring som både kan fange inn de skrittvisе forandringene og eventuelle radikale brudd med tidligere praksis. Thelen (2003) har institusjonell teori som teoretisk forankring, og hennes analysebegreper er knyttet til institusjonell endring i organisasjoner og institusjoner over tid. Hun peker på at teorier om endring ofte gjør en ufruktbar distinksjon mellom inkrementelle (skrittvisе) endringer som fører til endring som små tilpasninger, og radikale brudd (oftest som en konsekvens av ytre forhold). Thelen argumenterer for at endringsprosesser som synes å føre til gradvis institusjonell omforming over tid, dvs. inkrementell endring, samlet sett kan føre til store historiske brudd (se også Streeck & Thelen, 2005). Det er derfor et sentralt poeng at vi trenger begreper som bidrar til å presisere *endring som forløp* og som kan fange opp betydningen av de små endringene. Det skilles mellom følgende begreper:

- **laglegging** (*layering*): Poenger er at endring kan foregå under overflaten til tilsynelatende stabile institusjoner ved at nye institusjonelle elementer blir lagt til institusjonen. Gradvis endres både status og struktur. De grunnleggende endringene skjer i institusjonenes ytterkanter, og kun små justeringer kan sette i gang krefter som fører til store endringer. På denne måten kan nye institusjonelle lag spise seg inn i institusjonens gamle kjerne, og over tid blir det gamle systemet fortrent eller uthult.
- **omforming** (*conversion*): Endring skjer ved at institusjoner får nye mål, men gamle strukturer beholdes. Når det ikke lenger er sammenheng mellom institusjonens formelle struktur og utfall, gis det muligheter for institusjonell omforming. Endringer i aktører og av problemer over tid, gir store muligheter for institusjonell omforming fordi aktører er strategiske og vil fortolke regler etter egne interesser.
- **innkapsling** (*lock-in*): Innkapsling er en mekanisme som sikrer kontinuitet og som skyldes menneskelige og materielle kostnader ved endring. Dette hindrer endring.
- **tilbakevending** (*survival and return*): Tilbakevending er eksempel på stabiliserende faktorer. Formelle ordninger kan endres, for så å bli reetablert etter lengre tid, eller de kan gjenoppstå som uformelle institusjonelle ordninger. Tilbakevending kan skje som følge av at profesjoner utvikler kollektive minner som er en del av fortolkningen av institusjonenes historie. Det kollektive minnet kan sikre at forlatte ordninger ikke blir glemt, og dermed gi muligheter for institusjonell tilbakevending.

Begrepene laglegging, omforming, innkapsling og tilbakevending kan bidra til å belyse endring og kontinuitet i skolen over tid (jf. Homme, 2008). Samtidig er det å spore endringer etter bare tre år problematisk nettopp fordi skolen som institusjon preges av en kombinasjon av kontinuitet og endring. Det er først når vi kan følge en historisk linje over mange år at bruken av disse perspektivene blir særlig verdifulle. Men hvis vi kan identifisere små, skrittvisе endringer, er det viktig å undersøke om disse trekker i samme retning. Skoler har gjerne organisert endringsarbeidet sitt i prosjekter, satsningsområder eller utviklingsområder, som både kan virke sammen og resultere i fragmenterte

endringsforløp. Slike prosesser har både individuelle, interaksjonelle og kollektive dimensjoner (Rasmussen & Ludvigsen, 2009).

I intervjuene i runde 2 spør vi om endringer siden 2007 på noen utvalgte områder og ber informantene beskrive prosesser som kan ha hatt innflytelse på disse (jf. intervjuguiden, vedlegg 1). Endringene kan forstås som resultater av skolenes reformarbeid, og ved å ta i bruk Streeck og Thelens begreper kan vi synliggjøre endringer der det tilsynelatende skjer lite. For eksempel var elevsamtaler etablert praksis på alle skolene allerede i 2007. Men med et økt fokus på kunnskap som følge av mediedebatten i kjølvannet av de internasjonale undersøkelsene (endringer i institusjonens ytterkanter) endres gradvis disse samtalenes status, hensikt og innhold (*laglegging*). Grunnleggende ferdigheter signaliserer nye mål, men strukturene endres ikke. Det er ikke lenger sammenheng mellom mål og struktur, og på kort sikt ser vi små eller ingen endringer, noe som kan tolkes som et eksempel på *innkapsling* der endringskostnadene blir for store. Men det betyr ikke nødvendigvis at reformen mislykkes. På lengre sikt kan denne diskrepansen mellom mål og struktur gi grobunn for endring (*omforming*).

2.3 En styringsreform som virkemiddel for endring

I delrapport 2 ”*Kunnskapsløftet – tung bør å bære?*”, kapittel 2.4, drøftet vi sentrale elementer i Kunnskapsløftet som styringsreform, og hva som karakteriserte reformen ut fra intensjonene. Virkemidlene inkluderte klare nasjonale mål, større lokal handlefrihet gjennom desentralisering, en ny og tydeligere ansvars plassering gjennom organisasjonsendring og rollefordeling, en vektlegging av elevenes læringsresultater og en styring av statlige tilsynsordninger. Kvalitetsutvikling skulle skje gjennom et nytt styringssystem. Sentrale elementer i den nye styringsfilosofien omfattet mål og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, og ansvarliggjøring, samt å utvikle utdanningssektoren som et kunnskapsbasert system slik at beslutninger på ulike nivå alltid kan dra veksler på tilgjengelig informasjon og viten.

I tillegg henviste vi til metastudier av implementeringsforskning som viste at bærekraftige systemiske reformer forutsatte gode koblinger mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene, (jf. Møller et al., 2009, kapittel 2.2). Eksempler på avgjørende systemiske forbindelseslinjer omfatter:

- dialog og partnerskap mellom nivåene,
- felles forståelse av reformen mellom aktører på ulike nivåer,
- et tydelig og gjennomgående ansvarsregime,
- tilslutning til reformens målsettinger og tillit til reformens virkemidler på underliggende nivå,
- finansiell og politiske oppfølging og insentiver,
- kompetanseutvikling på det operative nivået,
- lokalt lederskap og engasjement fra skoleeiere, lærere og lokalpolitikere,
- tillit mellom aktørene på og mellom de ulike nivåene,

- kontinuitet i forhold til tidligere praksis,
- fleksibilitet og åpenhet i forhold til lokale forutsetninger og løsninger

Analysen basert på første runde i datainnsamlingen vår, viste at implementeringen sviktet på flere av disse punktene, og at de relasjonelle betingelsene som styringsreformen forutsatte, ikke var til stede. For det første syntes ikke dialogen mellom nivåene å fungere etter intensjonene. Bare i liten grad var det etablert møteplasser som kunne gi muligheter for å diskutere seg fram til en felles forståelse av reformens intensjoner. For det andre viste intervjuene med lærerne at det var store mangler i gjennomføring av kompetanseutviklingsstrategien, og det pedagogiske støtteapparatet på kommunalt nivå var fraværende flere steder. For det tredje syntes ikke incentivsystemet som var utviklet for å belønne gode skoleeiere, å fungere optimalt. Tvert i mot utløste det mye frustrasjon mange steder på grunn av det arbeids- og tidskrevende søknadsarbeidet. Og endelig syntes ikke balansen mellom de ulike ”ansvarsregimene” å være god, og det handlet blant annet om mangel på robuste systemer for kvalitetsvurdering på de ulike nivåene i skolen (jf. Møller et al., 2009).

Når det gjelder Kunnskapsløftet registrerer vi at reformen endres underveis. Vi kan derfor ikke forvente å finne ”den implementerte reformen” når vi undersøker skolenes praksiser etter tre-fire år. Ad hoc endringer kan for eksempel få stor betydning i endringsprosesser ved at de endrer forløpet, gir nye verktøy eller på lengre sikt påvirker systemet. I tillegg er det viktig å forstå relasjonene mellom de lokale endringsprosessene og det nettverket av aktører, strategier og redskap som ”selger” og støtter opp om reformideene (Nespor, 2002). I delrapport 3 prøver vi å holde fokus samtidig på endringsimpulsene og de institusjonelle prosessene som bidrar til at aktørene forstår både hva, hvordan og ikke minst hvorfor endring finner sted.

2.4 Et nasjonalt vurderingssystem som virkemiddel for endring

Kunnskapsløftet som reform en ambisjon om å implementere systemer for kvalitetsvurdering som blant annet gjennom informasjon om læringsutbytte, skal bidra til skoleutvikling. De nye systemene gir samtidig muligheter for å stille skolen til ansvar for de resultatene de kan vise til. Når vi spesielt drøfter rektorer og læreres fortellinger om vurdering som virkemiddel for endring og ansvarliggjøring, kan disse fortellingene speiles mot andre studier med dette som tematikk.

Selv om skolen er enhet for ansvarliggjøring, er det enkeltindividet som er enhet for handling. Enkeltlærere, ledere, foreldre må endre sine handlinger og så håpe på at dette øker elevenes læring. Dette aktualiserer for det første forholdet mellom kollektiv ansvarliggjøring og individuell handling. Spørsmålet er om fokuset på skolen bidrar til å mobilisere handlinger hos den enkelte. For det andre handler det om forholdet mellom interne versus eksterne kilder for kontroll. Deler av det nye systemet for kvalitetsvurdering har som hensikt å påvirke interne handlinger gjennom ekstern kontroll. Studier av

implementering av kvalitetsvurderingssystemer viser imidlertid begrensningen ved en slik strategi (jf. O'Day, 2002). Dette kan forklares med at initiering av slike tiltak ofte har en tendens til å lene seg på byråkrati og regler, men de interne normene som er utviklet over tid innad på en arbeidsplass, er mye sterkere. Spørsmålet blir da hvordan nye tiltak er konsistente eller bryter med indre normer. For det tredje er bruken av informasjon helt avgjørende for hva slags effekt dette får i skolen. Informasjon kan på den ene siden være problematisk og på den andre siden grunnleggende for skoleutvikling.

Med basis i sine studier av praksisendringer i skoler i Chicago, argumenterer O'Day (2002) for at ulike systemer for kvalitetsvurdering vil bidra til skoleutvikling i den grad de

- a) genererer og har oppmerksomhet mot informasjon som er relevant for undervisning og læring, og som når helt frem til den enkelte lærer,
- b) motiverer enkeltindivider og skoler til å bruke informasjonen,
- c) stimulerer til at aktørene gjør anstrengelser for å forbedre praksis, og
- d) allokere ressurser til tiltak nevnt under a, b og c.

Disse punktene ses så i lys av hva som kan hindre skoleutvikling. Det kan for eksempel være både *for mye og for lite informasjon* i systemet. Politikk som har til hensikt å stille skoler til ansvar, må overskride organisasjonsmessige hindringer for generering, fortolkning og bruk av informasjonen på skolene. Skoler bombarderes med informasjon og krav om å handle på basis av den, og mye av denne informasjon kan oppleves som irrelevant med hensyn til å utvikle læringsmiljøet. O'Day (2002) bruker i denne sammenhengen begrepet "Christmas tree school" som indikerer at skolen har satt i gang en rekke ukoordinerte tiltak som i realiteten bare handler om kosmetikk. De henger som ornamenter på et juletre. Motsatt kan skoler velge å lukke ørene for all informasjon som en mestringsstrategi. Man isolerer seg og mister muligheter for å lære. Viktige spørsmål blir hvordan et system for kvalitetsvurdering og ansvarliggjøring kan sørge for at skolen får akkurat passe mengde informasjon, om den har kompetanse til å fortolke informasjonen, og evne til å fokusere hva som er mest egnet for å utvikle undervisning og læring?

Et annet forhold har å gjøre med *kompleksitet og problemet med attribusjon i skoler*. Resultatbasert ansvarsplikt hviler på følgende antagelse: Aktører som oppdager et avvik mellom observerte resultater og det som er satt som mål for et godt resultat, motiveres til handling. Men det er ikke nødvendigvis tilfelle i praksis. Kostnadene ved å gjennomføre endringer, kan oppleves for store til at det er verdt innsatsen. Skoler har dessuten mangfoldige og av og til motstridende mål, samt mål som endrer seg kontinuerlig. Og selv om målene er klare, vil kompleksiteten med hensyn til interaksjonsmønstre innad i en skole og validiteten til de resultatene som offentliggjøres, forkludre bildet. Det kan være problematisk å forklare hvorfor elever i en klasse leser for dårlig. Kausaliteten blir ofte sirkulær i de komplekse systemer som skolen representerer. Det er ikke bare mangel på informasjon om resultater som er problemet. Skoler mangler i tillegg ofte hensiktsmessige forklaringsmodeller.

Et tredje forhold har å gjøre med *mangelfulle insentiver og strukturer for ressursallokering*. Et viktig spørsmål er om skolen og distriktet har en effektiv strategi for å allokere ressurser til tiltak som kan stimulere elevenes læring. Det forutsetter god og pålitelig informasjon, og det er dette et system for kvalitetsvurdering og ansvarliggjøring bør bidra til. Men som O'Day (2002) påviser med referanse til amerikanske forhold, er ikke dette enkelt å få til i praksis.

Med referanse til Chicago-studien hevder O'Day at dette dels handlet om validiteten i de resultatmålingene som ble foretatt. Dels hadde skårene på testene begrenset gyldighet når det gjaldt å utvikle læringssituasjonen i klasserommet. Prøvene ble gjennomført om våren, og før resultatene forelå, hadde lærerne skiftet klasse og kunne dermed ikke respondere. Dessuten sa testene ingenting om selve læringsprosessene. Når resultatene ble ført tilbake til skolene, skjedde det i form av enveisinformasjon, og det ble ikke lagt til rette for en læringsøkt. Det ble ikke noe rom for refleksjon over intern praksis. Vektleggingen på negative sanksjoner virket også mot sin hensikt. Det ble et mål i seg selv å ikke få et negativt stempel og dermed førte det til mye drill før testingen. Testen ble den reelle læreplanen. Skoler som var truet, våget mindre, og negative sanksjoner var dermed med på å underminere innovasjoner i skolen. Insentivstrukturen var også knyttet til skolen som enhet, og dermed ble det ikke rom for å belønne individuelle initiativ. I så måte ble distriktsnivået helt avhengig av at skolelederne mestret å motivere sine medarbeidere til innsats. Studien viste også at støttestrategiene ikke var gode nok. Skolene fikk hjelp som verken var konsistent eller forbundet med en klar strategi. Men skoler som hadde etablert gode normer for samarbeid og gjensidig tillit mellom lærerne, lyktes bedre enn andre i å utvikle elevenes og skolens læringsmiljø.⁶

Spørsmålet er om profesjonell ansvarliggjøring er en bedre løsning enn regelstyring og ekstern ansvarliggjøring? Den hviler på en antagelse om undervisning som en svært kompleks aktivitet, og som dermed ikke kan og bør styres for mye av regler og ekstern kontroll. Profesjonelt skjønn, spesialiserte kunnskaper og ferdigheter må stå sentralt. Dette innebærer at fokus flyttes til undervisningsprosessen og den kunnskapsutvikling som skjer hos lærerne, normer for kollektiv refleksjon og erfaringsdeling som setter eleven i sentrum for arbeidet, samarbeid med andre profesjonelle for å adressere behov og sikre god praksis, og en forpliktelse til å utvikle praksis kontinuerlig. På systemnivå handler dette for eksempel om kvalitative krav til lærerutdanning og skolelederutdanning. På skolenivå handler det både om den enkelte aktørs ansvar for å følge etablerte standarder for praksis og om den profesjonelle interaksjonen aktørene imellom. Men det er et empirisk spørsmål om skolene har utviklet en slik profesjonell kultur som må være til stede for å kunne møte det systemet for ansvarliggjøring som nå er dominerende, og som er basert på elevens læringsresultater. Dette er et element vi ønsker å sette søkelyset på i vår drøfting av informasjonen rektorer og lærere har gitt i intervjuene som ble gjennomført våren 2010.

⁶ Et tilsvarende funn er gjort i en evaluering av kvalitetsutvikling i norske skoler (Dahl et al., 2004).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for hva vi vet fra andre studier om endringer i organisasjoner og implementering av reformer. Det er bred enighet blant forskere om at prosessen mellom reformintensjoner og endring er lang og komplisert. Derfor er det ikke fruktbart å operere med et skarpt skille mellom de små skrittvisе endringer som manifesterer seg som små tilpasninger, og radikale brudd som ofte er en konsekvens av ytre forhold. Små endringer kan over tid få stor betydning. Begrepene laglegging, omforming, innkapsling og tilbakevending kan bidra til å belyse endring og kontinuitet i skolen over tid. Utfordringen er å fange opp betydningen av de små endringene som skjer i praksis når vi skal vurdere styringsreformen og det nasjonale vurderingssystemet som virkemidler for endring. I analysen vil slike teoretiske perspektiver på endring bli koblet med analysemodellen som ble utviklet under arbeidet med delrapport 2, og som er presentert i kapittel 1, jf. tabell 1.1.

3 Rektors ledelse av reformarbeid i skolen

Jorunn Møller

I dette kapitlet belyses følgende spørsmål:

- Hva karakteriserer rektors ledelse av reformarbeid i videregående skole og i grunnskolen?
- Hvordan håndterer rektorene spenningen mellom endring og stabilitet, mellom det interne og det eksterne trykket i skolen?

Innledningsvis beskrives alle de forventningene som rettes mot rektorposisjonen i dagens samfunn, og hvordan vi kan forstå ledelsesfunksjonen i skolen. Søkelyset rettes også mot motsetninger som er en del av Kunnskapsløftet som styringsreform. Dernest diskuteres rektors ledelse av reformarbeid i de ti skolene som inngår i vårt materiale ved hjelp av en tankemodell som fanger inn noen dimensjoner ved ledelsesfunksjonen. Oppsummeringen skjer i lys av de to formulerte spørsmålene.

3.1 Et krysspress av forventninger

3.1.1 Skolelederens "genetiske profil"

Rektorene innehar en sentral posisjon midt i spenningsfeltet mellom lærerprofesjonen, statlig og kommunal styring. De har både ansvaret for å lede implementeringen av en statlig reform i skolen, og som kommunale mellomledere er de arbeidsgivers representant. Den lokale konteksten og endringer i lokal og sentral styringsstruktur vil påvirke innrammingen av jobben. For det første pålegges skolelederne stadig flere administrative og økonomiske oppgaver som peker i retning av vedlikehold av en stabil offentlig virksomhet. For det andre stilles det krav om at rektor skal lede en dynamisk og utviklingsorientert skole som tilpasser seg og utvikler seg i samspill med det samfunnet den er en del av. For det tredje må rektor håndtere forventninger som ligger mer eller mindre implisitt i en skolekultur som har røtter langt tilbake i historien og som ofte fastholder en løst koblet organisasjonsform med selvstendige og autonome lærere. Til sammen kan slike kryssende forventninger oppleves som personlige dilemmaer for lederne (Møller, 1996; 2004; Strand, 2001).

Cuban (1996) velger å karakterisere dette krysspresset som skolelederjobbens "genetiske profil". Med det mener han å si at i skolelederjobbens karakter ligger det innbakt motsetninger. Disse har sammenheng med de mål skolen som organisasjon er satt til å realisere, tvil knyttet til å definere hva som skal telle som resultat, og usikkerhet når det gjelder valg av endringsstrategier. En del av jobben er å håndtere både måldilemmaer, resultatdilemmaer og endringsstrategidilemmaer. I dagens situasjon erfarer mange kanskje i særlig grad dilemmaer knyttet til hvordan skolens resultater skal bestemmes. Ifølge Cuban (ibid) har slike dilemmaer sammenheng med en dypereliggende konflikt knyttet til

rektors identitet: Er jeg primært en sjef, en politiker eller en pedagogisk leder? Hver av rollene inneholder ønskelige verdier som konkurrerer med hverandre. Cuban viser til at mange argumenterer for at man først og fremst skal være lojal overfor de påbud som kommer fra overordnede. Dette skal være rettesnoren for eventuelle konflikter de møter. Men resultater fra studier han selv har vært involvert i, dokumenterer at praksis ikke er så enkel likevel. Når ledere skal initiere skoleutvikling lokalt eller sikre nye ressurser til arbeidsplassen, blir de ofte involvert i interessekamper, verdikonflikter og mikropolitiske prosesser. De må ta stilling, og de kan komme i en etisk klemme hvis de er uenige med sine overordnede.

Foreldre, arbeidsgivere, skattebetalere ønsker at skolen skal realisere mål som ofte står i konflikt med hverandre. De ønsker at lærerne skal sosialisere barna til gode demokratiske samfunnsborgere, tilpasningsdyktig arbeidskraft og på samme tid skal man stimulere elevene til å stille spørsmål, løse problemer og bli uavhengig. Når det så kommer til valg av strategi, hva skal rektor fokusere og prioritere? Vurdering av lærerne? Testing av elevene? Nedskjæringer på budsjettet? Litt av alle ting? Tilsvarende problemer oppstår når skolen skal definere og avgrense hva som er viktige resultater å vise til på kort og lang sikt. Resultater handler om hvordan man definerer suksess og fiasko. Skal testresultatene danne grunnlaget? Skulk? Frafall i videregående skole? Kvantiteten og kvaliteten på de spørsmålene som studentene stiller i klasserommet?

3.1.2 Motstridende mål og ambisjoner i Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftet som styringsreform ligger det til dels motstridende politiske målsettinger, ambisjoner og verdier. Det kan forstås i lys av den brede partipolitiske enigheten om utdanningspolitikken som vi har hatt i hele etterkrigstiden, dels er de politiske skillelinjene i utdanningspolitikken nå blitt mer diffuse. Et skifte fra en konservativ koalisjonsregjering til en Rødgrønn regjering i 2005 skapte for eksempel ikke brudd i utdanningspolitikken. Snarere er det snakk om kontinuitet selv om den Rødgrønne regjeringen inkluderte sosial- og kulturell kompetanse i basisferdighetene.

I vår analyse har vi identifisert flere spenninger i styringen av skolen. Et særlig funn er at det er *uavklarte spenninger* mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og på den andre siden mellom sentral og desentral styring av grunnopplæringen, mellom nasjonal styring og lokalt selvstyre. Dette manifesterer seg i brytninger mellom tillit til profesjonen og det erfaringsbaserte skjønnnet på den ene siden, og mer standardiserte målinger, tilsyn, rapportering og kontroll på den andre siden. I tillegg har vi registrert brytninger mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet, mellom det å betrakte utdanning som et individuelt gode versus et kollektivt gode. Det er et spenningsforhold mellom fellesskap, inkludering og sosial utjevning på den ene siden, og på den andre siden valgfrihet og tilpasset opplæring som har det enkelte individs forutsetninger og ambisjoner som utgangspunkt.

Slike motstridende politiske målsettinger betyr at både skoleledere og lærere skal legge til rette for læring og utvikling innenfor en kompleks ramme. I tillegg er den tradisjonelle elevrollen som var underlagt klare regler, i ferd med å tømmes for sitt tidligere innhold. Elevene stiller i dag langt flere kritiske spørsmål til undervisningstilbudet, og de er ofte svært klar over sine individuelle rettigheter. Lederautoriteten kan dermed ikke tas for gitt, men må stadig reforhandles i nye situasjoner.

En viktig forskjell fra 90-tallsreformene fokus på enhetsskole og fellesskapets referanserammer, er at Kunnskapsløftet er mye mer opptatt av den enkelte elevs prestasjoner og skolens kunnskapsnivå i et internasjonalt komparativt perspektiv. Med Kunnskapsløftet har vi beveget oss fra et system med innsatsstyring til et system med resultatorientert, og dette betyr endrende forventninger til lederrollen i skolen. Dette manifesteres i mange kommuner og fylkeskommuner via etablerte kontraktforhold mellom skoleeier og rektor hvor økt resultatorientering danner grunnlaget. Bruk av lederavtaler som verktøy for lokal kvalitetsutvikling er et eksempel på en slik etablering av kontraktforhold. Styringsdialoger er kommet i stedet for mer utviklingsorienterte prosesser på tvers av nivåer. I en slik styringstenkning er åpenhet om resultater, konkurranse mellom skoler og bruk av incentiver som prestasjonslønn for lærere og ”pengene følger eleven” viktige prinsipper. I rendyrket form tenker en alle typer virksomhet som et system med kunder og tilbydere. Mange kommuner har også valgt å gå over til såkalt to-nivå-organisering der skolefaglig seksjon enten er falt bort eller er sterkt svekket. Hva slags skolefaglig kompetanse og bemanning man har på kommunenivå, vil derfor variere. Rektorer i slike kommuner er virksomhetsledere med utvidet ansvar både faglig og økonomisk.

Kravet om å være i endring er bare blitt aksentuert de siste årene. Skolen må møte et stadig sterkere krav om omstilling og effektivisering av ressursbruken. Mange skoleledere opplever et tidspress i forhold til alle oppgavene som skal gjennomføres, og det er mer en regel enn et unntak at organisasjoner preges av konflikter og motsetninger. Den moderne skoleleder kan lett komme i klemme mellom det tradisjonelle profesjonsbaserte ledelsesidealet som i stor grad var basert på kollegiale prinsipper, og et nytt managementorientert ledelsesideal der skolelederen først og fremst er sjefen (jf. Aasen, 2006).

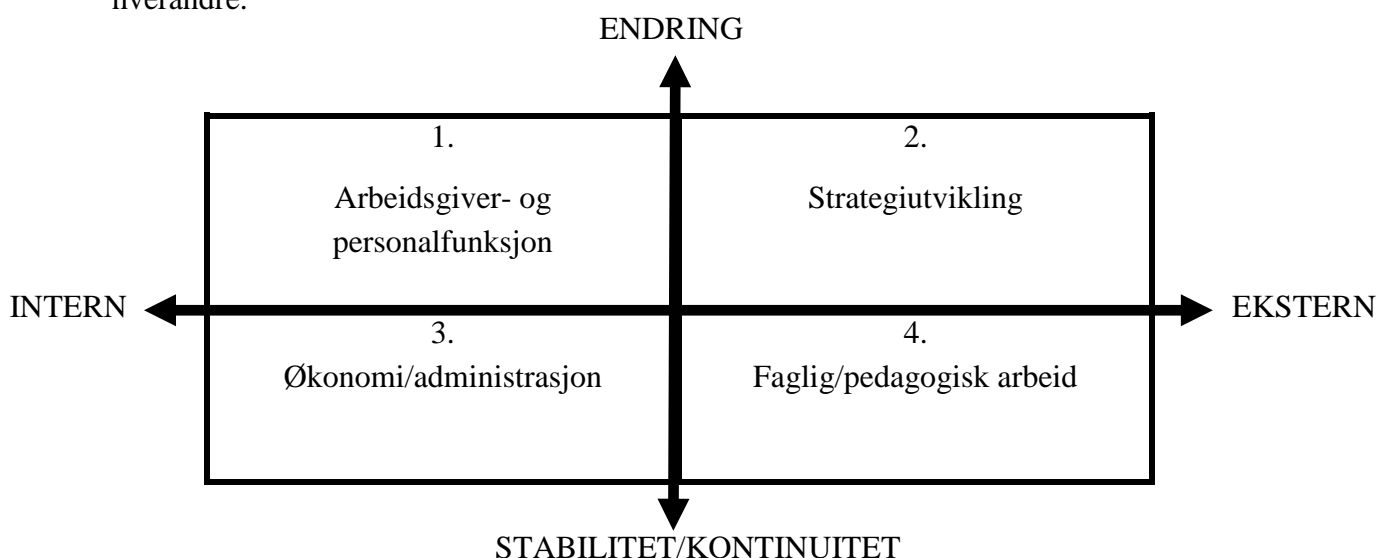
Legger vi sammen alle kryssende krav, forventes det at skoleledere skal forbedre skolen mens de opprettholder status quo, implementere innovasjoner mens de samtidig minimaliserer konfliktene, og løse nærmiljøets problemer samtidig som de sørger for å være i harmoni med distriktet. Kampen om verdier blir ikke borte, og valg må foretas. Midt oppi alt dette må også den enkelte leder ivareta sin egen helse. En analyse av ledelse av reformarbeid i skolen handler dels om hvordan man kan forstå de ledelsesfunksjonene som rektor har ansvar for, dels handler det om hva vi vet fra studier om endringsarbeid i skolen som organisasjon. Kapitlet starter med å presentere en analytisk modell av ledelsesfunksjonene i skolen som så informasjonen rektorene har gitt i intervjuene, diskuteres i lys av. Modellen fanger ikke inn dilemmaer og krysspresset som er nevnt

ovenfor, men den kan si noe om orienteringer og prioriteringer basert på våre intervjuer. Derne­st kommenteres rektorfortellingene i lys av det vi vet fra studier om endringsarbeid i skolen.

3.2 Ledelsesfunksjoner i skolen

Ledelse som funksjon handler om å ivareta viktige oppgaver i en organisasjon som for eksempel å formulere mål, utvikle en strategi og organisere. Dette perspektivet kan ses i nær sammenheng med ledelse som rolle som innebærer å imøtekomme forventninger knyttet til posisjonen. Tanken er at bestemte roller bidrar til å ivareta bestemte funksjoner (Nylehn, 1997; Strand, 2001). Ett eksempel på hvordan roller knyttes nærmere til bestemte organisasjonsfunksjoner, er det idealtypiske skillet mellom produsent, administrator, integrator og entreprenør. Rolle brukes her som betegnelse på oppgaver eller orienteringer som ledere kan ha. Det betyr ikke at det nødvendigvis er de formelle lederne som utfører oppgavene, men lederne har ansvar for at de blir ivaretatt. Hver av disse rollene antas å måtte ivaretas i alle slags organisasjoner (Strand, 2001).

Oversatt til skolen som organisasjon kan man ved hjelp av disse rollene ivareta hhv. det faglig/pedagogiske arbeidet, økonomi/administrasjon, arbeidsgiver/personalfunksjon og strategiutvikling. I vår analyse velger vi å ta utgangspunkt i denne grupperingen av lederens arbeidsoppgaver og orienteringer etter hvilke organisasjonsfunksjoner som ivaretas (se også Dimmen, 1999). Det skilles mellom to hoveddimensjoner: interne versus eksterne forhold og endring versus stabilitet, og disse to dimensjonene gir grunnlag for fire ledelsesfunksjoner 1) arbeidsgiver- og personalfunksjon, 2) strategiutvikling, 3) økonomi/administrasjon, 4) faglig/pedagogisk arbeid, se figur 1. Analytisk kan man betrakte dette som fire atskilte funksjoner, men i det daglige arbeidet griper de inn i hverandre.



Figur 3.1. Ledelsesfunksjoner i skolen

Figuren viser hvordan disse fire funksjonene står i et spenningsfelt mellom orientering mot endring versus stabilitet, og mellom orientering mot interne forhold versus orientering mot eksterne forhold. Arbeidsgiver- og personalfunksjonen kan ha blikket orientert både innad og utad, selv om den gjerne er mest orientert innad. Det blir videre et empirisk spørsmål om denne funksjonen er orientert mot endring eller stabilitet. Tilsvarende for de øvrige funksjonene. Figuren er her kun ment som en tankemodell som kan belyse hvordan rektor bidrar til de funksjonene som her er nevnt, basert på deres egen rapportering i intervjuene.

Figur 3.1 får imidlertid ikke fram *skolelederens politiske funksjon* som i de senere åra har fått stadig større betydning som et resultat av økt desentralisering. Dessuten må skolen, nærmiljøet og storsamfunnet settes inn som en kontekst for utøvelse av ledelsesfunksjonene, og skoleledere må i økende grad legitimere sine prioriteringer og valg både innad og utad for å oppnå legitimitet. Det handler om å orientere organisasjonen i forhold til omverdenen, og kan i så måte benevnes som en grenseregulerende funksjon. Til dels griper den politiske funksjonen over i strategiutvikling, men den politiske ledelsesfunksjonen er kanskje særlig relatert til økonomi og rammer for skolens virksomhet og da gjennom forhandlinger og drøftinger med nivået over. Den griper således inn også i de øvrige funksjonene. Ikke minst er samhandlingen med skoleeier og koblingen mellom nivåene, sentral i et desentralisert styringssystem.

Modellen, som er vist i figur 3.1, kan videre kritiseres for å være for statisk og skjematisk fordi den ikke får frem at skolelederne har sine normative forestillinger som de legger til grunn for sine handlinger. Den får heller ikke fram dynamikken i endringsprosesser. Selv om det kan være mange motforestillinger fordi det er mange ledelsesfunksjoner som ikke fanges inn av modellen, kan den imidlertid med sin enkelthet likevel bidra til å skape klarhet i noen forhold. Vi har derfor valgt å anvende modellen som grunnlag for å kommentere hvilke ledelsesfunksjoner som rektorene i vårt utvalg synes å prioritere på de enkelte skolene, og da med basis i intervjuene som er gjennomført våren 2010. I tillegg vil vi i diskusjonen supplere med en normativ tankemodell som det redegjøres for i avsnitt 3.3.

3.3 Om ledelse av endringsprosesser

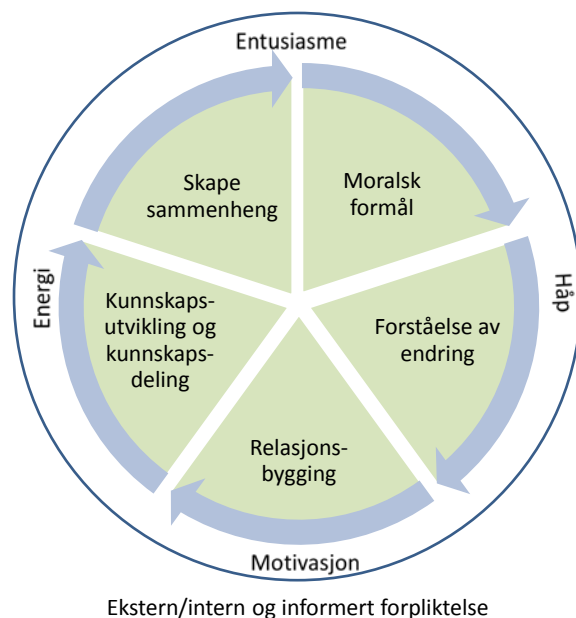
Kunnskapsløftet varsler, som vi har kommentert i tidligere rapporter, et systemskifte når det gjelder styring og ledelse i skolen. Det ble argumentert at nye samfunnsmessige utfordringer og utdanningspolitiske ambisjoner krevde et systemskifte for å møte utfordringene og innfri ambisjonene gjennom endringer i skolens struktur og innhold. Behovet for tydelig ledelse på alle nivåer er understreket i denne sammenhengen (jf. Meld. St. 19 (2009-2010), *Tid til læring*).

I kapittel 2 viste vi til flere studier som understreker at endringsprosesser tar tid. Det er snakk om skrittvis endringer, og det er viktig å forstå endring som situerte prosesser. Kilden til forandring ligger i møtet mellom nye betingelser og læreres og skolelederens individuelle repertoar. Begrepene laglegging, omforming, innkapsling og tilbakevending

ble introdusert som mulige analysebegreper sammen med de idealtypiske perspektivene på reformimplementering (jf. kapittel 2.4).

Når blikket rettes mot *ledelse* av slike endringsprosesser, er det ikke tilstrekkelig å bare anvende et funksjonsperspektiv, slik det er beskrevet i kapittel 3.2, og et endringsperspektiv slik det er beskrevet i kapittel 2. En supplerende inngang til analysen kan være en mer *normativ tankemodell* utviklet av Michael Fullan (2001). Tankemodellen, som er utviklet med basis i en rekke studier av endringsledelse, omfatter fem sentrale aspekter knyttet til det å lede en skole i endring. Disse aspektene er hver for seg uavhengige, men samtidig kan de fungere gjensidig forsterkende i en endrings- og læringsprosess. Dette kan fremstilles slik:

5 uavhengige ledelseskomponenter som gjensidig forsterker en endrings- og læringsprosess



Figur 3.2. Ledelseskomponenter i endrings- og læringsprosesser (jf. Fullan 2001)

For det første handler det om å ha en forankring i skolens moralske mandat som både handler om retning og resultater. For det andre handler det om å forstå endringsprosesser, noe som inkluderer innsikt i endringsprosessers kompleksitet. Det tredje omfatter relasjonsbygging på tvers av ulike grupper. Dette er viktig for å forebygge en for lettveit vei til konsensus. Uenigheten må komme fram, og den har bedre vilkår i en organisasjon som klarer å utvikle gode relasjoner. Det fjerde aspektet omhandler kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, og det femte aspektet innebærer å ta ansvar for å skape en sammenheng og understreke det som er verdifullt å ta vare på. Fullan har også valgt å inkludere personlige karaktertrekk som entusiasme, håp, motivasjon og energi.

Et hovedpoeng er at det er en gjensidig sammenheng mellom de fem aspektene og de personlige karaktertrekkene. Skolens moralske formål handler om å bety en positiv forskjell i elevenes liv, for de ansatte og for samfunnet som helhet. Et moralsk formål uten

en forståelse av hvordan endringsprosesser foregår og igangsettes, er imidlertid til liten nytte. Ledere må forstå kompleksiteten i slike prosesser og forstå hvordan motstand i organisasjoner kan fungere som en potensiell positiv kraft istedenfor en barriere. Videre har studier vist at når relasjonene på arbeidsplassen er gode og i utvikling, da er det lettere å få til positive endringsprosesser (Fullan, 2001). Ikke minst handler dette om at lederen er opptatt av å utvikle gode relasjoner også med de som er uenige med en selv. Det synes også å være høy grad av sammenheng mellom de tre første aspektene og kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen. For eksempel deles ikke kunnskap frivillig hvis det er mangel på gjensidig tillit på arbeidsplassen. Deling forutsetter et arbeidsklima og relasjoner som stimulerer deling. Det vil heller ikke skje hvis man ikke føler en moralsk forpliktelse til å gjøre det. Å utvikle informasjon til kunnskap er en sosial prosess, og dermed blir de sosiale relasjonene viktige.

Ifølge Fullan kan denne modellen anvendes som et verktøy for å analysere *ledelse av endringsprosesser* i organisasjoner. I vår analyse vil modellen være et ekstra verktøy som vi anvender sammen med idealtypiske styringsperspektiver, jf. kapittel 1, og teoretiske perspektiver på endringer i skolen, jf. kapittel 2.

3.4 Rektors ledelse av reformarbeidet i videregående skoler

3.4.1 Strukturendringer i videregående skoler

På 1990-tallet gjennomgikk flere videregående skoler store organisasjonsendringer, og særlig fikk mellomlederne, eller avdelingslederne en viktig nøkkelrolle i oppfølgingen av det pedagogiske arbeidet. Den gamle hovedlærerressursen gikk inn i den nye ledelsesmodellen. En viktig intensjon var å gi rektor større rom for strategisk ledelse, styrke økonomistyringen og forsterke linjeorganiseringen. Begrunnelsen var at rektor måtte redusere sitt kontrollspenn, og avdelingsledere kunne avlaste rektor for personalansvar og administrative oppgaver.

En avdeling kan bestå av ett eller flere programfag. Når det operative nivået blir ledet av avdelingslederne, gir dette bedre muligheter for rektor til å utøve strategisk toppledelse. Rektor kan da ta ansvaret for utadrettet virksomhet og samarbeide tett med fylket, mens avdelingslederne tar ansvar for det interne. Dermed er det utviklet en profil som trekker avdelingslederne mot det pedagogiske arbeidet og personalledelse, og rektor mer mot strategi og økonomistyring. I praksis har dette betydd en styrket toppledelse som består av rektor, assisterende rektor, administrativ ledelse og 3-6 avdelingsledere (avhengig av skolens størrelse og kompleksitet i fagtilbudet). Rektor er toppleren som leder virksomheten ved hjelp av en ledergruppe. Konsekvensen er også at ressursene til ledelse i organisasjonslinjen øker.

I vår forrige delrapport ”*Kunnskapsløftet – tung bær å bære*” konkluderte vi med at Kunnskapsløftet høsten 2007 syntes først og fremst å være skoleledernes reform, ikke minst fordi det var dem som ble prioritert når det gjaldt fordelingen av

kompetanseutviklingsmidler. Hensikten var å sikre implementeringen av Kunnskapsløftet lokalt (Møller et al., 2009).

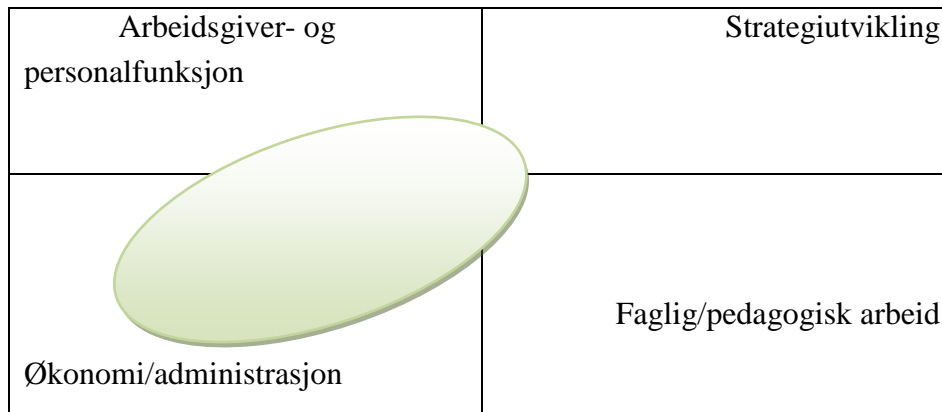
3.4.2 Rektorene som "administrerende direktør" eller "tradisjonsbærere"

Vår evaluering omfatter rektorenes og en gruppe læreres *oppfatninger* om hvordan ledelse av reformarbeidet foregår⁷. Gjennomgående understreker rektorene ved alle de fire videregående skolene at det er avdelingslederne som følger opp det pedagogiske arbeidet. Rektorene selv har bare begrenset kunnskap om hvordan lærerne arbeider med å innføre Kunnskapsløftet. De fire rektorene fremstår likevel med noe ulike funksjonsprofil.

På spørsmål til rektor ved *Berget videregående skole* vedrørende hennes oppfølging av lærerne, svarte hun at dette overlot hun primært til avdelingslederne som jobbet mye tettere på praksis. Hennes jobb ble mye administrasjon. Når det gjaldt veiledningene som nå var utarbeidet til læreplanarbeidet, var dette noe avdelingslederne fulgte opp. Selv hadde hun valgt å ikke gå inn i det. Dette begrunnet hun med at hun i nær framtid ville fylle 67 år og gå av med pensjon. Av samme grunn hadde hun valgt å ikke delta på det nye programmet for lederopplæring i fylket. Der deltok derimot alle de fire avdelingslederne.

Sletta videregående skole fikk ny rektor for to år siden. Det første hun måtte gripe tak i, var økonomistyringen da skolen hadde opparbeidet seg et stort underskudd over tid samtidig som fylket nå skjærer ned bevilgninger til skolen. Dette var en klar forventning fra hennes overordnede. Dermed hadde hun valgt å overlate den pedagogiske oppfølgingen av lærerne til avdelingslederne. Hun henviste stadig til sine avdelingsledere når vi stilte spørsmål om endringer i praksis knyttet til Kunnskapsløftet. I lys av modellen for ledelsesfunksjoner i skolen kan disse to rektorenes orienteringer fremstilles slik:

⁷ Selv om observasjon av et ledermøte inngår i vårt datamateriale, gir dette for spinkel informasjon om hvordan ledelse utøves i praksis som aktivitet. De ledermøtene vi observerte handlet først og fremst om informasjonsutveksling og gjennomgang av driftsoppgaver.



Figur 3.3. Rektors prioriterte ledelsesfunksjoner ved Berget og Sletta

Begge rektorene er positive til styring ved hjelp av styringsdata. De bruker for eksempel elevundersøkelsen aktivt i utviklingen av skolen og som grunnlag for å lage nye planer.

Det er en styringsform som jeg for så vidt liker. Den er relativt konkret. Vi har resultatene som er sånn og sånn, karakterer, elevundersøkelsen og alle de andre undersøkelsene som vi foretar oss. Det er det er greit å forholde seg til, og det er greit å sette mål i forhold til da (Rektor Berget vgs.).

Likevel, i deres fortellinger kommer det ikke frem en tydelig strategi for utvikling av skolen, og avdelingslederne har også overtatt mye personalansvar. Derfor kan deres prioriterte orientering karakteriseres som økonomi og administrasjon. Begge skolene sliter med økonomisk underskudd, og de er nødt til å gripe tak i økonomistyringen. Gjennom rapporter fra avdelingslederne holder de seg til en viss grad orientert om det faglig/pedagogiske arbeid, men oppfølgingen av lærerne og virksomheten i klasserommene er overlatt til avdelingslederne. Særlig tydelig ble dette bildet på Berget videregående skole. Det kan imidlertid også ses i lys av det nært forestående rektorskiftet. På den annen side reiser dette spørsmål knyttet til hvordan et rektorskifte forberedes for å sikre både kontinuitet og endring i skolen. Dette gir ikke våre intervjuer svar på.

Rektorenes fortellinger på de to andre videregående skolene hadde et litt annerledes fokus. På begge disse skolene var det tilsatt nye rektorer i løpet av de siste par årene. Rektor på *Elveland videregående skole* har frafallsproblematikken som utfordring nummer 1. Hun har derfor prioritert å jobbe med skolens omdømme slik at de kan sikre en bedre og mer variert elevrekruttering til skolen. I dag er det mange elever med lav skolemotivasjon ved skolen, og det er en risiko for at elevene påvirker hverandre i negativ retning. Derfor prioriteres arbeidet med å få en mer variert elevrekruttering. "Vi er jo i en sånn kvasi konkurransesituasjon i hvert fall. Så jeg har jobbet knallhardt med omdømmet da. Men så har jeg jo hatt den skolen som har klart flest positive oppslag i lokalavis". Konkurransen mellom skolene om elevene er hard, og da er det viktig hvordan man fremstår i lokalmiljøet og i relasjon til naboskolene. Her står ifølge rektor skolens fagtilbud sentralt og arbeidet med nulltoleranse mot rusmidler. I tillegg har hun jobbet med å få på plass en

ny struktur som kan forsterke mulighetene til intern oppfølging. En assisterende rektor er tilsatt, og avdelingslederne har personalansvar for flere faggrupper. Under avdelingslederne er det fagledere for hvert av fagene som har ansvar for å følge opp det faglige i forhold til lærerne. Faggrupelederne får 10 % administrativ ressurs hver for å jobbe med læreplanutvikling, vurdering og oppfølging av kvaliteten, men de har ikke personalansvar. Begrunnelsen for omorganiseringen handler om å ansvarliggjøre flere i organisasjonen:

Det er for å få mer trykk på det faglige da, det faglig-pedagogiske. For det er klart, det sier seg selv at når en avdelingsleder skal ha ansvar for service og samferdsel og medier og kommunikasjon og for eksempel musikk, dans og drama, så er vedkommende i beste fall ikke spisskompetent innenfor alle områdene. [...] Det er også for å trekke med hele organisasjonen mer. Mitt inntrykk fra tidligere er at det sparker vel mye opp til ledelsen. Jeg vil ha flere som har forpliktelser i organisasjonen så derfor tenkte jeg at vi skulle gjennomføre fellesamlinger med dem to ganger i året med milepæler for kvalitetsbeskrivelsen, og hvor de må legge frem hvordan arbeidet har gått, om de har nådd de målene (Rektor, Elveland vgs.).

Lærerne ved Elveland bekrefter at frafallsproblematikken står sentralt i deres arbeid, og det innebærer mye ekstra jobb for dem. De er blitt mer bevisst på å følge opp elever som ikke møter på skolen, og det er særlig på Vg1 utfordringen er stor.

Ali har ikke vært her på tre dager nå, nå må jeg virkelig gjøre noe. Nå må jeg foreta meg noe. Tidligere så var det liksom rådgiver eller et eller annet som kunne ta seg av det, men det har blitt på en måte min jobb, altså. [I: Ja, ansvaret er flyttet nærmere til læreren]. Ja, fordi nå blir du målt og veid. Det startet femten, og hvor mange er det igjen ved års slutt? Og du er kontaktlærer, og da står du på en måte midt oppe i det (Lærer 2, Elveland vgs.).

En av lærerne har også tatt kontakt med rektor for å endre oppfølging av elever som sliter, men han opplever at ikke rektor helt tør å satse på forslaget hans da det bryter litt med gjengs forståelse av hvordan skolen organiseres. Det handler om å åpne for undervisning utenom ordinær tid. Læreren kan dokumentere at elevene får bedre resultater og ikke faller fra på denne måten, men foreløpig har han bare fått et klapp på skulderen.

Jeg kan gjerne altså skrike veldig høyt for den modellen og i mange år har jeg gjort uten å få veldig stor tilslutning fra rektor. Men jeg har kommet med resultater til rektor som sier "Kjempebra!" med klapp på min skulder. @ Så jeg skjønner ikke at de ikke er modige nok og sier "Jammen, da gjør vi sånn". La oss bare starte. Noen må ta ansvar hvorfor vi gjør det, for du klarer konkret å redde faktisk mange menneskers utvikling (Lærer 1, Elveland vgs.).

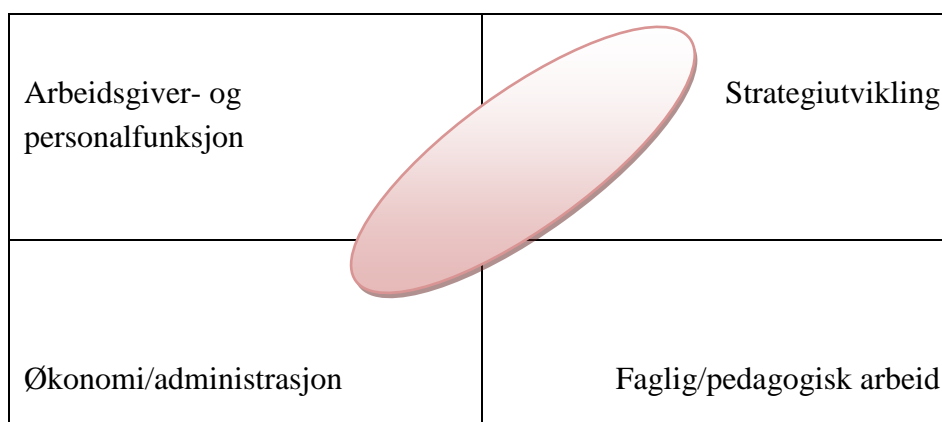
Rektor på *Fjorden videregående skole* er relativt nytilsatt, og i likhet med rektor på Elveland, ser hun behovet for strukturendringer og for å profilere skolen bedre utad slik at de kan sikre et bedre elevgrunnlag. Da de innførte avdelingslederstrukturen tidligere, forsvant den gamle fagkoordinatorstillingen. Den har lærerne savnet. Mye av det faglige arbeidet ble liggende brakk. Derfor må de gjøre noen endringer nå, men den store

utfordringen er å finne felles møteplasser for lærerne. Strategien hun har valgt, er å legge all samarbeidstid inn på timeplanen. Helhetsinntrykket er at hun bruker mye tid på administrasjon, men med fokus på det pedagogiske arbeidet. Personalledelse er i stor grad delegert til avdelingslederne.

Lærerne ved Fjorden kommenterer at den nye rektoren har markert seg positivt: Nå har vi jo ny rektor på skolen her siden sist dere var her... så jeg synes jo hun har markert seg positivt så langt dette året da, men hun må jo få lov å finne sin egen stil.. for hun er jo ny! (Lærer 1, Fjorden vgs). Andre kommenterer at de som lærere har relativt lite å gjøre med ledergruppen:

Vi merker godt forskjellene; at vårt liv i klasserommene er ganske fjernt fra livet på kontorene. De sier vi må klare oss selv i klasserommet. Det er vel sånn det er, men vi merker det også av det vi blir påført på med av oppgaver, byråkratisering og f.eks. alle disse møtene vi må ha i alle mulige sammenhenger (Lærer 2, Fjorden vgs.).

Her eksemplifiseres mangel på dialog mellom lærerne og ledergruppen. Selv om rektor i sin fortelling er opptatt av det pedagogiske arbeidet, oppleves det ikke slik av lærerne. Profilen som viser orienteringen til rektorene ved Elveland og Fjorden, er gjengitt i figur 3 nedenfor.



Figur 3.4. Rektors prioriterte ledelsesfunksjoner ved Elveland og Fjorden

Hovedforskjellen mellom Berget og Sletta på den ene siden, og Elveland og Fjorden på den andre, er at strategiutvikling er mer dominerende i fortellingene fra rektorene på de sistnevnte skolene. Samtidig handler strategiutvikling primært om å innføre nye strukturer og endre skolen organisasjonskart. Strukturendringene begrunnes i stor grad ut fra behovet for bedre oppfølging. Ingen av de fire rektorene tilkjenner god oversikt og innsikt i det pedagogiske arbeidet ved skolene. Alle uttrykker stor tillit til at avdelingslederne følger opp internt, og de har tillit til at lærerne utfører jobben på tilfredsstillende måte.

Når rektorfortellingene ses i lys av Fullans tankemodell for endringsledelse, har vi gjennom intervjuene fått lite innsikt i hvordan rektorene forstår endring, hvordan de

initierer kunnskapsutvikling på arbeidsplassen, og hvordan de arbeider bevisst for å skape sammenheng. Hovedinntrykket er at dette er arbeid som er delegert til avdelingslederne. I samtalen med rektorene handler endring i stor grad om strukturer, systemer og økonomiske rammer. Hvordan sikre bedre informasjonsflyt og oppfølging gjennom strukturendringer, kommer særlig til uttrykk hos rektorene ved Elveland og Fjorden, mens økonomistyringen er i front ved de to andre skolene. Ledernes oppgave er å sørge for rammebetingelser for kjernevirksomheten uten at de selv griper direkte inn i lærernes arbeid. Våre data sier relativt lite om hvordan rektorer jobber bevisst for å bygge relasjoner som kan støtte opp om læring på arbeidsplassen. Rektor ved Elveland er riktignok opptatt av relasjonene til omverdenen og hvordan man kan forbedre skolens omdømme. Hun ser på dette som et tiltak som kan redusere frafallet ved skolen. Alle fire rektorene er imidlertid engasjerte i arbeidet sitt og ønsker å få til en bedre skole.

De videregående skolene er gjennomgående store organisasjoner med en svært komplisert fagstruktur. Dermed kan man ikke forvente at rektor som toppleder kan ivareta alle funksjonene. Mange oppgaver må delegeres til avdelingslederne. Det er imidlertid først og fremst personalfunksjonen og det pedagogiske arbeidet som er delegert. I noen tilfeller fremstår rektor mer som en administrerende direktør enn en pedagogisk leder. Skal rektor som toppleder ha kontakt med organisasjonens kjernevirksomhet, forutsetter det tett dialog om det pedagogiske arbeidet med avdelingslederne. Våre data tyder på at så ikke skjer. Samtidig er det lange tradisjoner for at rektor ikke blander seg inn i lærernes arbeid i klasserommet. I den sammenhengen er gjerne begrepet skjult kontrakt blitt brukt. Skolens ledelsesteam omtales også ofte av lærerne som ”administrasjonen”, mens de selv tar ansvar for den pedagogiske funksjonen rettet mot elevene (Møller, 2000). Slik sett er det også sterke elementer av tradisjonsbæring til stede i rektorfunksjonen.

3.5 Rektors ledelse av reformarbeidet i grunnskolen

3.5.1 Strukturendringer i grunnskolen

Også i grunnskolen har det de siste ti åra skjedd store strukturendringer. Ikke minst må det forstås i lys av implementeringen av New Public Management som styringsmodell i mange kommuner. Omfattende administrative oppgaver er delegert fra kommunen til skolene, men ledelsesmodellene som er innført på skolenivået, har ikke samme grad av kompleksitet som i videregående skoler. Dette har dels sammenheng med størrelse, dels har grunnskolen en enklere fagstruktur, og dels trenger ikke grunnskolen i samme grad å sikre elevrekruttering lokalt. Når skolene ikke må konkurrere om nye elever, oppleves det kanskje ikke like presserende å orientere seg mot omgivelsene og være markedsorientert. På den annen side har grunnskolen mye tettere kontakt med de foresatte og lokalmiljøet.

I kommuner som har organisert seg i to nivåer, trekkes rektorene ofte ut av skolene for å ivareta viktige pedagogiske oppgaver på tvers av skolene. Rektorene betraktes også som kommunale mellomledere som er innordnet rådmannens organisasjonslinje. Samtidig har det vært større aksept for ledelse fra rektors side i grunnskolen sammenlignet med

videregående opplæring. Lærerne har også lang erfaring med å arbeide i team og på tvers av fag. Særlig gjelder dette barnetrinnet. Dette skaper andre betingelser for utøvelse av ledelse.

Hovedinntrykket fra intervjuene med de seks rektorene våren 2010 er stor variasjonsbredde. Dette var også en av våre konklusjoner etter undersøkelsen høsten 2007 (Møller et al., 2009). Med basis i intervjuene våren 2010, kan vi grovt sett skille mellom to kategorier når det gjelder ledelse av reformarbeid; ”reformaktørene” og ”tradisjonsbærerne”. I den første gruppen har vi plassert fortellingene fra rektorene på *Fagerby ungdomsskole, Eikemo kombinerte grunnskole og Enga barneskole*. De uttrykker mye energi og entusiasme knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet. I den andre gruppen har vi plassert *Skogen ungdomsskole, Bygda kombinerte grunnskole og Fjell barneskole*. Her er rektorene mye mer fokusert på rammebetingelser, fellesskap og lokalmiljø i sine fortellinger. Særlig er oppmerksomheten rettet mot de svake elevene. En annen forskjell mellom disse to gruppene handler om dialogen med skoleeierne. Reformaktørene har gjennomgående mye tettere samhandling med kommunalt nivå sammenlignet med tradisjonsbærerne. Dette funnet har ikke sammenheng med om kommunen er organisert i såkalt to-nivå modell.

3.5.2 Noen kjennetegn ved ”reformaktørene”

Ved *Fagerby ungdomsskole* har rektor tatt et aktivt grep om reformprosessen. Hun har ledet læreplanarbeid og vurderingsarbeid på egen skole og i samarbeid med to andre ungdomsskoler, og i denne prosessen har det vært godt å ha Kunnskapsløftet i ryggen. Som rektor synes hun skolen har endret seg mye de siste tre åra, og det har vært bra med mye selvstyre. Å utvikle leseferdighetene har vært en hovedsatsning. Hun kan imidlertid fortelle at skolen har slitt med omdømme som skolen får, fordi de nasjonale prøvene gjennomføres tre uker etter at elevene har startet på ungdomsskolen. Når resultatene fra disse prøvene offentliggjøres i media, er veien kort til å plassere skolen tredje nederst på rangstigen innenfor kommunen. Ifølge rektor bør avisene heller fokusere på hva skolen bidrar med når det gjelder faglig utvikling for disse elevene i løpet av tre år. Skolens er lokalisert i et område av byen med lav sosioøkonomisk status. Etter tre år på *Fagerby* kan elevene vise til eksamenskarakterer som ligger på byens gjennomsnitt. Det synes rektor det er all grunn til å være tilfreds med. Men resultatene fra nasjonale prøver bør være et varselsignal til de barneskolene elevene kommer fra. Her konkretiseres hvordan resultatene fra de nasjonale prøvene bidrar til en noe feilaktig rangering av skolene. En viktig hensikt med å flytte prøvetidspunktet til høsten i 8. klasse var at ungdomsskolen da skulle få et godt grunnlag å planlegge undervisningen fremover, noe det også gir.

Det sier noe om utfordringene våre. Vi har dissekert prøveresultatene på de fem barneskolene som leverer elever til oss. De har fått tilbakemelding hver enkelt skole på hvordan de ligger an. For noen har det vært en vekker, og noen har gjort en jobb med det. [...] Vi har jobbet veldig mye med lesing for eksempel. Ja, vi har vært oppe på 25 % dysfunksjonelle lesere (Rektor, Fagerby ungdomsskole).

Men samtidig erfarer Fagerby at de får et ufortjent negativt stempel på seg. Rektor har også engasjert seg sterkt i teamorganisering, og hun samarbeider nært med trinnlederne som er tett på arbeid i klasserommene. I starten som rektor ved denne skolen tok hun selv mange initiativ, men nå er det lærerne som er på banen, og det verdsettes høyt. Hun kan fortelle om entusiastiske lærere som deltar i ulike prosjekter.

Dette bekreftes av intervjuet med lærerne. De mener at skoleutvikling på Fagerby ikke trengte Kunnskapsløftet som inspirasjon, men det har bidratt til å få de fleste lærerne med på laget.

Skoleutvikling på vår skole ville nok skjedd uansett, men Kunnskapsløftet ga rektor en veldig grei måte å komme dit hun ville på, tror jeg. Vi gikk jo den veien i utgangspunktet. [...] Jeg tror ikke at det ville oppleves slik på svært mange andre skoler. (Lærer 3, Fagerby ungdomsskole).

Lærerne opplever at det har vært inspirerende å bli tatt med i utviklingen av egen læreplan med egne vurderingskriterier og med frihet under ansvar. Da Utdanningsdirektoratet publiserte veiledningsmaterieell i 2009, syntes de at egen skole lå langt foran i utviklingen. De hadde ikke behov for dette materialet.

Også rektor ved *Eikemo grunnskole* viser mye engasjement i sin omtale av ledelse av reformarbeid, og da særlig rettet mot å få til en systematikk i vurderingsarbeidet. Dette er topp prioritet, og da velger hun å sette mye krefter inn her, mens andre ting må vente. Dataene fra vurderinger anvendes aktivt i strategiarbeidet. I tillegg er hun opptatt av å rekruttere kompetente lærere som kan bidra til bedre undervisning for elevene, særlig i matematikk og naturfag. Hun bruker mye tid på referanser og dybdeintervjuer, og er opptatt av å gi lærerne gode utviklingsmuligheter. Det paradoksale er at de siste årene har skolen måtte konkurrere med videregående skole om de beste lærerne, som etter å ha vært noen år på Eikemo, får tilbud om jobb i videregående opplæring eller i kommunen. *"Videregående stjeler lærerne mine! ... De blir både sjefer og seksjonsledere"*. På den ene siden er dette et uttrykk for at de lykkes i å gi lærerne gode utviklingsmuligheter. På den andre siden er det andre skoler og etater som tidvis bærer fruktene av arbeidet. Samtidig er det viktig å løfte blikket utover egen organisasjon.

Kommunen er organisert i to nivåer, noe som innebærer at rektorene må påta seg mange utviklingsoppgaver. Rektor er fornøyd med samarbeidet innad i rektorkollegiet som er opptatt av helhet og solidaritet på tvers av skolene i kommunen, men samtidig synes lærerne hun er for mye borte fra skolen. Lærerne ønsker at hun skal være mer ute i klassen, men det rekker hun ikke. Hun synes likevel hun har god oversikt over det pedagogiske arbeidet, ikke minst på grunn av tett samarbeid med inspektørene. Dessuten tar foreldrene ofte kontakt hvis det er noe som ikke fungerer. Men mye administrasjon er delegert ned til skolen, og dermed blir det mindre tid til pedagogisk oppfølging enn hun kunne ønske seg. I tillegg kommer dokumentasjonskravet som rektor synes er i overkant. Hun prøver likevel å

prioritere det mer langsiktige strategiarbeidet. I tillegg ønsker hun å ha tid til kontakt med elevene:

Jeg har engasjement, ennå. Skjønner dere det?[ler]Dere vil ikke tro hva elevene kommer hit og forteller. Altså de tyr inn til meg fordi døra er åpen, ikke sant. Jeg sitter nok mer med elever, kan du si, og prater, enn med de voksne. Det synes jeg er litt herlig. [...] Vi har jo sosiallærer, men det handler om at jeg byr på meg sjøl (Rektor, Eikemo 1-10 skole).

Lærerne savner imidlertid en rektor som er i tettere samhandling med dem. De synes for mye av kommunikasjonen med rektor foregår via e-post, og altfor mye blir overlatt til teamene:

Jeg har vært her i sju år, og på disse syv årene så har jeg hatt besøk av... en gang har en inspektør vært inne og sett på min undervisning. [...]Det var kanskje det første året jeg var her, eller andre året. Etter det så er det ingen som har vært inne og titta på det jeg har gjort (Lærer 1, Eikemo 1-10 skole).

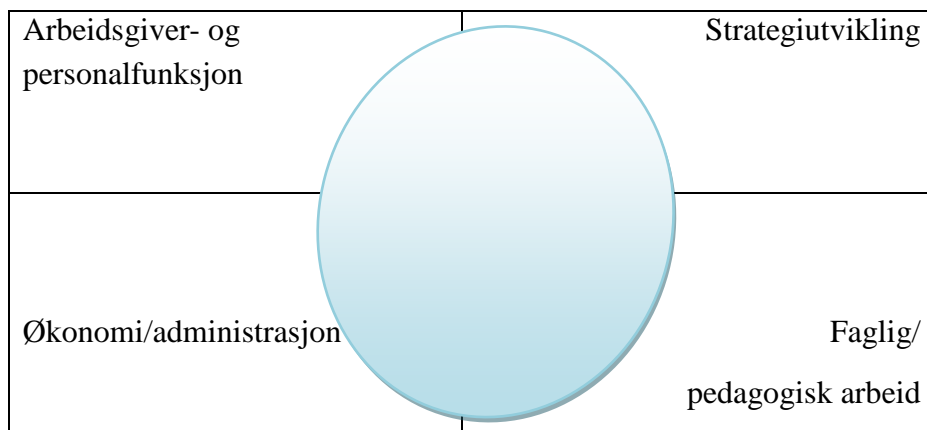
Jeg kan gå til rektor etter at vi hadde gjort det så bra på nasjonale prøver. Så sier han det, og skryter og skriver noe hyggelig. Så sier jeg: Skulle vi ha snakka om hva der er jeg gjør som funker. Og så smiler hun og sier, ja det kan vi gjøre en dag, men det skjer aldri (Lærer 2, Eikemo 1-10 skole).

Samtidig erkjenner lærerne at både rektor og de selv sliter med å finne tid til alle oppgavene.

Rektor på *Enga barneskole* har det samme engasjementet for reformen som rektor på Eikemo. Hun beskriver en ledelsespraksis hvor hun er tett på det pedagogiske arbeidet. Hun følger blant annet opp skolens satsningsområder i interne møter med kontaktlærer og faglærere. Den største endringen som har skjedd etter Kunnskapsløftet, er knyttet til fokus på faglig utbytte, elevenes læringsutbytte. Det samme understreker lærerne. Rapporteringen oppover er blitt det synlige uttrykket for at ting har endret seg. Samtidig opplever rektor forståelse fra kommunen om hun overskrider fristene for rapportering. Den viktigste endringen er at hun er blitt mer fokusert på oppfølging av resultater og dermed oppfølging i klasserommet. Her konkretiseres med andre ord en endring som er tilsiktet med Kunnskapsløftet. På denne skolen har de valgt skolevandring som en av strategiene. Rektor er da inne i hvert klasserom ca. 10-20 minutter. Lærerne har noe blandete opplevelse av skolevandringen. På den ene siden ønsker de mer tilbakemelding. På den andre siden blir skolevandringen nokså overflatisk.

For man trenger å få tilbakemelding. [...] nå har jeg vært lærer siden før L97. Og det er klart, når man ikke har noen til å korrigere meg, så kan jeg finne på å gå i det samme om og om igjen uten at jeg kommer meg noe videre (Lærer 1, Enga 1-7 skole).

”Reformaktørens” profil vedrørende prioritering kan fanges inn på følgende måte:



Figur 3.5. Rektors prioriterte ledelsesfunksjoner ved tre grunnskoler: Fagerby (8-10), Eikemo (1-10) og Enga (1-7).

Som vist i figur 3.5 er tyngdepunktet knyttet til strategiutvikling relatert til Kunnskapsløftet og det faglig-pedagogiske arbeidet. Disse tre skolene er lokalisert i byer eller bynære strøk med nærhet til universitet og høyskoler, de er middels store skoler, og alle tre rektorene beskriver en skoleeier som gir gode muligheter for kompetanseutvikling.

Når disse rektorfortellingene betraktes i lys av Fullans tankemodell, fremstår rektorene med personlige karakteristika som entusiasme, håp, motivasjon og energi. De uttrykker masse energi knyttet til ledelsesjobben i skolen. De er opptatt av skolens oppdrag, av kunnskapsdeling i organisasjonen og relasjonsbygging, og de har en forståelse av endring som tilsier at ting tar tid. De argumenterer for eksempel for ikke å ha for mange prosjekter i gang samtidig hvis man skal unngå fragmentering i hverdagen. De ønsker å bety en forskjell i elevenes liv. Samtidig er hovedinntrykket at de har et flertall av lærerne med seg som engasjerte medspillere.

3.5.3 Noen kjennetegn ved "tradisjonsbærerne"

Felles for de tre skolene vi har plassert i kategorien "tradisjonsbærere", er at dette er skoler som er lokalisert i distriktskommuner og har relativt få elever. En av kommunene har fortsatt en organisering med skolesjef, mens de to andre er organisert som to-nivå-kommuner.

Bygda kombinerte skole er en liten 1-10 skole med 190 elever og ledes av en rektor som er svært opptatt av fellesskap og trivsel i personalet. Hun argumenterer for å ta små skritt i forandingsprosessen, og ikke initiere for mange ting på en gang. Ting må få tid til å sette seg. I intervjuet omtales imidlertid oppfølging av Kunnskapsløftet i svært generelle vendinger. Hun stiller ikke klare krav til lærerne, men er opptatt av å få en statusrapport om hva som foregår med jevne mellomrom. Hun er svært fornøyd med at de har klart å rekruttere nye og flinke lærere med god utdanning. Særlig er det viktig at de nå får gitt de svake elevene bedre tilpasset undervisning. Den største endringen vi kan registrere fra første runde, er at skolen har fått bedre støtte fra skoleeier når det gjelder økonomisk

tilskudd til spesialundervisningen. Rektor er også fornøyd med de lærebøkene som er kjøpt inn til skolen da dette er viktige hjelpemidler i undervisningen.

Lærebokforlagene kom tidlig ut med veiledning og årsplaner i forhold til kompetansemålene. Og det ble en gudegave for lærerne. [...] Den lokale refleksjonen ble litt borte underveis fordi læremiddelforlagene kom så sterk på banen. De var kjapt ute og laget lærerveiledninger som på en måte ble en årsplan. Lærerne applauderte og var veldig fornøyde fordi det går så mye tid inn i hvert enkelt kompetansemål. Så de syntes det her var veldig matnyttig (Rektor, Bygda 1-10 skole).

Sitatet viser at rektor ikke selv har hatt noen klar strategi for å utvikle det lokale arbeidet med læreplanene. Hun aksepterer at lærebøkene styrer og er tilfreds med at lærerne er fornøyde. Hun innser at det kunne være mer samarbeid om det faglige, men det er jo bare en klasse på hvert trinn ved skolen. Dermed blir samarbeidet mer sporadisk og tilfeldig. Hun nevner ikke selv at hun tar initiativ til å endre dette. *Samarbeidet er jo der, det foregår uformelt. [...] Folk gir nå uttrykk for at dem har det bra og får det til å fungere.* Hun beskriver seg selv som lite systematisk når det gjelder å gi tilbakemelding til lærerne. Hun er litt ute i klassene og observerer og synes selv hun er flink til å gi folk ros når det er på sin plass. I tillegg er hun opptatt av å gi lærerne gode muligheter for å ta videreutdanning. Det er viktigere enn kortvarige etterutdanningskurs.

Kommunen er blitt en mye bedre støttespiller for skolen sammenlignet med høsten 2007. De har en skolesjef som har spesialpedagogisk utdanning og dermed har rektorene i kommunen fått en forsvarsadvokat innad i det kommunale systemet. Hun opplever at dialogen er god.

Også lærerne ved Bygda skole erfarer kommunen som en bedre støttespiller nå. De har fått bedre rammebetingelser for spesialundervisningen. Blant annet har skolen fått flere assistenter inn i klassene, men det fungerer ikke alltid like godt. Av og til erfarer lærerne at de har fått en ekstra elev som de må ta seg av. De synes også at sentralt nivå bør styre strammere. *Den statlige styringa, det er jo på en måte mer det vi ser i media. De hopper jo opp på enhver episode, og går først ut og sier én ting, og to uker etterpå noe annet.* Lærerne ønsker seg også en mer tydelig rektor. De savner pedagogisk ledelse, men ser også at arbeidsoppgavene hennes er mange. En av de nytilsatte lærerne rammer det inn slik:

Jeg vet ikke hvordan rektorrollen har vært, men i forhold til at jeg har jobbet i et annet yrke og kommer inn i skolen utenifra, så savner jeg en sterkere ledelse. Lederen skal være en leder, og ikke bare en administrator. Jeg synes vel kanskje i skolen ofte at det er en administrator, og ikke en leder (Lærer 2, Bygda 1-10 skole).

Derimot opplever de Bygda som en god arbeidsplass med masse trivsel, og der kan de se at rektor spiller en viktig rolle. De er svært fornøyd med å ha en rektor som er fleksibel. Men

en av lærerne kommenterer ”*det har slått meg mer enn en gang at jeg har lurt på om det er personalmøtet eller rektor som bestemmer her på skolen*”.

Samtalen kan tolkes dit hen at lærerne har stor grad av autonomi og at rektor i liten grad har tid til å følge opp det daglige arbeidet. Derimot er hun en viktig bidragsyter til trivselen.

Rektor ved *Fjell barneskole (1-7)* virker lite orientert om hva som foregår når det gjelder skolens pedagogiske arbeid. Hun synes det blir for lite tid til å følge opp, men hun prioriterer å være tilgjengelig og serviceorientert overfor lærerne, og overfor foreldrene og elever. Hun synes det er litt trist at foreldrene nå er mer kravstore og mindre opptatt av fellesskapet. Mye ansvar og oppgaver er delegert, men intervjuet gir ikke indikasjoner på hvordan rektor utnytter handlingsrommet sitt. Tvert om fokuserer hun i intervjuet på at for mye er delegert ut til skolene, noe som bidrar til at forskjellene mellom skoler øker. *Det blir opp til skolene selv å finne løsninger på det meste. Men når resultatene foreligger skal kommunenivået si sitt.* Rektor opplever at støttestruktur på kommunenivået er blitt dårligere de siste tre årene, og de har også fått mindre ressurser til skoleing. Kommuneøkonomien er vanskelig.

Det har blitt mye mer byråkratisk, da. Men om det er bare på grunn av Kunnskapsløftet er jeg usikker på. [...] Jeg føler at den pedagogiske biten i større grad blir tilsidesatt, det blir mye mindre tid. [...] Hvis jeg sier hverdagen er hektisk så får jeg spørsmål om jeg prioriterer rett. Om jeg er for tilgjengelig og for serviceorientert? Men jeg føler at det er en del av jobben å være tilgjengelig og serviceorientert overfor lærere og også overfor elever og foreldre (Rektor, Fjell 1-7 skole).

Intervjuet med lærerne understreker at rektor primært bruker tiden sin til administrasjon, og at hun nå i mindre grad er en del av profesjonsfellesskapet. Dette startet imidlertid lenge før Kunnskapsløftet og må ses i lys av implementeringen av New Public Management. Lærerne er fornøyd med å ha stor grad av autonomi, men de synes sentralt nivå kunne ha hatt sterkere styring når det gjelder arbeidet med læreplaner. ”*At vi på skolen skulle bruke masse, masse tid på å plukke ut stoff til en førsteklasse, til andreklasser, det synes jeg ikke noe om.*”

Også *Skogen ungdomsskole* kan plasseres i kategorien ”tradisjonsbærere”. Her har man en nokså pragmatisk tilnærming til gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Rektor er svært opptatt av å bety en forskjell i elevenes liv, men arbeidsbetingelsene tilsier hard prioritering. Kommuneøkonomien er vanskelig. Av en elevgruppe på 200, er det 30 elever som har spesialundervisning som følge av enkeltvedtak, og av disse 30, er det ti elever som er henvist til barnevernet. Dette gir store konsekvenser for prioritering av arbeidsoppgaver da barnevernssaker tar ekstremt mye tid, og som rektor er hun opptatt av å ha en normal arbeidstid. Når de fra kommunen purrer på rapporter, sier hun bare at hun ikke har rukket å gjøre det innenfor den tiden som sto til rådighet. Man må utnytte det handlingsrommet man har, men når det er flere oppgaver enn tiden tilsier, så må man prioritere. Da velger hun å

prioritere oppfølging av de *svake elevene*. Når man ikke rekker å utvikle læreplaner lokalt innenfor normal arbeidstid, må man bare bruke den tiden det tar. På Skogen skole har dette arbeidet gått tregt. Hun synes også at skolen er blitt for teoretisk orientert og er opptatt av å verne de praktiske fagene. ”*Det er gjort en tabbe når en lager en skole som er best tilpassa teoretisk flinke elever. Det er ei ulykke, og ulykka blir større hvis du har en skole som da ikke greier å tilpasse opplæringa og bruke de mulighetene en har til å gjøre skolehverdagen bedre.*”

Hun engasjerer seg også sterkt i lokalmiljøet for at ungdom skal få et bedre miljø. Som rektor er det utfordrende å gi tilbakemelding til lærerne, og hun opplever ikke at skoleverket har vært god nok på ”å luke ut folk som er ubrukelige”. Selv gir hun tilbakemelding mer uformelt. ”*Bare sånne korte kommentarer da av positiv karakter, det kan skje direkte. Eller hvis det er noe galt, så tar en ikke det mens andre hører på.*”. I likhet med rektor ved Bygda skole, er hun opptatt av skrittvis endringer.

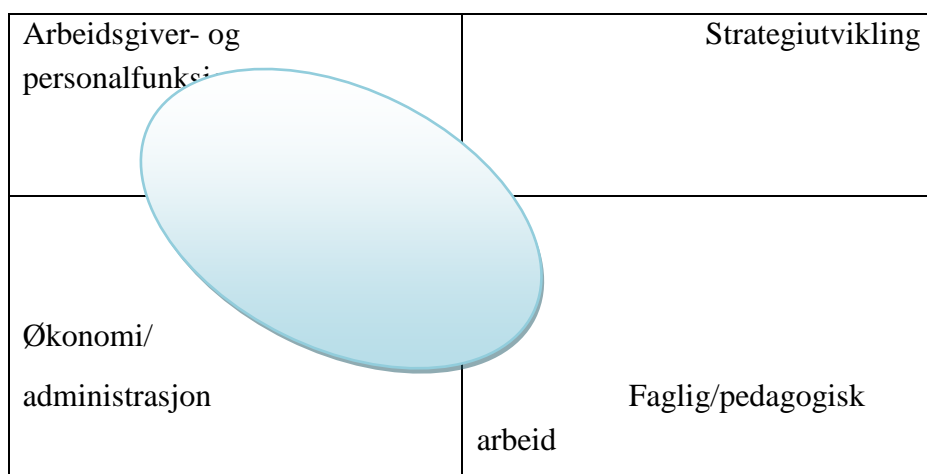
Jeg er tilhenger av forandring. Fordi samfunnet forandrer seg, så må også skolen forandre seg. Men en må prøve fra nasjonalt nivå å unngå forandringer som skyldes vekslende politiske retninger på kort sikt. [...] Den som ikke vil ha forandring bør ikke jobbe i skoleverket. [...] Og attpå til så jobber du jo med ungdom som er under vanvittig forandring (Rektor, Skogen 8-10 skole).

Rektor argumenterer videre for at skolen er avhengig av å få til en balanse mellom stabilitet og forandring. Man må heller ikke glemme at en viktig del av oppdraget til skolen er å lære barna folkeskikk. Det er viktig å lære seg å fungere sammen med andre.

Intervjuet med lærerne viser at de ser at rektor har mye ansvar. Det er han som er sjefen og han blir dratt mellom kommunen og skolen. ”*Så jeg skjønner at det er en vanskelig jobb*”. Rektor har vært svært støttende når det gjelder muligheter for å ta videreutdanning, men de savner mer samarbeid på skolen. De har etablert faggrupper som har utarbeidet noen lokale planer, men motivasjonen blant lærerne for å delta i dette arbeidet har variert stort.

Det er ikke enkelt å fremstille en felles profil av disse tre skolene, og kanskje er det særlig ved den fådelte skolen Fjell at rektor vier seg primært til administrasjon. Ved de to andre skolene har de mange elever som trenger spesialpedagogisk hjelp, og det er hjelp til de svakeste elevene rektorene prioriterer. Dermed er ikke fokus rettet mot det pedagogiske arbeidet for alle elevene. Hjelpen til de svake handler mye om å sikre rammebetingelsene. Utover det er det ingen indikasjoner på strategiutvikling ved skolene.

”Tradisjonsbærernes” profil vedrørende orientering er gjengitt i figur 3.5 nedenfor.



Figur 3.6. Rektors prioriterte ledelsesfunksjoner ved tre grunnskoler: Skogen (8-10), Bygda (1-10) og Fjell (1-7).

Sett i lys av Fullans normative tankemodell, viser disse tre rektorene at skolens moralske formål står sentralt for dem. De ønsker å ta vare på de svake, bety en forskjell i elevenes liv og bidra til en fellesskapsfølelse. I liten grad relaterer de sine fortellinger til Kunnskapsløftet som reform. I den grad rektorene på Bygda og Skogen omtaler skolens utviklingsprosjekter, er dette knyttet til at den enkelte elev må få en meningsfylt skolegang der de opplever mestring.

3.6 Diskusjon og oppsummering

Ledelse i videregående skoler og grunnskolen er nokså forskjellig. Dette henger sammen med både størrelse, kompleksitet i fagtilbudet, samspill med lokalmiljø og næringsliv, samt strategier for elevrekruttering. Begge skoleslag har imidlertid gjennomgått store strukturendringer de siste 10 årene. Styringsregimet kjennetegnes av desentralisering av oppgaver gjennom lokal og institusjonell autonomi, målstyring og resultatvurdering. Dette er viktige kjennetegn ved Kunnskapsløftet som styringsreform. Mange av disse endringene reflekterer som tidligere nevnt, styringsfilosofien som i den internasjonale litteraturen ofte benevnes som New Public Management.

Med basis i intervjuene har vi prøvd å karakterisere rektors ledelse av reformarbeid i våre to skoleslag. Rektorenes fortellinger når det gjelder vektlegging av ulike ledelsesfunksjoner danner primærgrunnlaget. Vi ser at profilen dels varierer med strukturelle trekk, dels med demografiske variabler som lederens bakgrunn og erfaring. Har man for eksempel vært tilsatt lenge ved den samme skole, synes de gjensidige rolleforventningene mellom leder og lærere å ha satt seg sterkere gjennom en tilpasning til ytre og indre forhold, enn når man kommer inn som ny rektor. Skolens situasjon ved et

rektorskifte påvirker starten for den nye rektoren. Vi registrerer også at den personlige dimensjonen spiller en rolle.

Generelt sett viser våre data klart konturene av et skolelederyrke som mer og mer frigjøres fra læreryrket. Det er nå større krav til undervisning med vekt på etterprøvbare ferdighetsmål, og særlig i videregående opplæring er markedsorientering og konkurranse om elever et fremtredende trekk. I alle fire fylkene har det skjedd reorganiseringer. Rektorene i videregående opplæring forventes å holde tak i den utadrettede kontakten og være aktive samspillpartnere for fylkesnivået. I fire av seks kommuner har de etablert en såkalt to-nivå-modell hvor målet har vært å flytte mange av de administrative oppgavene ned til den enkelte skole og skoleleder. Rektorene betraktes som kommunale mellomledere som er innordnet rådmannens organisasjonslinje. Innenfor et slikt system blir ledelse av reformarbeid en krevende øvelse.

Til tross for disse strukturelle endringene, viser vår analyse at noen rektorer likevel kan karakteriseres som "tradisjonsbærere". Særlig er dette et tydelig trekk i grunnskolen. Ved tre av skolene er rektorene særlig opptatt av et godt arbeidsmiljø, av å være kollega, og har mindre fokus på kollektiv strategiutvikling. De blander seg lite inn i det faglig/pedagogiske arbeidet, har blikket rettet primært mot interne forhold som administrasjon og personalfunksjonen, men er også opptatt av å sikre undervisningstilbudet til de svake elevene. Rektorene trekkes med i utvalgsarbeid på kommunalt nivå, men dette oppfattes dette mer som en belastning enn et mulighetsvindu for utvikling av egen skole.

Disse rektorene står i kontrast til de tre andre grunnskolene. Her har rektorene fått benevnelsen "reformaktørene". Disse rektorene begrunner sin ledelsesorientering med at Kunnskapsløftets sterke resultatorientering forutsetter tydelig ledelse av reformarbeidet lokalt. Derfor velger de å engasjere seg aktivt i det faglig/pedagogiske arbeidet. Alle tre har tatt et aktivt grep om reformprosessen, dels ved å engasjere seg i lokalt arbeid med læreplanene, dels ved å arbeide for bedre systematikk i vurderingsarbeidet. Alle tre rektorene beskriver en skoleeier som gir gode muligheter for kompetanseutvikling. Siden to av disse kommunene er organisert som såkalte to-nivå-kommuner, er det med andre ord ikke selve organiseringsformen som kan forklare samspillet. Men sett i et lærerperspektiv er det tydelig at rektorene i disse to-nivå-kommunene trekkes for mye bort fra det daglige arbeidet i skolen. Det er flere lærere på disse skolene som etterlyser mer tilbakemelding fra rektor.

"Tradisjonsbærerne" i videregående opplæring er ikke like tydelige å identifisere da oppgaveporteføljen i mye større grad er eksternt rettet. Men i den grad en "usynlig kontrakt" mellom lærere og skoleledere er et uttrykk for tradisjonsbærende elementer, er dette et fremtredende trekk. Ved to av skolene er økonomi/administrasjonsfunksjonen dominerende, og både personalfunksjonen og oppfølgingen av det faglig/pedagogiske arbeidet er i stor grad delegert til avdelingslederne. Den nye styringsmodellen ble innført

for å minske kontrollspennet i personalfunksjonen, men vår analyse viser at dette ikke har ført til at rektor gir mer prioritet til ledelse av reformarbeid og oppfølging av det pedagogiske arbeidet.

En forklaring kan være at de administrative og økonomiske oppgavene er mye mer omfattende i dag sammenlignet med tidligere. Dermed er det vanskelig å holde tak i den pedagogiske utviklingen ved skolen samtidig. Det er imidlertid mulig å tenke seg en alternativ arbeidsdeling hvor mer av de økonomiske og administrative oppgavene delegeres, mens rektor prioriterer oppfølgingen av skolens kjerneoppgaver internt. Samtidig vil nok dette representere et større brudd med tradisjonen slik den har vært i videregående opplæring i mange år. Ledergruppa omtales stadig som ”skolens administrasjon”.

Ved Berget har for eksempel de tradisjonsbærende elementene en fremtredende rolle. Rektor har vært i posisjon ved denne skolen i mange år og har stor tillit til lærerne og sine avdelingsledere og blander seg lite inn i den daglige virksomheten. Hennes jobb er primært administrasjon og økonomistyring. Samtidig viser våre intervjuer med lærerne at hun nyter respekt i kollegiet, og lærerne kritiserer ikke sin rektor. De er tilfredse med stor grad av selvstyre i forhold til undervisningen. Et gjensidig tillitsforhold synes å ha opparbeidet seg gjennom mange år.

Sletta videregående skole som har fått ny rektor, har også fokus på administrasjon og økonomi, men fremtrer mer som en administrerende økonomidirektør. Hun har ingen forhistorie ved skolen og oppfatter at hennes primæroppdrag fra fylkeskommunen handlet om å få orden i skolens økonomi. Kostnadseffektivitet settes fremst. Da blir det mindre tid til å utvikle relasjoner til medarbeidere, noe vi vet er et viktig aspekt for å få til positive endringsprosesser (jf. Fullan, 2001). Relasjonen som Sletta har til skoleeier synes å spille en viktig rolle, da vi ikke ser den samme klare tendensen ved de andre to videregående skolene som også har tilsatt nye rektorer uten forhistorie ved skolen. Som vist i presentasjonen foran i dette kapitlet, er rektorene ved Fjorden og Elveland noe mer opptatt av strategiutvikling, og i sine fortellinger er de noe tettere på det faglig/pedagogiske arbeidet.

Et nytt element er at ledelsesmodellen har mer karakter av konsernledelse med rektor som administrerende direktør på toppen. På mange måter kan man se desentraliseringen av administrative oppgaver til skolenivå som en form for ”laglegging”. Ny institusjonelle elementer er lagt til over år og strukturen endres gradvis. På sikt har dette ført til ganske store endringer i relasjonen mellom ledere på den ene siden og lærere og andre medarbeidere på den andre siden. Det nye har ”spist” seg inn i institusjonens gamle kjerne og til dels fortrent de gamle kollegierelasjonene mellom rektor og lærere. Dette kommer tydeligst til uttrykk når en skole skifter rektor. Det synes likevel å være stort rom for en personlig fortolkning av arbeidsoppgavene.

Analysen av rektorenes ledelse av reformarbeid på våre ti skoler indikerer videre at personlige karaktertrekk har en betydning for hvordan rektorene håndterer spenningen mellom endring og stabilitet, mellom det interne og det eksterne trykket i skolen. Konstellasjonen entusiasme, håp og energi kommer særlig til uttrykk hos ”reformaktørene”. De fremstår som robuste og dynamiske med høye forventninger til seg selv. I vårt datamateriale var det primært i tre grunnskoler det var mulig å identifisere det vi her har kalt ”reformaktører”. Som nevnt under kapittel 3.5.1 har ikke de ledelsesmodellene som er innført i grunnskolen samme grad av kompleksitet som i videregående skole. Dessuten trenger ikke grunnskolen i samme grad å sikre elevrekruttering lokalt. Kanskje gis det dermed et større rom for å agere både innad og utad, og håndtere spenningsfeltet mellom endring og stabilitet. Dette er et funn som blir viktig å undersøke nærmere når data fra den nasjonale survey'en foreligger.

I vår forrige delrapport oppsummerte vi at implementeringen av reformen var preget av stor variasjon på tvers av skoler og kommuner. Det samme bildet opprettholdes på basis av våre data fra våren 2010. I grunnskolen ser vi noen klare forskjeller som har sammenheng med størrelse og lokalisering. Større skoler som er lokalisert i byer eller bynære områder synes å ha mer fagkompetanse å spille på. De har også kort avstand til kompetansemiljøer som universitet og høgskoler, noe som gjør det enklere å komme i kontakt med fagmiljøene. I tillegg har de en bedre økonomi enn de små skolene. Gjennomgående er endringsstrategiene preget av en skrittvis moderniseringsprosess hvor det nye og det gamle synes å eksistere side om side (Klette, 1994; Møller, 2004). Samtidig ser vi eksempler på hvor lagleggingsprosesser over tid fører til en omforming. Omformingen er ikke nødvendigvis i samsvar med det som er formulert som intensjonene. Dette er tydeligst i videregående skole hvor rektor som toppleder trekkes bort fra skolens kjerneoppgaver for å kunne ivareta rollen som administrerende direktør.

Å finne den rette balansen mellom stabilitet og forandring er en kontinuerlig lederutfordring hvor det ikke finnes enkle løsninger. Hvis kontinuitet og forandring skal bli partnere, må fortiden transformeres på en kreativ og skapende måte. Noen av grunnskolerektorene synes her å ha tatt noen spennende grep. Spørsmålet er imidlertid om rektorer generelt i dag har den nødvendige støttestruktur for å kunne realisere en slik utfordring. Et fellesskap med andre skoleledere kan fungere som en slik støttestruktur, men det representerer også en risiko for å sementere gammel praksis. En etablering av læringsfellesskap hvor man også blir konfrontert med egne holdninger og verdier synes å være nødvendig.

4 Kompetanseutvikling

Jorunn Møller

I dette kapitlet belyses noen sentrale sider ved strategier for kompetanseutvikling som er valgt fra statlig og kommunalt hold, og hvilke endringer som har skjedd de siste tre årene. Mer spesifikt kartlegges hvilke oppfatninger lærere og skoleledere på de ti skolene, som inngår i undersøkelsen, har om sine muligheter for kompetanseutvikling. Innledningsvis presenteres den nye statlige strategien for kompetanseutvikling og en tankemodell for å forstå kompetanseutvikling i skolen. Denne modellen gir struktur til drøftingen av ulike tilnærminger til kompetanseutvikling i kapitlet.

4.1 Innledning

Både staten og kommunene har muligheter til å styre indirekte ved hjelp av etter- og videreutdanning, og derfor har vi i vår evaluering av Kunnskapsløftet som styringsstrategi, blant annet vært opptatt av å etterspørre rektorer og læreres oppfatninger om den støtten de har fått i form av kompetanseutvikling til å gjennomføre Kunnskapsløftet.

Strategien ”*Kompetanse for utvikling*” var begrunnet med behov for etter- og videreutdanning relatert til innføringen av Kunnskapsløftet. Det ble avsluttet i 2008 og evaluert av FAFO (Hagen & Nyen, 2009). FAFOs evaluering viste stor variasjon i bruken av disse midlene, men de fleste skoleeierne hadde valgt å bruke mesteparten av midlene til å *utvikle tiltak* som kunne tilbys felles, fremfor å fordele midlene direkte ut til skolene. Selv om skolene hadde gjennomført kartlegging av kompetansebehov, var det ca. 40 % av lærerne som meldte at de ikke hadde vært involvert i prosessen. Rektorene hadde hatt større muligheter for påvirkning, men ofte hadde de ikke hatt tid til å engasjere seg i dette arbeidet. Selv om staten hadde bidratt med særskilte tilskudd på 1,4 milliarder til dette formålet, viste evalueringen ingen økning i lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning. Når det gjaldt videreutdanningstilbudene, oppgav lærere ofte mangel på tid og mangel på vikarer som årsak til at de ikke kunne delta i tilbudene. Et positivt resultat av strategien er at skoleeiere nå samarbeidet bedre med høgskoler og universiteter.

I vår evaluering etter datainnsamlingen høsten 2007 oppsummerte vi at intervjuene viste stor variasjon i det kompetanseutviklingstilbudet som lærerne på våre ti skoler hadde fått, et resultat helt i samsvar med FAFOs konklusjoner på basis av sine survey-undersøkelser

4.2 En ny statlig strategi for kompetanseutvikling

I et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, KS, lærerorganisasjonene og Universitets- og høgskolerådet er det nå utviklet en ny strategi ”*Kompetanse for kvalitet (2009-2012)*”, og den innebærer en varig satsning på videreutdanning for lærere. Målet er å

styrke den faglige og pedagogiske kompetansen hos lærerne gjennom å gi deltakerne en videreutdanning som omfatter inntil 60 studiepoeng i det enkelte fag eller område. Målgruppen er både de som ikke har en fordypning i faget fra før, og de som har noe fordypning. I første omgang er det fagene matematikk, norsk/samisk og engelsk som er prioritert, og dette omfatter 50 % av midlene. I tillegg kommer leseopplæring og noen midler til lokale behov innenfor realfag og yrkesfaglige programfag. Praktisk-estetiske fag og rådgivning nevnes også som aktuelle områder, og til sammen utgjør dette ca 30 % av midlene. Samtidig understrekes det at den statlig finansierte videreutdanningen er en del av en helhet som skal ses i sammenheng med de andre elementene i lærernes kompetansebygging.

Erfaringene fra den forrige strategien *Kompetanse for utvikling* viste at tilgangen på kvalifiserte vikarer hadde vært en stor utfordring for skolene, og dette hadde medført at lærerne har latt være å ta videreutdanning av hensyn til elevene på kort sikt. Kunnskapsdepartementet understreker at det er skoleeiers ansvar for å sikre god vikardekning for alle typer kompetanseutvikling. Her er det ingen endringer. Når det gjelder den videreutdanningen som Staten bidrar inn i, er det imidlertid blitt enighet om en egen finansieringsordning for å bedre tilgangen for alle. Staten og lokal arbeidsgiver skal dekke 40 % hver ved frigjøring fra ordinære oppgaver, mens de resterende 20 % skal være lærerens eget bidrag. I tillegg finansierer Staten videreutdanningstilbudene.

Da vi besøkte skolene for andre gang våren 2010, var flere lærere ved skolene i gang med videreutdanning som følge av den nye strategien *Kompetanse for kvalitet*.

4.3 Samarbeid på arbeidsplassen som kilde til læring

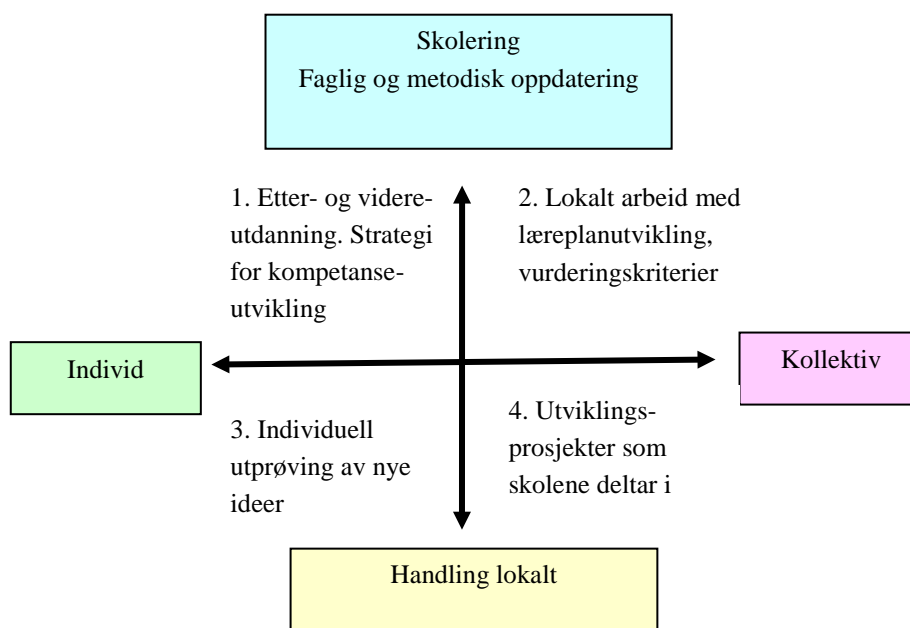
Den nye strategien *Kompetanse for kvalitet* vektlegger særlig muligheten for individuell videreutdanning, men i tillegg har samarbeid mellom lærere, skoleledere og læring på arbeidsplassen lenge vært fremhevet som en viktig kilde til utvikling av kompetanse. Gjennom formell utdanning tilegnes og drøftes teoretisk kunnskap som kan bidra til faglig oppdatering og et skarpere analytisk blikk på egen arbeidssituasjon. Formell utdanning gir imidlertid ikke oppskrifter for hvordan man skal handle i en spesifikk situasjon i skolen. En god praksis skal fungere i lys av hensikt, og teoretisk kunnskap må kombineres med *et praktisk skjønn* hvor man tar hensyn til det spesifikke ved situasjonen. Forenklet kan vi si at teoretisk kunnskap representerer en form for generalisert kunnskap om virkeligheten, mens praktisk kunnskap er knyttet til erfarte og spesifikke hendelser (jf. Kvernbekk, 1995).

Den konkrete situasjonen hvor man anvender kunnskap, vil gjerne påvirke forståelsen i stor grad. Ofte skjer kunnskapsproduksjonen i praksis som et mer eller mindre bevisst biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver. Kunnskapsutvikling i praksisfeltet omfatter den personifiserte, erfaringsbaserte kunnskapen som den enkelte tilegner seg. Men det er ikke bare snakk om et individuelt prosjekt, da produksjonen er

rammet inn av kulturbasert kunnskap og tradisjoner. Slik sett er det ikke et skarpt skille mellom det individuelle og det kollektive. Dessuten vil som regel teoretisk kunnskap utgjøre et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis, og for å utøve kritikk. Samtidig bidrar erfaringene i den praktiske konteksten til å utfordre det teoretiske grunnlaget kontinuerlig. Formell utdanning er ikke i denne sammenhengen synonymt med teoretisk skolering løsrevet fra praksis. Mange av de videreutdanningstilbudene som gis til lærere, er både praksisrettet og praksisnære.

Det springende punktet når det gjelder både formell og erfaringsbasert kompetanse, er relasjonen mellom organisasjon og individ. Hva som teller som kompetanse i en gitt situasjon når nye oppgaver skal løses, vil være avhengig av de personene som deltar, og de vurderingene som gjøres lokalt. Det er dermed ikke bare snakk om de kunnskaper og ferdigheter som lærere eller skoleledere bringer med seg inn i fellesskapet. Det er mer snakk om et handlingsrepertoar som tas i bruk og gis retning når anledningen byr seg i den konkrete situasjonen. Slik sett er kompetanse et sosialt konstruert begrep. Å være kompetent medarbeider er avhengig av å være anerkjent som kompetent av både elever og kolleger i de fellesskapene som man tilhører og deltar i (Boreham, 2004; Boreham & Morgan, 2004). En slik anerkjennelse reflekterer samtidig hvilke verdier som er dominerende i fellesskapet. Kompetansebegrepet berører sånn sett begrepet gjensidig anerkjennelse som skapes i det fellesskapet man er en del av. Kompetanse er både knyttet til enkeltindividet og til fellesskapet på arbeidsplassen.

Kompetanseutvikling i skolen vil kontinuerlig stå i et spenningsfelt mellom individ og kollektiv, mellom deltakelse i ulike typer aktiviteter som bidrar til økt erkjennelse på den ene siden, og forpliktelse til handling på den andre siden. Modellen nedenfor anskueliggjør denne spenningen mellom individ og kollektiv, mellom deltakelse i aktiviteter og forpliktelse til handling.



Figur 4.1. Tankemodell for kompetanseutvikling i skolen

Den horisontale dimensjonen i modellen eksemplifiserer hvordan kompetanseutvikling både foregår *individuell* og *kollektivt*, og den vertikale dimensjonen eksemplifiserer spenningen mellom deltakelse i kompetanseutvikling og handling lokalt hvor kompetansen er i bruk. Disse to dimensjonene gir fire kvadranter som konkretiserer hva kompetanseutviklingen kan handle om. Den kan for eksempel ta form av seminarer og kurs som enkeltpersoner deltar i, (kvadrant 1), eller felles arbeid med læreplanutvikling og vurderingskriterier som bidrar til økt innsikt og bevissthet knyttet til tilrettelegging av god undervisning for elevene (kvadrant 2). Samtidig er det først når økt innsikt manifesterer seg i handlinger i form av utprøving av nye ideer individuelt (kvadrant 3) og kollektivt (kvadrant 4) at skoleringen kan registreres som et resultat i skolen.

Figuren kan fungere som en tankemodell for hvordan rektorene og lærerne oppfatter tilbudet om individuell og kollektiv kompetanseutvikling, hvilke muligheter de har hatt til å delta i ulike typer faglige nettverk, etter- og videreutdanning og hvilke endringer de mener å ha gjennomført i praksis. Spørsmålet er hvordan og om strategier for kompetanseutvikling orienteres både mot fellesskapet og individet. Rektorene har det formelle ansvaret for å skape gode betingelser for læring og utvikling, men det er et empirisk spørsmål *hvordan* dette ansvaret ivaretas.

Som nevnt innledningsvis, viste intervjuene av lærere ved våre ti skoler høsten 2007 stor variasjon i oppfatningene. Det var et markert skille mellom lærerne ved de fire videregående skolene og lærerne ved de seks grunnskolene. I videregående skole ble det uttrykt stor misnøye med den etterutdanningen lærerne hadde fått. Misnøyen var både knyttet til innhold, omfang og muligheter for deltakelse. Generelt sett var tilbudet preget av kortvarige kurs på 1 – 3 dager, og mange lærere unnlot å melde seg på fordi det ikke ble skaffet vikarer til elevene. I grunnskolen syntes det å være et skille i oppfatninger blant lærere og skoleledere på mellom store og små skoler. På de store grunnskolene hadde lærerne fått mange tilbud om etterutdanning, både internt og eksternt, mens de små skolene hadde fått lite drahjelp i læreplanprosessen.

4.4 Skolenes vurderinger av omfang, strategi og innhold

4.4.1 Individuell videreutdanning

Ved alle de ti skolene er det lærere som følger videreutdanningstilbud innenfor prioriterte fagområder som er delfinansiert av Staten. To lærere fra *Sletta* tar for eksempel nå videreutdanning i realfag, og rektor har tre søknader liggende til behandling for neste år. Ved *Elveland* er det fire lærere som har søkt om å få følge videreutdanning, og i inneværende år har de tre lærere som følger videreutdanning rådgivning/karriereveiledning og norsk. Ifølge rektorene er en viktig endring som har skjedd siden 2007, at det settes inn vikar når lærerne deltar i videreutdanningstilbud. Denne endringen knyttes til den nye statlige strategien ”Kompetanse for kvalitet”.

I grunnskolen er rektorer og lærere fornøyd med at skoleeierne har inngått avtaler med høyskoler og universiteter som gir tilbud om etter- og videreutdanning. På Fagerby forteller rektor at hun prøver å få til at det alltid er en gruppe på 3-4 lærere som sammen drar på kurs eller videreutdanning, for da er det større mulighet for spredning av erfaringer i etterkant. Den nye statlige strategien for varig videreutdanning oppfattes gjennomgående å være et viktig tiltak.

Også ved *Eikemo kombinerte skole* (1-10) hilses den nye strategien velkommen av rektor. Hun har sendt flere lærere på videreutdanning i matematikk. Neste år vil sju personer delta i videreutdanning. Kommunen bidrar også med mye midler til kompetanseutvikling. De har heller ingen problemer med å dekke inn sine 40 % til tross for trang kommuneøkonomi generelt sett. Ut fra skolens behov er hun særlig opptatt av å forsterke rådgiverens kompetanse. I tillegg har lærerne fått tilbud om videreutdanning i sosialpedagogikk.

Intervjuet med lærerne på *Fjell skole* viser at lærerne verdsetter de tilbudene de får. Da kommunen siste år tilbød 30 studiepoeng innenfor spesialpedagogikk, var det fire lærere fra denne lille skolen som kunne følge det: ”... og da fikk vi faktisk fri. Det er første gangen jeg har opplevd, fikk fri i arbeidstida mi til å gå på forelesninger”. Det er imidlertid lite tid til erfaringsdeling i skolehverdagen, selv om det hender av og til: ”Vi er ikke så flinke til det altså..., men det hender at vi tar initiativ selv hvis vi har opplevd noe positivt, og vi føler vi har noe å dele da.”

Jevnt over uttrykker rektorene både i videregående skole og i grunnskolen tilfredshet med at det nå er etablert en mer funksjonell ordning for dekning av vikarutgifter, og at det gis gode tilbud om videreutdanning.

Sett i lys av tankemodellen for kompetanseutvikling i skolen er det primært individuelle behov som ivaretas i den nye statlige strategien. Samtidig vil skolen som helhet sannsynligvis tjene på å ha lærere med høy kompetanse i de ulike fagene. Slik sett kommer videreutdanningsstrategien indirekte fellesskapet til gode. Det er imidlertid interessant å registrere hvor individualisert denne kompetanseutviklingen fungerer. Særlig i videregående skole er det ikke knyttet noen forpliktelser til videreutdanningen. Man tar nærmest for gitt at det vil skje en praksisendring i ettertid, noe også lærerne selv mener vil skje.

4.4.2 Etterutdanning i regi av skoleeier

Videregående skoler

Tre av de fire fylkeskommunene organiserer etterutdanning, og lærerne ved Fjorden synes de får mange gode tilbud fra fylket. Ofte er det seminarer av mer overbyggende karakter som for eksempel vurdering, klasseledelse og IKT. Rektor ved Sletta synes at fylket har tatt et godt grep om kompetansemidlene. Hvert år tilbys tre planleggingsdager som er felles for alle skolene i fylket. Da trekker de på hverandres ressurser. Deres skole er for eksempel ressurskole i realfag, og bidrar med seminarer for de andre skolene i regionen. Lærerne

melder seg på kurs som er annonsert i en kurskatalog. Ved Sletta har de valgt å prioritere kompetanseutvikling i vurdering inneværende år, mens IKT står på agendaen for 2011.

En annen rektor er klar på at hun ønsker å få til en mer målrettet kompetanseutvikling:

Jeg føler at vi per i dag ikke er målrettet nok. Kanskje har vi ikke god nok kontroll på det. Det som jeg tenker da og som hadde vært OK, er å knytte det direkte opp mot for eksempel kvalitetsbeskrivelsen vi har utviklet. [...] Det jeg tenker, det er i hvert fall aldri en person på kurs alene, så fremt det ikke er spesielle forhold. Dette har å gjøre med hvordan det videregjøres til resten av personalet. Min erfaring er jo at det blir altfor spinkelt, og det har tendens til å drukne i alt annet, hvis det ikke er minst to personer. Det er i hvert fall et sånt prinsipp vi ønsker da (Rektor, Elveland vgs.).

En av lærerne som ble intervjuet på Elveland, er nytilsatt, og kan fortelle at fylket har bidratt med et svært nyttig introduksjonskurs til henne som lærer. Noen lærere har også brukt Utdanningsdirektoratets nettsider som en ressurs for eget arbeid. Det omfatter eksamensoppgaver som er lastet opp, og eksempler på vurderinger. Lærerne ved Elveland bekrefter at det gjerne er flere lærere som følger samme kurs, men ifølge lærerne er det ingen forventning til oppfølging lokalt: ”Jeg har ikke tilbudt det, og det har ikke vært etterspurt heller. Det var jo flere som gikk på kurs herfra. Vi var jo faktisk en gjeng på en 4-5 stykker”. Selv om tilbudene er der, har lærerne ulike oppfatninger om mulighetene til å delta, noe de neste to sitatene viser:

Jeg må innrømme at bare her i forrige måned var det ett kurs jeg kunne tenke meg å gå på... Men, altså det ekstraarbeidet jeg måtte ta på meg for å organisere undervisningen, som jeg likevel vet ikke vil bli fulgt, det gjorde at jeg droppet det kurset (Lærer 1, Fjorden vgs).

Jeg har blitt flinkere til å benytte meg av de kursene der, for vi har fått mange gode kurstilbud av fylket. Selv om jeg ikke får vikar, så lager jeg et opplegg som elevene skal gjøre, og enten så gjør de det, eller så gjør de det ikke. Det er en måte... jeg har blitt veldig kynisk i forhold til at jeg skal på kurs, dere får gjøre dette, og så har jeg fått utrolig mange flotte kurs (Lærer 3, Fjorden vgs.)

Per i dag er det ingen av rektorene på de videregående skolene som uttrykker en tydelig forventning til at lærerne skal dele erfaring etter gjennomført kurs eller seminar. I hvert fall blir det ikke oppfattet slik av lærerne. Men, som rektor ved *Fjorden* videregående skole understreket, deling av erfaringer skjer ofte mer uformelt blant lærerne selv om det ikke er satt i system.

Ved *Berget* videregående skole er det i praksis lærerne som tar initiativ til hva slags kurs som kan tilbys. De har fått midler fra fylket til å invitere gjesteforelesere. Men stort sett er det snakk om 1 – 2 dagers kurs. Dermed er det et relativt begrenset omfang. I tillegg hadde skolen hatt god hjelp av forlagene som arrangerte kurs for lærerne. I realiteten var det primært forlagene som tilbød kurs til lærerne, basert på læreverk som skolen hadde valgt.

Disse kursene opplevde lærerne som nyttige selv om det var bare enkeltstående dager. Fra fylket kom det ingen ting, utover at hvert nettverk hadde fått litt penger til å organisere kurs for selv. Med de økonomiske rammene som var gitt, mente lærerne at det var en grei ordning da fylket, etter deres mening, ikke har den nødvendige fagkompetansen til å organisere seminarer. Fagkompetansen var ute på skolene, og da var mest hensiktsmessig å fordele pengene dit. Noen lærere hadde deltatt på etterutdanning i regi av Universitetet, men også det hadde vært kortvarige kurs. Dermed ble det lite som gikk i dybden. Lærerne skulle ønske det var langt flere tilbud, og at det ikke bare var økonomi til at én person kunne delta. De etterlyste ” *faglig påfyll fordi det inspirerer sånn i hverdagen*”.

Grunnskoler

I grunnskolen er skoleeier en mer aktiv tilbyder av etterutdanning sammenlignet med tidligere. Rektor ved Fagerby uttrykker eksplisitt at hun er fornøyd med at kommunen de siste par åra har styrket sin faglig-pedagogiske kunnskap slik at de kan være en støtte for skolene. Dette er en viktig endring, og kommunen bidrar nå med mange kurstilbud. Men når det gjelder erfaringslæring i rektorkollegiet, er ikke kommunen initiativtaker. Derfor har rektorene i denne kommunen skapt sine egne arenaer for utvikling.

Rektor ved *Eikemo skole* erfarer egen skoleeier som en klar støtte. Skolen har blant annet fått mye penger til å realisere den kommunale IKT planen. Kommunen samarbeider også med andre kommuner om sensorskolering, felles eksamensrutiner og felles syn på hva oppgavene skal være, og de organiserer lederopplæring. Dette oppleves som en god støtte. Selv har rektor tatt initiativ til arbeid med å utvikle kompetanse i lesestrategier og leseveiledning. Her er universitetet en viktig samarbeidspartner.

På tilsvarende måte er rektor ved *Enga barneskole* aktivt engasjert i hvordan skolen kan utvikle sin kompetanse. Det er fokus på klasseledelse, og her samarbeider de med en av de kommunale veilederne. Dette har vært et viktig tiltak for skolen. De gjennomfører kontinuerlig kurs for nytilsatte lærere. Selv opplever hun at kommunen har satset mye på å utvikle kurstilbud, og de er gode på å følge opp egne satsningsområder. Særlig har de prioritert arbeidet med å få på plass et robust vurderingssystem. Som rektor er hun opptatt av at det følger med en forpliktelse til å dele erfaringene fra kurs i personalet. Dette prøver hun å legge til rette for, selv om tidsklemma tidvis er hard. Selv har hun nylig vært på studietur til Skottland i regi av kommunen, og hun deltar jevnlig på konferanser på oppfordring fra kommunen.

Skogen ungdomsskole, Bygda kombinerte skole og Fjell fådelte skole gir uttrykk for andre erfaringer. Her fremstår heller ikke rektorene på samme måte med en tydelig strategi for kompetanseutvikling for lærerne. Felles for disse tre er også en geografisk lokalisering i mer rurale områder. To av disse tre skolene har i liten grad kommunen som sterk støttespiller på grunn av anstrengt kommuneøkonomi. Bygda skiller seg ut ved at de sammenlignet med høsten 2007, nå har fått bedre økonomiske muligheter for å tilby spesialpedagogisk hjelp til de svake elevene. Her har skolesjefen vært en viktig

samarbeidspartner. Siden skolen har mange elever med enkeltvedtak, har dette totalt sett gitt mange positive ringvirkninger i skolehverdagen.

Lærerne fra *Bygda skole* forteller i intervjuet at de får flere tilbud om kompetanseutvikling, men det er ikke alltid like lett å få til gjennomføring i praksis. De synes det er så mye ekstraarbeid knyttet til tilrettelegging for vikar, og oppfølging når de kommer tilbake. De synes ikke det er så enkelt å være borte fra elevene sine, selv om de får vikar. Dessuten krever mange av kursoppleggene arbeid mellom samlingene, og det blir ofte slitsomt på toppen av full arbeidsdag på skolene. Rektor støtter de lærerne som ønsker å dra på kurs.

På *Fjell skole* har ikke rektor helt oversikt over hvilke kurs lærerne deltar på, men noen har fått tilbud om kurs i regi av lesesenteret, og noen i spesialpedagogikk. Skolen har fått noen tilbud om kurs i kommunal regi, blant annet vurdering, men økonomien begrenser omfanget. De kommunale satsningsområdene for kompetanseutvikling er først og fremst basisfagene.

4.4.3 Lokalt arbeid med læreplaner

Videregående skoler

Ingen av lærerne i de videregående skolene omtaler lokalt arbeid med læreplanene og utvikling av vurderingskriterier som en tilnærming til utvikling av kompetanse. En av rektorene påpeker imidlertid at det å få nye læreplaner i seg selv bidrar til en fokusering og en fornyelse av arbeidet knyttet til fagene, fordi man er nødt til å sette seg inn i de nye planene.

Det blir jo dermed fokus på en kompetanseheving i skolen som også er veldig nyttig da. Mer i detalj på det planet, det som er knytta til grunnleggende ferdigheter, da tenker jeg nok spesielt på pedagogisk bruk av IKT fordi det har vært den enkeltfaktoren som har måttet bli ivaretatt med mest arbeid da. [...] Jeg vil nok si at det er en ny giv i forhold til det å jobbe med fag og med læreplaner. Nye læreplaner er vel det viktigste, antagelig, for det interne arbeidet på skolen. Men vi har den samme organiseringa på skolen og internt på faglig arbeid, både før og etter. Men arbeidet som sådan har jo fått en ny giv. (Rektor Berget vgs.)

Lærerne ved de videregående skolene kjenner i liten grad til det veiledningsmateriellet som Utdanningsdirektoratet har utviklet, og de opplever at det stadig kommer nye beskjeder om hva som forventes av dem. Først forsto de det slik at det skulle komme nasjonale vurderingskriterier, dernest skulle dette utvikles lokalt. Nå er beskjeden at det vil komme eksempler på hvordan det kan arbeides med kriterier lokalt fra nasjonalt nivå:

Hittil har det vært at den enkelte skal formulere det selv, hvilket har ført til at man kan knekke nakken på det. [...] Så fikk vi på fredag beskjed [fra en jurist fra Utdanningsdirektoratet] om at det ikke skulle utarbeides kjennetegn til hvert enkelt kompetansemål. Det skulle bare være allmenne kjennetegn til læreplanen og hovedområdene. [...] Så jeg er glad at jeg for mitt vedkommende har hoppet over det kjennetegnet fra dag 1 for da skjønnte jeg at det var like idiotisk som da vi

fikk beskjed om at det måtte være prosjektarbeid i alle fag, som vi fikk beskjed om i 1994 (Lærer 1, Fjorden vgs.).

Rent personlig så må jeg jo si at jeg har jo jobbet ute i næringslivet før og har vært igjennom mange store omorganiseringer og har aldri opplevd å få så kort frist fra man vedtar en omorganisering, til den skal være implementert i en bedrift. Det har vært kjempestress. Men nå har det jo gått seg til da (Lærer 2, Fjorden vgs.).

Grunnskoler

I grunnskolen er holdningen til lokalt arbeid med læreplaner noe mer positiv. Rektor ved *Fagerby ungdomsskole* har for eksempel vært opptatt av at ikke forlagene skal få legge for mange premisser for undervisningen. Derfor er de ikke invitert inn før skolen selv har lagt planer og valgt læreverk. De mener også at å følge veiledningene som nå er kommet fra Utdanningsdirektoratet, ville bety å gå tre skritt tilbake. Derfor er disse bare lagt til side. *"For vår del hadde det blitt et sidespor"*. Andre skoler har understreket det verdifulle bidraget som forlagene gir i form av etterutdanning. For eksempel understreker rektor ved *Enga barneskole* at læreboka fungerer som en støtte for lærerne i hverdagen, og det er kommet mange bra lærebøker.

Lærerne ved *Fjell skole* er derimot samstemte i at det har gått med mye unødvendig tid til læreplanutvikling. Lokalt arbeid med læreplaner oppfattes ikke som kompetanseutvikling. *"... vi har brukt masse tid, masse unødvendige krefter på å fordele på disse forskjellige årene ikke sant."* Veiledningsmateriellet som nå er kommet fra Utdanningsdirektoratet, har de hørt om, men det er primært læreboka som legger premissene for undervisningen. Det er trygt og godt å bruke læreboka. Lærerne sier at de rekker ikke å se på veiledningsmateriellet i en hektisk skolehverdag.

4.4.4 Kollektivt arbeid

Videregående skoler

Lærere som har deltatt i prosjektet *"Bedre vurderingspraksis"* fremholder dette som lærerikt og nyttig både for seg selv og for skolen (se kapittel 6). Selv om arbeidet primært har foregått innenfor fagseksjonene i norsk og matematikk, har dette prosjektet har også gitt grunnlag for spredning av erfaringer både til andre seksjoner og til andre skoler. *Skolen skal faktisk nå ha en felles planleggingsdag for fylket på dette området. Og da skal også norskseksjonen avrunde det arbeidet ved å ha en vurderingsøkt sammen med lærere fra de øvrige skolene i kommunen (Rektor, Berget vgs.).*

Dette er et eksempel på deltakelse i kompetanseutvikling som både er kollektiv, innebærer handlinger lokalt, og som også medfører spredning til andre skoler. Intervjuet med lærergruppen hvor en av lærerne hadde deltatt i *"Bedre vurderingspraksis"* bekreftet rektors beskrivelse av prosjektet. En av lærerne uttrykker: *"Det har jo vært ganske arbeidskrevende og ganske stort, og utviklende føler jeg jo også"*. En lærer som underviser i musikk, dans og drama ved samme skole, understreker, slik hun gjorde det i 2007, at

sentralt nivå burde styre mer på dette området slik at det ikke ble så ulik praksis på tvers av fylkene når det gjelder fagvurdering og lokale eksamener i enkelte fag: *”Det gir jo en frihet, men likevel kanskje en litt usikkerhet, om man til enhver tid er på riktig vei da”*. Rektorene i videregående skole ønsker derimot ikke mer sentral styring på dette feltet.

Grunnskoler

I grunnskolen er det stor variasjon når det gjelder oppfatninger om kollektiv kompetanseutvikling. Mens både Fagerby og Enga preges av mye samarbeid, er dette i liten grad tilfelle på *Skogen ungdomsskole*. Det legges riktignok til rette for felles orienteringer i personalmøter på Skogen, og der kan lærere som har vært på kurs, dele erfaringer med de andre. Lærere som har delt erfaringer i slike personalmøter, er imidlertid svært usikre på effekten av denne type erfaringsdeling. De bruker som eksempel et kurs noen lærere fulgte om å undervise i sammensatte tekster. Hvis man ikke jobber systematisk med temaet selv over tid, vil det ikke få noen betydning for undervisningen.

På Skogen er det i relativt liten grad etablert strukturer for samarbeid på tvers av klasser. Samarbeid er opp til den enkelte. Ifølge rektor, er situasjonen den at noen samarbeider godt, andre ikke, og det tas til etterretning. På mange måter er det en individualisert praksis som kommer til uttrykk. De lærerne som selv tar initiativ til kompetanseutvikling, gir rektor god støtte. Hennes begrunnelse er at lærerne må selv være motivert. Både lærere og rektor syntes det var mye kaos da Kunnskapsløftet skulle implementeres i 2007. Nå har de vært gjennom alle tre åra, og dermed har de bedre oversikt. Ting har roet seg, og de er fornøyd med en læreplan som har formulert kompetansemål. Men lærerne må selv ta ansvar for å holde seg faglig à jour.

4.4.5 Individuell utprøving

Både lærere fra videregående skoler og grunnskoler forteller om hvordan deltakelse på etterutdanningskurs har bidratt med nye ideer for tilrettelegging av undervisningen. Kursene har da vært av en slik karakter at de har fått metodiske tips, eksempler på nye måter å ramme inn et fagstoff på, eller ideer til hvordan de kan bruke elevene som ressurser for hverandre. Når kursene er konkrete nok, inspirerer det til individuell utprøving i klasserommet. Forlagskursene fremheves som direkte matnyttige i så måte.

Men også videreutdanningen som enkelte lærere får muligheten til å delta i, synes å gi positive utslag i form av en tryggere faglærerrolle i klassene. Utsagnet fra Fjell skole om at *”da fikk vi faktisk fri ... til å gå på forelesninger”* indikerer at dette ikke oppleves som hverdagskost, men noe som utvilsomt verdsettes. Siden vi ikke har fulgt lærerne over tid, har vi ikke grunnlag for å komme med mer utdyping om dette her.

Noen lærere i videregående skole understreker imidlertid i denne sammenhengen at skoledagens organisering i liten grad er tilpasset de store endringene som har skjedd i samfunnet. Det er stadig nye oppgaver som skolen skal løse. Det er elever som trenger mye hjelp, men som de ikke makter å hjelpe, og det er atferdsproblemer som tar mye tid, men

som må håndteres. Dermed oppleves Kunnskapsløftets krav og forventninger tidvis som uoverkommelige. Dette kommer særlig til uttrykk blant lærere som underviser på yrkesforberedende opplæringsprogram i videregående skole:

Du har så mye utfordring med en eller to elever at du føler at tolv elever da går for lut og kaldt vann fordi du må ta det. Hvorfor har jeg ikke noen som jeg kan, på en måte, lene meg til? Hvorfor kan ikke jeg bidra, ikke sant? (Lærer 2, Elveland vgs.).

Så er jo endringen i veldig stor grad dette at det har blitt så brukerfokusert, ikke sant. At eleven står i fokus, og det jeg reagerer spesielt på, er jo at elevens rettigheter står så sterkt, mens plikter og ansvar det kommer litt sånn i annen rekke. Det synes jeg er tragisk, for det gjør jo at de stort sett kan gjøre som de vil, uten at det får noe særlig konsekvenser. En nedsatt ordens- eller adferds karakter, ser jo ikke alle på som en konsekvens. Det blåser de i (Lærer 3, Elveland vgs.).

Mange av dem er så bevisste at de kan for eksempel sette læreren i domstol og sende klager til høyere organer gjennom elevorganisasjonen. De blir kurset, faktisk, eleven min sier at "Du har ikke lov å kaste meg ut hvis jeg gjør det og det" (Lærer 1, Elveland vgs.).

Disse utsagnene viser at lærerne opplever at de har få virkemidler i det daglige til å håndtere elever med atferdsvansker, og de erfarer prinsippet om tilpasset opplæring til alle som nesten uoverkommelig i visse situasjoner. I tillegg utfordres lærerne av det rettighetssystemet som elever generelt er omfattet av, men som de opplever at elever bruker mot dem på en negativ måte. Flere kurs er neppe svaret på slike utfordringer. Her må mange krefter trekke sammen for å lykkes bedre.

4.5 Oppsummering

Generelt sett er rektorene ved skolene fornøyd med den nye statlige kompetanseutviklingsstrategien. Det har særlig sammenheng med at det nå er etablert en mer funksjonell ordning for dekning av vikarutgifter. I tillegg bidrar dette til å styrke fagkompetanse som skolen har behov for. De lærerne som har fått muligheten til å ta videreutdanning, er også fornøyd, mens de som ikke får, gjerne skulle ha hatt muligheten. Det er imidlertid ikke knyttet noen forpliktelser til å dele erfaringer med kolleger på egen skole. Det virker som om man tar for gitt at det vil skje en praksisendring som et resultat av etter- og videreutdanningen.

Det er primært videreutdanningsstrategien som kommenteres av informantene når vi stiller spørsmål om tilbud om kompetanseutvikling, selv om det også gis tilbud i regi av skoleeier. Forlagskursene fremheves som eksempel på etterutdanningskurs med høy nytteverdi. Her får lærerne konkrete ideer til egen undervisning samtidig som det er koblet tett til de lærebøkene skolen har kjøpt inn. Lærerne uttrykker klare behov for slik etterutdanning hvor de får konkrete ideer og inspirasjon til å forbedre egen undervisning.

Den enkelte lærer som deltar i etter- og videreutdanning, hevder at når utdanningen svarer til egne behov, motiveres de til å forbedre sin egen undervisning, men det kobles ikke opp mot et ansvar for å utvikle skolen som et kollektiv. Særlig gjelder dette i videregående skole hvor det i liten grad er etablert ordninger for spredning av kompetanse lokalt. Læring på arbeidsplassen synes dermed ikke å være satt i system. Det betyr imidlertid ikke at det ikke forekommer utprøving og erfaringsdeling innenfor fagseksjonene. Siden vi i dette prosjektet ikke følger lærerne over tid, har vi verken grunnlag for å si noe om graden av erfaringsdeling innad i fagseksjonene eller om individuell utprøving av nye ideer på arbeidsplassen. Men samlet sett synes det å ha skjedd en forskyvning i den statlige strategien for utvikling av skolen.

Den nye statlige videreutdanningsstrategien synes å vektlegge individualisering. Riktignok er tanken at det er skolens behov som skal danne utgangspunktet, men her synes det å være forhandlinger mellom rektorer og lærere. Lærerne får tilbud om videreutdanning innenfor prioriterte fagområder. Siden det ikke stilles krav til erfaringsdeling på arbeidsplassen, er en rimelig fortolkning at i den grad det skjer praksisendringer, så handler det om individuelle utprøvinger.

Denne forskyvning i strategi kan kanskje ses i sammenheng med evalueringen av prosjektet "Fra ord til handling" som hadde kollektivt kompetanseløft som strategi. Målet var å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt gjennom å utvikle hele skolen som organisasjon. Universiteter og høyskoler skulle bidra inn i partnerskapet. Evalueringen viste imidlertid at det var vanskelig å se om og hvordan prosjektene hadde påvirket elevenes læring. Det var også påfallende hvor mange av skolene som hadde valgt å jobbe med prosjekter som ikke var undervisningsrelaterte. Selv om prosjekter som elevsamtalen, elevoppførsel kunne kobles til undervisningssituasjonen, skjedde det i liten grad i disse prosjektene (Blossing et al., 2008). Dette prosjektet viser også denne utviklingsstrategien forutsetter mye ekstern støtte som de fleste skolene ikke har tilgang på per i dag. (Se også kapittel 5 om Nadderud-prosjektet).

Går vi 25 år tilbake i tid, var etter- og videreutdanning et individuelt anliggende i både grunnskole og videregående opplæring. Med Mønsterplanen av 1987 ble kollektivt læreplanarbeid satt på agendaen i grunnskolen, og kompetanseutviklingsstrategiene ble endret i tråd med dette. På en måte kan den nye kompetanseutviklingsstrategien forstås som en tilbakevending til en tidligere ordening, og dermed karakteriseres som en stabiliserende faktor. Men tilbakevendingen er ikke fullstendig. Den er koblet med en ledelsesstrategi hvor rektor har store muligheter til å prioritere fagområder som skolen trenger og dermed styre retningen på utdanningsforløpene. Den nye strategien tar også hensyn til at videreutdanning må være av et visst omfang og ha en varighet over tid. Dette er to viktige kriterier for at tiltaket skal gi en effekt i praksis. Dessuten, selv om det nå i økende grad er krav til samarbeid med kolleger om planlegging og evaluering av undervisningen, har lærerarbeidet også en personlig og individualistisk utforming. Det at

lærerne gjennom tilbud om videreutdanning gis muligheten til å utvikle sitt kunnskapsgrunnlag og individuelle handlingsrepertoar, skaper et potensial for endring selv om skolens generelle instruksjonsformat peker i retning av en viss grad av stabilitet. Noen endringer skjer som små tilpasninger eller tillegg til eksisterende praksiser, mens ad hoc endringene kan skje som resultat av improviserte løsninger på akutte problemer. Kun små endringer kan sette i gang krefter som på sikt fører til store endringer. Ikke minst kan ad hoc endringer åpne opp for ny praksis (jf. kapittel 2).

Rektors ledelse av reformarbeid synes å ha stor betydning for graden av erfaringsdeling lokalt. På noen av grunnskolene stiller rektor både krav til og legger til rette for gjensidig erfaringsdeling i fellesfora. I begge skoleslag er noen av rektorene opptatt av å prioritere flere lærere til de samme kursene, slik at det kan gi mulighet for spredningseffekt på skolen i etterkant.

Generelt sett forsterker de dataene som ble samlet inn ved seks grunnskoler våren 2010 inntrykket av variasjon når det gjelder muligheter til kompetanseutvikling, mellom store og små skoler hvor også geografisk lokalisering ser ut til å spille en rolle. Tre av grunnskolene skiller seg positivt ut, og de ledes av rektorer som i kapittel 3 er fanget inn av begrepet ”reformaktørene. Rektorene ved disse tre skolene fremstår også som tydelige, engasjerte, entusiastiske og med klare visjoner for utviklingen av egen skole, og de har skoleeiere som følger opp med gode støttestrukturer, jf. kapittel 3. I videregående opplæring synes strategiene for kompetanseutvikling, med noen få unntak, først og fremst å være individualiserte. Selv om mye er delegert til skolenivå, synes fylkeskommunens økonomi og prioriteringer å påvirke hvilke muligheter lærerne får til utvikling. Det er klare forskjeller på de fire fylkene som inngår i vårt materiale, og det synes å være en sammenheng mellom skoleeiers bidrag og de mulighetene som gis på den lokale skole.

5 Arbeid med grunnleggende ferdigheter

Frøydis Hertzberg

5.1 Innledning

Delrapport 2 pekte på at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter foreløpig ikke hadde ført til særlige endringer på skolenivå. Det var riktignok mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke som en integrert del av fagene. Det digitale hadde stort fokus, men hovedsakelig i forbindelse med skolens utstyrsparke eller lærernes egenkompetanse. Arbeid med muntlig, skriftlig og regning så ut til å være drevet som før LK06.

Intervjuene som delrapporten bygde på, ble gjort høsten 2007. Da rapporten ble lagt ut på nettet 15.01.2010, pekte direktoratet i sin kommentar på at det siden den tid kunne merkes ”tydelige tegn til bedring”. Det var blant annet blitt lagt ut fagspesifikt veiledermaterieill, det var utviklet ”et varig system for videreutdanning” og det var opprettet et veilederkorps som skulle bistå med innføringen av reformen. Dette utgjorde noe av grunnlaget da vi gikk ut i andre runde våren 2010.

5.2 Endringer siden sist?

På direkte spørsmål om hvordan statusen er nå i forhold til i 2007, er det vanligste svaret fra rektorene at det har skjedd lite:

I: Grunnleggende ferdigheter - hva har skjedd på dette feltet?

R: Bildet er stort sett det samme. [...] Det er stort sett det samme, de jobber med lesing, skriving... (Rektor, Skogen 8-10)

R: Det vi gjør, er at vi kartlegger nå ved skolestart alle elever i lese- og skriveferdigheter [...], men hvordan dette gir seg utslag i undervisningen konkret [...] det tror jeg ikke du vil finne noen forbedring på. (Rektor, Fjorden vgs)

Bildet vi får fra lærerne er noe mer variert. Noen peker på at de er blitt mer bevisste:

Vi har blitt flinkere til – i forming, mat og helse --- å bruke regning til å regne ut lengden på materialer, dobling av oppskrifter osv. Vi gjør det mer bevisst nå enn før, helt greit. [...] Så har vi blitt flinke til å ta overblikk, lese overskrifter og undertekster og bildetekster, lage nøkkelordsliste og lage tankekart... (Lærere, Fjell 1-7)

Det er klart at etter at Kunnskapsløftet kom, så er man blitt mye mer bevisste. Det er jo enklest innenfor Service og samferdsel å bruke de digitale verktøyene, ikke sant – fordi du ser med ungdom at de har nok kompetanse. Mens dette med å bruke kontoradministrative verktøy og slike ting, Excel, - det er det mange ganger

overraskende hvor mange 16-åringer som kommer til videregående skole med veldig lav kompetanse. [...] Så der har jeg jobbet mye mer. (Lærer, Elveland vgs)

En av skolene, Fagerby, skiller seg ut ved å rapportere om ganske systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter:

L 1: Det jeg kan si er at vi har lagt inn i de ulike læreplanene et større trykk på grunnleggende ferdigheter. Det er nevnt spesifikt at vi skal lese i naturfag, vi skal regne i samfunnsfag. Vi har jo i kommunen en såkalt fagoppfølging, fra skoleeier. Der fikk vi pålegg om å legge inn et større fokus på grf, og det har vi gjort.

L 4: Vi har noen helt konkrete tiltak i forhold til de forskjellige ferdighetene, med den bevisstgjøringen om at dette er viktig uansett hvilke fag du underviser i og kan brukes i de ulike fagene. (Lærere, Fagerby 8-10)

Ved denne skolen rapporterer naturfaglæreren at hun regelmessig praktiserer stillelesningsøvelser der elevene skal skaffe seg oversikt gjennom å legge merke til bilder, overskrifter, utmerkede ord osv.: ”Da tar jeg tiden, og det gjør vi for å få oversikt. Hver uke setter jeg av 20-25 minutter til lesing i naturfag.” RLE-læreren lar elevene føre grafer og regner ut prosentandel av befolkningen – ”dette er heldigvis læreplanfestet”, og hun tenker regning i samfunnsfag – ”det gjorde jeg jo ikke før”. Denne læreren mener at de generelt er blitt flinkere til å ta inn lengre skriftlige tekster i flere fag, og at dette er noe som har skjedd med Kunnskapsløftet.

De fleste lærerne nøler imidlertid med å si at bildet har endret seg:

Jeg synes ikke jeg gjør så mye annerledes enn det jeg gjorde før... Enda mer press på det, kanskje, at de skal framføre – tidlig -enn det var før. For det var vel ikke sånn at det ble så mye fokusert før. Og så starter vi jo tidlig til det å kunne vise til skriftlig arbeid – men vi gjorde vel det før òg (latter). Nei, jeg synes det er vanskelig å tenke hva vi gjør annerledes nå, altså på grunn av Kunnskapsløftet. (Lærer, Enga 1-7)

De utfordringene det snakkes om, er også de samme som ved forrige datainnsamling. Det ser ikke ut til å være mer samarbeid på tvers av fag. Dette er både fordi det ikke er avsatt noen arena for slikt samarbeid, og fordi de enkelte lærerne har vanskelig for å prioritere arbeidet med ferdighetene når de føler det går ut over faget. Utstysproblematikken står fremdeles i sentrum når det snakkes om digitale ferdigheter, og elevenes produksjon av multimodale (sammensatte) tekster skjer stort sett på to måter: gjennom bruk av powerpoints ved muntlige presentasjoner, og gjennom utvikling av såkalte foto-stories på ungdomstrinnet. Regning i andre fag enn matematikk blir ofte omtalt som kunstig (”Det er gjort noen sånne latterlige forsøk på at de skal regne ut valuta på spansken...”), selv om det også føres samtaler faglærerne imellom om hvordan matematiske problem kan integreres på en naturlig måte. Som det vil gå fram av dataene fra klasseromsobservasjonene (5.5), har vi likevel sett flere eksempler på vellykket integrering av nettopp regning.

5.3 Spesielt om de tre språklige ferdighetene

Hva så med de tre språkferdighetene lesing, skriving og muntlig? De assosieres fremdeles med norskfaget, men det er interessante unntak. Ved en videregående skole sier faglærerne først at de ikke oppfatter elevenes skriveferdighet som sitt ansvar, og at dårlig språk ikke skal ”trekke ned”. Når det kommer til stykket, retter flere av dem likevel språkfeil:

L: Men jeg gjør jo også et nummer av at når man skal levere skriftlige arbeider i historie, så skal det være skikkelig. At Athen skrives med stor A og at det settes punktum. Hvis ikke, kan man ikke lese det. (Lærer, Fjorden vgs)

Dette er imidlertid ikke noe de først har begynt med nå, og de oppfatter ikke denne typen språkarbeid som noe som har sammenheng med Kunnskapsløftet.

For øvrig er skriving i fagene en selvfølge i programfagene i videregående skolen, der standpunkt karakteren i stor grad settes på grunnlag av skriftlige prøver. Dette er en praksis med lang tradisjon i skolen, og nå nylig dokumentert gjennom NIFU-STEP-undersøkelsen om læreres standpunktsetting (Prøitz & Borgen, 2010). Det å utnytte skriftligheten til å initiere samarbeid mellom norsklærere og faglærere, er likevel noe som bare skjer unntaksvis. Også rektorene bekrefter at det foregår lite samarbeid om skriving på tvers av fag. Ved de kombinerte skolene snakkes det for øvrig litt om den rollen skriving spiller i yrkesfagene, der elevene skal rapportere fra arbeidsoppgaver og evaluere sine egne produkter. Lærerne på disse programmene uttrykker for øvrig en større forståelse for behovet for å arbeide med grunnleggende ferdigheter rett og slett fordi elevene trenger mer hjelp.

Lesing er fremdeles den ”store” ferdigheten. Flere grunnskoler arbeider systematisk for å bedre skolens resultater på lesetester av ulike typer (nasjonale prøver, diagnostiske kartleggingsprøver og av og til tester utarbeidet av kommunen), og på barnetrinnet ser dette arbeidet ut til helt å stille de andre ferdighetene i skyggen. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring betyr lesesatsing gjerne spesielle tiltak for ”de svake” (lesestudioer, leksehjelp osv.), og ofte ved at elevene tas ut av fellestimene. Samtlige av disse tiltakene hørte vi om i forrige runde, og ingen av dem var nye med LK06.

Muntlig er først og fremst trening i framføringer, noe som begrunnes med at sjangeren ”muntlig eksamen” har dreid fra å være rene utspøringer i pensumstemaer til også å inkludere et forberedt foredrag. ”Alle våre elever blir drillet i å holde muntlige foredrag”, sier lærerne på Fagerby, og sier samtidig at skolen gjør det ”svært godt” ved muntlig eksamen. På Bygda rapporteres det om systematisk arbeid med tilbakemelding etter faste kriterier, der elevene også vurderes seg selv. På det andre ytterpunktet finner vi norsklærere som tidligere har satt muntlig karakter på grunnlag av såkalt skriftlig-muntlige prøver og som nå føler seg usikre:

... der har vi ikke diskutert hvordan kriteriene er. Vi har veldig lite å holde oss til. Så jeg synes en elev nå som står og holder en flott muntlig sak – som kanskje har lav kompetanse i skriftlig – så får vi plutselig følelsen av at vi er for snille hvis vi gir for god muntlig karakter. Jeg synes det er kjempevanskelig, og det har vi ikke diskutert. (Lærer, Sletta vgs.)

Unntaksvis nevnes det at muntlig er mer enn framføringer:

I: Hvordan skjer opplæringa i muntlig – hvordan gjør dere det?

L 1: I matematikk så er det jo det å uttrykke seg presist, bruke riktig terminologi. Så der er det jo helt sånn fagspesifikt, spesifikke ord og uttrykk som du må bruke...

L 2: Ellers – den muntlige aktiviteten som man bruker i timene både med diskusjon og med sånn – når man får respons fra elevene. At det må en måte er i den her fagsamtalen som elevene trekkes med i... (Lærere, Berget vgs)

På barnetrinnet, der elevene ikke skal vurderes med karakter, er verken muntlig eller skriftlig noe stort tema. Dette forklares gjerne som at lesing tar all oppmerksomhet på grunn av testingen.

5.4 Nye læringsressurser?

Et gjennomgående trekk er at lærerne virker mindre frustrerte over læreplanen nå enn de var i forrige runde. Flere lærere nevner eksplisitt at nye lærebøker har vært til stor hjelp, i og med at de gjerne inneholder eksempler på hvordan ferdighetene kan integreres i undervisningen. Det samme ser ikke ut til å være tilfelle med veiledningene på Utdanningsdirektoratets nettside, som ikke nevnes før vi selv bringer det på bane:

I: Utdanningsdirektoratet har utarbeidet fagspesifikt veiledningsmaterieell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene – har dere noen kommentarer til dette?

L 1: Det siste har jeg aldri hørt eller sett noe til.

L 2: Den har jeg ikke sett. (Lærere, Fjorden vgs)

I: Og det veiledningsmaterialet som nå ligger ute – har dere sett på det?

L: Jada, vi diskuterer det litt, men – jeg holdt på å si – tida strekker ikke til. (Lærer, Bygda 1-10)

Enkelte har imidlertid ledd på direktoratets nettsider etter nettopp dette stoffet:

L 1: Det er akkurat det jeg har sittet med nå. Jeg skal lage et heldagsprøvesett for VG3 i norsk. Så jeg har vært inne nå og leita, og leita, og leita, og leita på Utdanningsdirektoratets sider etter vurderingskriterier i norsk etter VG3, og ikke funnet det. Så... har jeg, jeg har sett at det ligger ute for 10. klasse og jeg finner

sensorveiledninger, men den sida er også så ubrukelig å finne fram på, og jeg har nå brukt en time og gitt opp. Jeg orker ikke mer.

L 2: Det er veldig vanskelig å navigere på sidene til Utdanningsdirektoratet, og finne det du skal ha, og det... File not found, og... i det hele tatt. Ja. Vi bruker uforholdsmessig mye tid på det. (Lærere, Sletta vgs.)

De to andre tiltakene som nevnes på direktoratets nettside, videreutdanningstilbudene og oppnevningen av et veilederkorps, ser heller ikke ut til å bli oppfattet som en støtte i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. På direkte spørsmål om det er kommet mer hjelp fra sentralt nivå, svarer rektorene stort sett benektende, og to av dem sier eksplisitt at de etterlyser klarere føringer og ”større trøkk”.

5.5 Klasseromsobservasjonene

I motsetning til første runde inkluderte den andre intervjurunden også klasseromsobservasjoner. Prosjektmedarbeiderne fikk tilgang til timer i ulike fag over to dager, og det ble brukt observasjonsskjemaer for å fange opp arbeid med grunnleggende ferdigheter (se vedlegg 2).

For å kunne analysere funnene må vi gjøre oss noen betraktninger om hva som er rapporteringsverdig. Skjemaet inneholdt en rekke eksempler på arbeid med grunnleggende ferdigheter, og observatørene hadde fått beskjed om å heller notere for mye enn for lite. Derfor er det ikke overraskende at mesteparten av det som er registrert, faller inn under det vi vil kalle ”ordinær undervisning”. Med det sikter vi til slike ting som at læreren snakker og elevene svarer, likeledes at læreren skriver på tavla og elevene noterer det ned. Slike aktiviteter har vi ikke regnet som arbeid med grunnleggende ferdigheter. Det tilhører også ordinær undervisning at det regnes i matematikktimen og arbeides med sjangerkriterier i norsktimen. Derimot er det ikke en selvfølge at det undervises i lesestrategier, verken i norskfaget eller i andre fag. At elevene leser fra et oppgaveark for å kunne løse en oppgave, kvalifiserer ikke for å kalles arbeid med lesing, men at de får hjelp til å hente ut faktasetninger i en fagtekst, gjør definitivt det. Tilsvarende er skriving på pc ikke nok til å kunne kalles arbeid med digitale ferdigheter, derimot har vi regnet det med når de får undervisning i hvordan de skal finne fram på nettet. Hvis elevene framfører noe, har vi regnet det med, og det samme er tilfelle hvis klassen aktiviseres i en debatt.

Regning

Det som mest tydelig skiller seg ut fra ”vanlig” undervisning, er de tilfellene der lærerne legger inn regneoppgaver i andre fag enn matematikk. Eksempler kan være når elevene i en norsktime framstiller sine egne resultater på Carlstens lesetest i et søylediagram (8, Bygda), når man i en samfunnsfagtime sammenligner antallet omkomne på Haiti med antallet innbyggere lokalt (10, Skogen) eller når elevene blir involvert i enkel addisjon på spansk (8, Skogen). Vi inkluderer også situasjoner som når elevene regner ut hverandres

kroppsmasseindeks i naturfag (Vg 1, Fjorden) eller Bachs alder i en musikktime (10 b, Skogen). Alt i alt finner vi 10-12 eksempler på dette i det samlede materialet, eller gjennomsnittlig litt mer enn ett eksempel per skole.

Digitale ferdigheter

Omtrent like stort omfang er det på registreringer av arbeid med digitale ferdigheter, men der er det vanskeligere å trekke linjen over mot ordinær bruk av PC. Når elevene lager søylediagrammer og grafer, skjer det alltid ved hjelp av dataprogrammer. På elektrofag bruker elevene PC til å tegne modeller og regne ut størrelser på ulike enheter (Vg1, Elveland). Muntlige presentasjoner ser uten unntak ut til å inkludere bruk av power-points, likeledes er det vanlig å bruke digitale ordbøker i fremmedspråk. I en norsktime aktiviseres elevene i å søke etter informasjon, til å finne aviser og til å chatte (4, Enga). For øvrig er det flere eksempler på at elevene sitter og skriver på pc under timen, uten at vi dermed regner det som arbeid med digitale ferdigheter.

Muntlig

Når det gjelder muntlig, har vi valgt å se bort fra ordinære spørsmål-svar-samtaler, som gir minimal trening i muntlighet. Det innebærer at vi har relativt få eksempler på arbeid med muntlighet. Der hvor det begynner å smake av enten begrepsdrøftinger eller av eksplorerende samtaler (for eksempel der læreren selv ikke sitter inne med svaret, eller der elevenes resonnementer foregår over flere replikkvekslinger) har vi innlemmet det. Det er imidlertid få slike eksempler. Vi har registrert en matematikktime der elevene involveres i en samtale om matematiske begrep (2.-4, Eikemo). I en samfunnsfagtime har vi registrert en strukturert debatt (8 a, Skogen), i en norsktime settes det fokus på argumentasjonsteknikk (9 b, Skogen) og i faget utdanningsvalg har elevene en gruppediskusjon på en halv time (9 a, Skogen). Ellers er det flere eksempler på framføringer, men som regel uten at kvaliteten på selve framføringen blir kommentert. Vi har likevel et eksempel på en engelsktime der elevenes framføringer ble vurdert av medelever (10 a, Eikemo), og en RLE-time der det ble gjennomgått kjøreregler for å være et godt publikum ved medelevers framføringer (8 b, Bygda).

Skriving

Skriving er en aktivitet som elevene er jevnlig opptatt med, enten ved at de løser oppgaver eller noterer fra tavla. Noe særlig fokus på skriving som ferdighet finner vi imidlertid lite av. Vi har registrert en norsktime der elevene arbeider med rettskrivning og sjangertrekk, men det faller godt innenfor norskfagets tradisjonelle domene. Mer relevant er det når en norsklærer forklarer hvordan god notatteknikk kan være til hjelp for å huske faktaopplysninger (10 a, Skogen). På småskoletrinnet, der skillet mellom fagene ikke er så viktig, finner vi et eksempel på at det trenes på sammenhengende skrift i en matematikktime (3, Enga).

Lesing

To av de besøkte skolene har enten nettopp avsluttet eller skal nettopp gjennom en lesetest, og i begge tilfeller tematiseres dette i norsktimene. Ellers har vi eksempel på en fellestime i matematikk og samfunnsfag der læreren går rundt og veileder elevene i hvordan de skal lese og forstå oppgavene (10 b, Skogen), og tilsvarende i en RLE-time der læreren instruerer elevene i hvordan de kan lese en tekst, blant annet hvordan de skal trekke ut faktasetninger (5, Fjell). I en engelsktime har vi registrert en kort lesetreningsøvelse (3, Enga), og ved samme skole trenes elevene i å føre leselogg (4, Enga,). I faget TIP (Teknologi og industriell produksjon) har vi registrert en sekvens hvor elevene trenes i å lese en arbeidstegning, og i en sosiologitime repeterer elevene raskt hva det betyr å skumlese en tekst (Vg 2, Sletta).

Integrering av ulike ferdigheter

I flere av eksemplene over er flere ferdigheter aktivisert samtidig, slik det er vanlig å gjøre i en skoletime. Muntlig kombinert med power-point er et opplagt eksempel. Notering av stikkord og faktasetninger er en kombinasjon av skriving og lesing, og begrepsdrøftinger i matematikk er en kombinasjon av matematikk og muntlig. I noen tilfeller - særlig på barnetrinnet - er ferdighetene så integrert at det er unaturlig å si hva som er i fokus. I norsktime på 5. trinn er det først høytlesingssekvens om snø, deretter en samtale om hva snø inneholder og hvordan man kan måle både snø og vann i millimeter. Elevene henter et litermål som de fyller med snø, og i løpet av dagen vil de kunne måle hvor mye vann det blir av en liter snø når den er smeltet (5, Fjell). Et eksempel fra ungdomstrinnet har vi fra en fellestime for norsk og engelsk, der det praktiseres en form for stasjonsundervisning med tre poster. Elevene leser en roman som de skriver stikkord fra, de diskuterer det de har lest, de skal tidsbestemme tekstens opprinnelse og regne ut hvor lenge det er siden, og på engelskstasjonen får de i oppgave å søke på Google for å finne filmklipp fra en viss type filmer. Alt dette skjedde i løpet av en dobbelttime (10 c, Skogen).

Oppsummering

Totalt utgjør registreringene av arbeid med grunnleggende ferdigheter en relativt liten del av de observerte timene. På de ti skolene til sammen, og i løpet av halvannen eller to dager, er det snakk om rundt regnet 30 registreringer. De fleste av disse er svært korte, gjerne bare på 3-10 minutter. Bare i enkelte tilfeller ble det gitt direkte undervisning i ferdigheten. Eksemplene viser likevel at mange av lærerne er bevisste på det ansvaret læreplanen har gitt dem, og at det i flere tilfeller er nedlagt både fantasi og planlegging for å få det til å fungere. Sånn sett kan det virke som om de tidligere i intervjuet har vært litt vel beskjedne når de sier at de "ikke gjør så mye annerledes enn før".

5.6 Samlet oppsummering av intervjuer og observasjoner

Intervjurunde nr 2 viser en forsiktig endring fra 2007. Flere lærere sier de er blitt ”mer bevisste”. To av skolene har arbeidet for å få fokus på lesing i andre fag enn norsk. Noen av lærerne sier at de legger inn små drypp av f.eks. regning eller lesing som de før ikke ville gjort. Den vesentligste endringen er likevel at lærebøkene nå er kommet for fullt. Lærebøkene har gjerne eksempler på hvordan de ulike ferdighetene kan integreres i fagene, og dette blir oppfattet som en stor hjelp. Derimot er det få eller ingen av lærerne som på eget initiativ nevner de læringsressursene som er lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettside.

Lesing er fremdeles den ferdigheten det snakkes mest om, men også nå i form av spesielle tiltak ”for de som strever”. Digitalt arbeid assosieres fremdeles først og fremst med skolens utstyrspark og med lærernes egen kompetanse, men i tillegg nevner så å si alle at elevene trenes opp i bruk av power-points. De språklige ferdighetene omtales gjerne som ”norskfaglige”, og vi ser svært få eksempler på samarbeid mellom norsklærere og faglærere – eller for så vidt faglærere imellom. Regning blir oppfattet som vanskelig å integrere i fagene, selv om enkelte lærere sier at de er blitt ”mer bevisste” på å legge inn litt regning i andre fag enn matematikk.

Interessant nok ser den nye formen for muntlig eksamen ut til å slå heldig ut for prioriteringen av muntlige ferdigheter. Mens denne eksamenen tidligere besto i en samtale mellom elev og eksaminator, innledes den nå av et foredrag om et tema som eleven har kunnet forberede seg på. Selv om standpunkt karakteren i de såkalte ”muntlige” fagene fremdeles i stor grad settes på grunnlag av skriftlige prøver, slik NIFU STEP’s undersøkelse om standpunkt vurdering viser (Prøitz & Borgen, 2010), tyder våre data på at den nye eksamensformen bidrar til å nyansere denne praksisen. Dette kan være spesielt viktig i norsk, som er det eneste faget som har en egen karakter i muntlig.

Mens lærerne til en viss grad rapporterer om endringer, er rektorene svært forsiktige med å rapportere noe tilsvarende. Det er ellers ingen av dem som er blitt avkrevd noen plan for arbeidet med grunnleggende ferdigheter fra sin skoleeier. Kompetansemidlene fra direktoratet er øremerket ordinær faglig videreutdanning og dreier seg bare i begrenset grad om å styrke arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Klasseromsobservasjonene støtter godt opp om det inntrykket intervjuene gir. De sekvensene med grunnleggende ferdigheter som vi har registrert, viser på den ene siden at lærerne prøver å gjøre noe med det, men på den annen side er det ingenting som tyder på arbeidet er et resultat av satsing fra skolens side. Kort sagt er hovedinntrykket at det fremdeles er langt igjen.

5.7 Forståelsen av grunnleggende ferdigheter – et problem for seg

Våre funn stammer fra ti skoler, seks grunnskoler og fire videregående, og vi må derfor ha et edruelig forhold til hvilke konklusjoner de innbyr til. Funnene korresponderer imidlertid godt med Nordlandsforskningens evaluering av Kunnskapsløftet (Hodgson et al., 2010), som inkluderer 21 skoler i fire fylker. På grunnlag av to typer empiri - plandokumenter og lærerintervjuer – konkluderer rapporten med at arbeidet med grunnleggende ferdigheter ikke vies særlig stor oppmerksomhet rundt om på de ulike grunnskolene og videregående skolene. Verken i årsplaner, ukeplaner eller øktplaner finner forskerne spor av arbeid med ferdigheter i sentrale fag som naturfag, norsk og samfunnsfag. Noe som også kan støtte opp under våre funn, er den reaksjonen vi får når vi presenterer delrapport 2 i fora der det er skolefolk til stede. Snarere enn avvisninger møtes vi med gjenkjennelse i form av nikk og verbale bekreftelser. Vi vil derfor diskutere noen aspekter som kan bidra til å forklare dette bildet.

I delrapport 2 konkluderte vi med at intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke var blitt godt nok kommunisert, og at kravet om å endre praksis derfor ikke ble oppfattet som særlig meningsfylt. Det kan se ut som om direktoratet var klar over dette, for høsten 2008 ble det på utdanningsdirektoratets nettside lagt ut på en artikkel som forklarte intensjonen med grunnleggende ferdigheter langt bedre enn selve læreplanteksten. For det første presiserte den at det ikke handlet om nybegynnerferdigheter, men at ferdighetene *”er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag”*, og for det andre ble det eksplisitt sagt at *”lærerne i ulike fag må samarbeide om opplæringen knyttet til grunnleggende ferdigheter”*. Artikkelen ble imidlertid fjernet da veiledningene ble lagt ut på nettet, antakelig fordi en mente veiledningene i seg selv gav gode nok retningslinjer. Det er ellers tankevekkende at vi ikke har støtt på noen som kjenner til artikkelen. Dette avspeiler noe av det som berøres i de siste intervjuutdragene ovenfor: Det stilles store krav til brukerne når de på egen hånd skal holde seg orientert om endringer på direktoratets nettsider.

Det å skulle formidle intensjonen med grunnleggende ferdigheter støter imidlertid på langt større utfordringer enn å sørge for gode informasjonskanaler. I et utdanningspolitisk perspektiv kan det herske tvil om hva som faktisk ligger i begrepet 'grunnleggende ferdigheter'. Som det går fram av delrapport 2, s. 33 f. ligger det flere NOU'er og stortingsmeldinger bak denne delen av Kunnskapsløftet, der OECDs DeSeCo-rammeverk står som premissleverandør. I løpet av prosessen fram til Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter har imidlertid perspektivene skiftet underveis, noe som går tydelig fram av Knains (2005) drøfting av kompetansebegrepet og av Berges (2007) gjennomgang av den politiske prosessen forut for reformen. Nedenfor gir vi et kort riss av denne problematikken.

I DeSeCo defineres kompetanse som *”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave”*. Måten kompetansene manifesterer seg på, er

gjennom” handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner” (Knain, 2005, s. 129). De tre kjernekompetansene *Å handle autonomt og reflektert*, *Å delta og fungere i heterogene sosiale grupper* og *Å bruke verktøy interaktivt* (her i Knains oversettelse) er åpenbart bare delvis egnet til å bli vurdert formelt. I den norske prosessen skjer det så to ting. For det første blir *kompetanse* skiftet ut med *ferdighet*, et begrep som åpenbart signaliserer noe mer instrumentelt enn kompetansebegrepet. For det andre blir ferdighetene knyttet til innføringen av nasjonale tester, noe som svekker det situasjonelle ved det opprinnelige kompetansebegrepet.

Slik resultatet er blitt, er det bare den tredje av DeSeCos kompetanser som gjenfinnes i våre grunnleggende ferdigheter. Denne kompetansen, som dreier seg om å bruke verktøy eller redskaper interaktivt, spesifiseres gjennom de tre underkompetansene ”å bruke språk, symboler og tekst”, ”å bruke kunnskap og informasjon” og ”å bruke teknologi” – alt sammen kombinert med uttrykket ”i samhandling” (Berge, 2007, s. 231). Dette peker i retning av et utvidet og kontekstuel *literacy*-begrep, der alle typer språk- og symbolsystemer tas i bruk i ulike sammenhenger. Det som derimot *ikke* peker i retning av denne utvidede forståelsen, er koplingen til tester. Den samme stortingsmeldingen som foreslo grunnleggende ferdigheter, foreslo også at det skulle være nasjonale prøver i tre av ferdighetene – lesing, skriving og regning (i tillegg til engelsk) (St.meld. nr. 30:34). Denne koplingen er imidlertid ikke særegen for Norge; den gjelder hele OECD. En av de største utfordringene med kompetansebegrepet er hvordan kompetanser som er så nøye forbundet med situasjonen de læres og utøves i, skal måles ”i stor-skala survey undersøkelser” (Knain, 2005, s.132).

Denne spenningen mellom et sterkt kontekstualisert og utvidet kompetansebegrep på den ene siden og et instrumentelt, testorientert ferdighetsbegrep på den andre, har konsekvenser for vår tolkning av materialet. Når vi konkluderer med at punktet om grunnleggende ferdigheter ikke er godt nok kommunisert ned til skolenivå, kan det være fordi det utdanningspolitiske byråkratiet faktisk sitter inne med en forståelse som ligger nærmere det instrumentelle ferdighetsbegrepet enn med DeSeCos kompetansebegrep. Selve uttrykket ”grunnleggende ferdigheter” legger også opp til en slik forståelse; det så å si ber om å bli tolket som noe man helst bør ha gjort seg ferdig med på barnetrinnet (jf. det engelske uttrykket ”basic writing”, som dekker elementær rettskriving og tegnssetting). I dette lyset er det forståelig at våre skoler assosierer lesing som grunnleggende ferdighet med spesielle tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Dette forsterkes med mediedebatten rundt Norges plassering på PISA-testene og med den kontinuerlige kartleggingen av leseferdighet som skjer i grunnskolen. Det samme kan fungere som forklaring på at videregående skole oppfatter arbeidet med ferdighetene som noe perifert. Det som er dette skoleslagets utfordring - at elevene forventes å beherske et stadig større repertoar av fagspesifikke sjangrer og skrivemåter – ser ikke ut til å bli assosiert med et behov for å arbeide med grunnleggende ferdigheter.

Oppsummert kan vi si at begrepet grunnleggende ferdigheter dras mellom to ytterpunkter – testbare ferdigheter på den ene siden, og komplekse, situasjonsbundne kompetanser på den andre. Som redskap for styring er derfor begrepet problematisk.

5.8 Noen motbilder

Ovenfor har vi omtalt den manglende forståelsen av intensjonen med grunnleggende ferdigheter som et utbredt fenomen. Men det finnes motbilder. Så si samtlige forlag for høyere utdanning har utgitt bøker om lesing og lesestrategier på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og det finnes tilsvarende bøker for de andre ferdighetene. Et gjennomgående perspektiv i disse bøkene er det som læreplanen ikke sier tydelig nok, at arbeidet med grunnleggende ferdigheter er noe mer enn det man ”alltid” har gjort.

Motbildene finnes også på skolenivå. I et supplement til FIRE-prosjektet har vi intervjuet lærere og rektorer ved fire skoler i Oslo-regionen⁸ – grunnskoler og videregående skole - som har lesing på tvers av fag som sitt satsingsområde, der både norsklærere og faglærere er med. Høgskolen i Sør-Trøndelag er i ferd med å avslutte prosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (SKRIV), der forskere fra høgskolen samarbeider med lærere fra tolv skoler om skriving i fagene. Likeledes er Høgskolen i Vestfold i ferd med å avslutte prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, der empirien er innhentet dels gjennom analyser av lærebøker i fire fag, og dels gjennom klasseromsobservasjoner. Endelig har Nadderud videregående skole i Bærum et samarbeid med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning om skriving i fagene. Slike prosjekter er med på å bygge opp kunnskap om hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter kan arte seg, og hvordan man kan samarbeide på tvers av fag.⁹

Et hovedpoeng i læreplanen er at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal foregå på det enkelte fags premisser. Dette betyr i hvert fall to ting. Det ene er at det ikke er norskfagets normer som skal være bestemmende for kvalitetskravene, og det andre er at kvalitetskravene må utvikles i takt med progresjonen i faget selv. På barnetrinnet er det ikke naturlig å skille mellom mer enn en håndfull sjangrer og skrivemåter, men på videregående nivå er disse sjangrene ikke lenger tilstrekkelig. De ulike yrkesfagene har sine høyst spesialiserte sjangrer og skrivemåter, og på studieforberedende programmer konfronteres elevene med normene i de ulike akademiske disiplinene. Selv om en av intensjonene med prosjektet på Nadderud videregående skole har vært å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning ”der det er hensiktsmessig”, er det i økende grad blitt klart at de enkelte fagenes skrivekultur er noe som ikke bare må respekteres, men også

⁸ Prosjektet heter SAGROV – Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering.

⁹ Mer informasjon om disse prosjektene finnes på de respektive skolenes hjemmesider. For SKRIV-prosjektet se også Lorentzen & Smidt, 2006; Smidt, 2010 og Smidt, u. a. Mer om Lesing av fagtekster finnes i Skjelbred & Aamotsbakken, 2010 og Maagerø & Skjelbred, 2010, og mer om Nadderudprosjektet i Bratlie mfl, 2009, Hertzberg 2010 og i Flyum & Hertzberg, u. a.

gis direkte undervisning i. Dermed blir de grunnleggende ferdighetene så langt fra noe man gjør seg tidlig ferdig med, men tvert imot noe som krever en stadig mer sofistikert tilnærming jo høyere opp man kommer.

Den oppmerksomheten Nadderudprosjektet har vakt blant skoler som ønsker å starte lignende prosjekter, tyder på at denne tilnærmingen til grunnleggende ferdigheter blir sett på som spennende og utfordrende. Hvis prosjektet skal kunne fungere som modell for lignende prosjekter ved andre skoler, er det imidlertid noen rammefaktorer man bør være klar over. For det første oppstod prosjektet som et initiativ nedenfra, samtidig som deltakelsen var basert på frivillighet. For det andre ble prosjektet raskt støttet av ledelsen, ikke bare moralsk, men også organisatorisk. Det ble for eksempel satt av fast møtetid på timeplanen, prosjektet fikk en plass i skolens organisasjonskart og samarbeidet mellom skolen og universitetsinstituttet ble nedfelt i kontrakts form. Prosjektet hadde også jevnlig oppfølging fra et kompetansemiljø. Prosjektet har ikke mottatt ressurser i form av pengestøtte, men siden samarbeidet mellom lærerne og forskerne ble oppfattet som en vinn-vinn-situasjon, har forskernes deltakelse ikke kostet skolen noe.

5.9 Avslutning

Med de forbeholdene vi tidligere har gjort rede for, må vi kunne konkludere med at det fremdeles ser ut til å være et stykke igjen før grunnleggende ferdigheter er ”på plass”. Det som rapporteres av arbeid med grunnleggende ferdigheter ser stort sett ut til å foregå i regi av den enkelte lærer, uten at skolen eller skoleeier har tatt noe overordnet grep. Når det gjelder rektorene, rapporterer heller ikke de om noen tydelig drahjelp ovenfra - ingen av dem er for eksempel blitt avkrevd noen plan for hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal foregå på deres skole. Det kan altså se ut som om reformen er kommet svært kort på dette punktet.

Ser en det fra et lærerperspektiv, kan imidlertid dette være en for negativ tolkning. I kapittel 2 refererer vi til Klettens (1994) studie av endringsprosesser på en ungdomsskole, som legger vekt på at kilden til forandring lå i møtet mellom nye betingelser og individuelt handlingsrepertoar. Studien viser nettopp hvordan tradisjoner, strukturer og individuelt handlingsrepertoar sammen skapte mulighet for varig endring. Når lærerne i vårt materiale legger inn undervisningselementer som er motivert ut fra læreplanens krav om grunnleggende ferdigheter, innlemmer de det i sitt innarbeidede repertoar og sikrer på den måten en viss grad av stabilitet. Anvender vi Thelens modell for analyse av endring (se kapittel 2), kan arbeidet med grunnleggende ferdigheter beskrives med begrepet ”laglegging”. De nye praksisene ”legger seg oppå” de gamle. Dette kan i neste omgang – med noe støtte – bidra til en utvikling som endrer både struktur og status på arbeidet.

Hever vi blikket og ser på studien i lys av de idealtypiske perspektivene på reformimplementering i tabell 1.1, kan grunnleggende ferdigheter ses på som et eksempel på en ovenfra-og-ned-reform som er for uklart definert til å tjene som grunnlag for styring. De konkrete tiltakene som tilbys, ser heller ikke ut til å være tilstrekkelige for at reformen

skal virke etter intensjonen. Kursene lærerne blir tilbudt, er stort sett fagbaserte og oppfattes ikke som særlig relevante for det tverrfaglige arbeidet. (Unntaket er igjen *lesing*, der flere av skolene har hatt deler av personalet på kurs i lesestrategier.) Den hjelpen lærerne rapporterer om, får de først og fremst fra lærebøkene, som når har innarbeidet øvingsoppgaver og ideer om hvordan f.eks. regning kan inkorporeres i fagene. På enkelte skoler betyr også inspirasjon fra kolleger noe, f.eks. der det finnes lærere som allerede i flere år har praktisert samarbeid på tvers av fag. Slik påvirkning er et eksempel på reformimplementering gjennom uformelle nettverk, eller det som i tabell 1.1 også kalles ”på kryss og tvers” .

6 Skolenes arbeid med individuell vurdering

Eli Ottesen

6.1 Innledning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er en målrelatert læreplan. Det innebærer at læreplanene for fag er organisert rundt kompetansemål som angir hva elevene forventes å mestre etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen, og for hvert år i videregående opplæring. Med utgangspunkt i disse målene skal skolen¹⁰ gjennom lokalt arbeid med læreplanene konkretisere innhold, aktiviteter og arbeidsmåter. Det innebærer blant annet å utvikle grunnlaget for vurdering med utgangspunkt i læreplanene slik at man i opplæringen kan vurdere elevenes grad av måloppnåelse (UFD, 2004). I delrapport 2 viste vi at det var store variasjoner mellom skolene med hensyn til hvor systematisk de ivaretok det lokale arbeidet med læreplanene. Et av funnene i 2007 var at lærere og rektorer ønsket klarere nasjonale retningslinjer for hvordan kompetansemålene skulle konkretiseres i kjennetegn på måloppnåelse.

Høsten 2007 gjennomførte Utdanningsdirektoratet en utprøving av fire modeller for kjennetegn på måloppnåelse. Piloten ble videreført i en bredt anlagt utprøving, prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” for å prøve ut ulike modeller for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse¹¹. Hensikten var å ”kombinere en rettfærdig vurderingspraksis med faglig relevant og læringsmotiverende vurdering som skal legge vekt på elevenes mestring” (Thronsdén, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009, s. 23). Det er nå utarbeidet en rekke *veiledninger til LK06*. Noen av disse har en mer overordnet hensikt, som for eksempel ”Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner”, mens andre er veiledninger til læreplaner for gjennomgående fag. Disse eksemplifiserer sammenhengen mellom læreplanens kompetansemål, planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. Et nytt hjelpemiddel i vurderingsarbeidet er Utdanningsdirektoratets nettside ”Vurdering for læring”¹². Her kan skolene finne informasjon og litteratur om vurdering, vurderingsverktøy og eksempler fra praksis.

¹⁰ Også skoleeier kan lage lokale læreplaner som kan danne utgangspunktet for videre konkretisering på den enkelte skole. Etter Opplæringslovens § 13-10 har skoleeier et overordnet ansvar for kvalitetsarbeidet samtidig som skolen har ansvar for å organisere arbeidet i tråd med lov og regelverk (se <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58439&epslanguage=NO>)

¹¹ http://www.udir.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloftet.pdf

¹² <http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>

I 2007 var de juridiske forordningene knyttet til individuell vurdering uklare, siden det nettopp var vedtatt en forskriftsendring. Kapittel 3 i forskrift til Opplæringsloven som gjelder individuell vurdering er siden blitt endret fra 1. august 2009, og § 3-11 om underveisvurdering ble endret igjen fra 1. august 2010. Det nye kapittel 3 tydeliggjør blant annet formålet med vurdering og presiserer forskjellen mellom underveisvurdering og sluttvurdering.

6.2 Individuell vurdering – ny vurderingspraksis?

Kapittel 3 i forskriften til Opplæringsloven stadfester elevenes rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Underveisvurderingen og sluttvurderingen har ulike formål, ved å henholdsvis være redskap for læring og å gi informasjon om oppnådd kompetanse. Det understrekes også at de to sammen skal bidra til å bedre opplæringa. Det slås også fast at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i LK06, og at eleven skal delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid.

Alle skolene i vårt utvalg arbeider med utvikling av vurderingspraksis. På de fleste skolene defineres dette som et felles satsningsområde, men det er store variasjoner mellom skolene når det gjelder hvor omfattende arbeidet er, både med hensyn til tid som er avsatt og hvilke personer som deltar. Disse forskjellene mellom skolene når det gjelder arbeidet med utvikling av vurderingspraksis kan knyttes til tre forhold. For det første er de skolene som startet arbeidet allerede i 2007 naturlig nok kommet lenger og de har opparbeidet mer systematikk og mer samarbeid om vurdering enn de som nylig har begynt arbeidet. Dette ser vi tydeligst på noen av grunnskolene. På disse skolene virker det som om man har maktet å holde oppe et trykk på vurdering, og her gir også rektorene tydelig uttrykk for engasjement. Men også på de videregående skolene er det av betydning hvilken praksis som allerede eksisterte før Kunnskapsløftet. Rektor på Elveland er nytilsatt og har satt vurdering i fokus, men mener at skolen allerede har utviklet en god praksis knyttet til underveisvurdering. Hun peker for eksempel på at lærerne er gode på underveisvurdering og til å trekke elevene med i vurderingsarbeidet:

[Lærerne er gode til] å trekke elevene med inn i vurdering av eget arbeid. Elevene sier også lærerne er ganske flinke til å bruke vurderingskriterier til å synliggjøre i forkant av vurderingssituasjonene hva som forventes av dem.(...)Vi skåret bra på sist elevundersøkelse på underveisvurdering. Jeg har tatt det med elevrådsstyret. De forteller at den delen av vurderingsarbeidet i hvert fall er veldig bra. (Rektor, Elveland vgs)

Det andre forholdet som synes å virke som ”motor” i vurderingsarbeidet er når skolen er knyttet til nasjonale eller regionale prosjekt eller tiltak. Dette er ikke overraskende, fordi slike tiltak både tilfører deltakerne kompetanse (samarbeid med eksterne kompetansemiljøer), ressurser i form av midler, det bidrar til å etablere nettverk mellom skoler, og det kan være en hjelp for skolen til å prioritere sin innsats.

Dette vurderingsprosjektet det gjorde at det ble mye fokus på vurdering. Og vi har også samarbeid med de andre skolene i regionen. (Lærer, Berget vgs)

Dette er i samsvarer med funn i evalueringsrapporten til ”Bedre vurderingspraksis”, der forskerne peker på at deltakelse i prosjektet har truffet et behov for kompetanseheving, at det har bidratt til å sette i gang prosesser på skolene, og at det har ført til samarbeid på og mellom skoler (Thronsdén, et al., 2009, s. 107). Men våre funn nyanserer dette bildet noe. Det er ingen automatikk i at deltakelse i slike prosjekt fører til endret *praksis* på skolen sett som helhet. Det er en stor utfordring for skolene å holde trykket oppe gjennom en lang prosjektperiode, selv om dette er en forutsetning dersom man skal få til en varig endring i tråd med lov, forskrift og læreplan. En annen utfordring er å gjøre satsningen til et *felles* prosjekt på skolen. For eksempel er lærerne på en av skolene usikre på om skolen faktisk er med i et prosjekt. På andre skoler er det noen lærere/fag som er med, mens de andre vet lite om hva som foregår: *“Jeg lurer på om disse kroppsøvingsfolkene har vært involvert.(...)Men det er jo ikke et fag som vi er involvert i, så vi vet jo egentlig ingenting om det arbeidet.”* (Lærer, Berget vgs).

Dette bringer oss til det tredje forholdet som synes å bidra, nemlig skolens samarbeidskultur. Det er store forskjeller mellom skolene både når det gjelder omfanget av samarbeid, hvem som samarbeider, og på hvilken måte samarbeidet er organisert. I intervjuene har vi spurt hvordan samarbeidet om *vurdering* foregår, og ikke om samarbeid generelt. Men det som kommer fram i analysen er at skolene i stor grad bruker etablerte formelle og uformelle samarbeidsfora, som de også bruker til andre samarbeidsoppgaver. I grunnskolene er slike fora først og fremst team eller trinn. I videregående opplæring har fagseksjonene en viktig funksjon. Det kan bety at det blir kamp om tiden fordi også andre oppgaver krever oppmerksomhet. Det er også stor variasjon når det gjelder på hvilken måte arbeidet i team eller fagseksjoner styres. På Eikemo har man for eksempel lagt stramme rammer for arbeidet:

Så de fikk en time og 45 minutter hver eneste tirsdagtil å lage kriterier...Og da har man samarbeida på team, og noe samarbeid på fagseksjoner, men det kommer vi nå til å styrke etter hvert.(Rektor, Eikemo,1-10)

I den andre enden av skalaen finner vi skoler der det er opp til lærerne hvordan de vil ta tak i arbeidet med vurdering og utvikling av kjennetegn. Det gjelder for eksempel på Fjell (1-7) og på Bygda (1-10). På Fjell er det mer aktuelt med samarbeid mellom skoler i kommunen, men dette samarbeidet følges i liten grad opp lokalt. Det er ingen konkret forpliktelse om å bringe kunnskap inn i egen skoles praksis. Rektor peker på at det er noe av det de skal ta tak i framover, blant annet som resultat av en kommunal vurdering av skolen. På Bygda er det en bevisst strategi å legge arbeidet ut til teamene:

Det skjer masse, gode diskusjoner og jeg ser hva som foregår på teamene. Og tilbakemeldingene fra teamlederne at de går igjennom vurderingsforskriften uten at jeg har bedt om det. De gjør det for at de har egen interesse, og det er jo det

jeg liker. Folk begynner å ta tak i seg selv, og ser behovet. Det er da man får en reel skoleutvikling. At det kommer som et eget ønske. (Rektor, Bygda, 1-10)

De fleste skolene har hatt felles samlinger om vurdering, men det varierer hvor omfattende disse er. Noen steder har de hatt kommunale kurs, eller lærerne har fått informasjon gjennom en kombinasjon av interne og kommunale kurs og samlinger. Bare en fjerdedel av skolene har jobbet systematisk på felles arenaer med temaer knyttet til vurdering. På disse skolene karakteriseres gjerne arbeidet av at felles skolering knyttes tett opp mot arbeid i team eller fagseksjoner. Det vanligste er likevel at fellessamlinger med informasjon blir stående alene som skolens felles arbeid med vurdering, og at det videre arbeidet forventes utført i tam, fagseksjoner eller av individuelle lærere.

Vi finner to viktige samarbeidsutfordringer på skolene i vårt utvalg. Den første er knyttet til erfaringsdeling mellom de som er mye involvert i arbeidet med vurdering (for eksempel fordi de deltar i prosjekt, er "utsendinger" til kurs og konferanser eller lignende) og de øvrige lærerne på skolen. På flere skoler virker det nokså tilfeldig hvordan ny kunnskap deles med andre (jf. kapittel 4). For det andre er den horisontale kunnskapsdelingen mellom lærere fra ulike fagområder svak. Det ser ut til at på de fleste skolene behandles vurdering som et fagdidaktisk, ikke som et allmenndidaktisk tema, spesielt i de videregående skolene og på ungdomstrinnet. Det er en utfordring å finne en måte å skille mellom det som egner seg som fellesarbeid og det som bør ligge i fagseksjoner. På Berget videregående skole brukes fellesmøter til å formidle for eksempel nye forskrifter og fylkeskommunens retningslinjer, mens "det mer detaljerte vurderingsarbeidet sånn som det å sette opp kriterier og sånne ting, det har vært innafør de ulike seksjonene, og så har det vært noen møter hvor det har [forekommet arbeid på tvers]" (Rektor, Berget vgs). Selv om hovedtyngden av arbeidet hittil har vært på norsk og matematikk, har de ønsket å dele erfaringer også mellom fagseksjoner. Tilsvarende har Fagerby (8-10) både i sitt skoleinterne arbeid og i samarbeid med andre skoler i regionen vært opptatt av at det også er områder som ikke er fagspesifikke, der det er fornuftig å jobbe sammen på tvers.

Det foregår også en del samarbeid mellom skoler i kommuner eller regioner. Det kan dreie seg om felles kompetanseheving i form av kursdager, men også faglig samarbeid mellom lærere fra flere skoler. På Eikemo (1-10) var det allerede i 2007 etablert fagnettverk i samarbeid mellom kommuner i regionen, og når vi spør om dette samarbeidet opprettholdes, svarer rektor: "Det gjør det! Så det er jo felles sensorskolering, felles eksamensrutiner, det er også nå felles syn rundt hva oppgavene skal være, så det er veldig bra" (se også kapittel 4). Fagerby har på eget initiativ etablert nettverk i bydelen, og i tillegg er de involvert i et prosjekt om vurdering:

Den grad vi har erfaringsdeling så er det dette "private" nettverket vårt i bydelen. (...) Vi søkte sammen med to andre ungdomsskoler i fjor om å få noe penger til å jobbe videre med vurdering, og til sammen er vi tre ungdomsskoler, store ungdomsskoler. (Rektor, Fagerby 8-10)

Lærerne på Fagerby peker på at det er vanskelig å holde liv i nettverk over tid, og viser til at samarbeidet om vurdering ”har kokt vekk i kålen på en måte”, men at det var svært nyttig. ”Det var et tiltak som gikk på vurdering som jeg tror gjorde oss bedre”, sier en av lærerne.

Som nevnt har de skolene som deltar i nasjonale eller regionale prosjekt opprettet nettverk. Slike nettverk er gjerne knyttet til fag. På Berget videregående skole forteller lærerne at deltakelse i vurderingsprosjektet har ført til at det er opprettet nettverk i norsk og matematikk, mens for de fagene som ikke har vært i fokus i prosjektet er det stort sett opp til lærerne hvordan de vil konkretisere mål og kjennetegn og håndtere arbeidet med individuell vurdering.

Uavhengig av om skolene har jobbet lenge og systematisk med vurdering eller så vidt har startet, oppleves det som at det er langt igjen før de er i havn. Spesielt rektorene peker på at det fremdeles er mye som må gjøres, og da kan det være et problem å holde liv i engasjementet. På Elveland videregående skole hadde rektor nettopp introdusert et system for kvalitetsvurdering de skal jobbe med framover, men lærerne sier:

L2: Vi har nettopp startet opp grunnleggende om det her, så... Men, det kommer nok, det er ganske tøff tidsplan på så det kommer til å skje mye på ganske kort tid.

I: Men, jeg skjønner at dere har jobbet ganske mye med vurdering allikevel.

L2: Ja, enormt.. Ja, det er en liten fleip det innad på skolen. Vi har jobbet veldig mye med det, ikke sant, man begynner nesten å få [nok]. (Lærer, Elveland vgs)

Som nevnt ovenfor kan det også være konkurranse mellom satsningsområder, for eksempel konkurrerer vurderingsarbeidet med prosjekter knyttet til frafall i videregående opplæring, og med prosjekter knyttet til sosial kompetanse og klasseledelse i noen av grunnskolene. Da blir det en utfordring for skolene å skape de nødvendige forbindelseslinjene mellom skolenes ulike satsninger.

Vi kan oppsummere slik: Blant de 10 skolene i vårt utvalg gir deltakelse i eksterne samarbeidsprosjekt og strukturer som gir tid og arenaer for samarbeid, driv i arbeidet med individuell vurdering. Det er også viktig at området gis høy prioritet i skolens utviklingsarbeid.

6.3 Lov, den nye forskriften og læreplan

Det er ingen tvil om at for de fleste skolene i vårt utvalg har det vært av stor betydning at det formelle regelverket nå har kommet på plass. Alt i alt er lærere og rektorer i begge skoleslag fornøyd både med den nye forskriften og med læreplanverket, selv om noen ler litt oppgitt over at det er mye fram og tilbake (dette gjelder først og fremst fraværstføring og karaktersetting). Det som ofte løftes fram som positive effekter av reformen er nettopp

fokuset på vurdering, og ikke minst på undervisvurderingen. Målrelatert vurdering er også noe de støtter opp om. Mange nevner kompetansemål som en god rettesnor for arbeidet. Vi vil likevel stille spørsmålstegn ved forståelsen av *prinsippet* om målrelatert vurdering. Våre data tyder på at det i liten grad er problematisert på skolene hva dette prinsippet innebærer. Slik spesielt lærerne snakker om det, handler det ofte mer om å utvikle en formulerings- og formidlingskompetanse enn om å endre måten vurderingsarbeidet gjennomføres på. På samme måte rammes utarbeidelse av vurderingskriterier på en del skoler inn som en oppgave som lærerne må løse, slik at de kan *informere* elever og foresatte om hva det legges vekt på ved vurdering. Dermed blir de også frustrerte over manglende styring fra nasjonalt nivå:

Hos oss har man sittet og venta lenge på nettopp det. For det var jo litt til hinder for eget arbeid også, fordi man satte i gang med å lage egne kriterier. Og så fikk man signaler fra direktoratet om at nå kommer det snart noen nasjonale retningslinjer. Da ble vi sittende veldig å vente. Så det var egentlig også til hinder for det lokale arbeidet, at man ble sittende sånn og vente på direktoratet. (Rektor, Fjorden vgs)

Våren 2010 var det lite kjennskap til de veilederne som var publisert. Bare to av skolene viser til at de bruker dem, på de øvrige har de ”sett på” eller ”hørt om” dem. På Bygda (1-10) peker lærerne på at det er lite som foreligger foreløpig, men at de har diskutert veilederne på teamet. På de videregående skolene venter lærerne på veiledere for sine fag, og på en av skolene har lærerne aldri hørt om dem (jf. kapittel 4). Berget videregående skole skiller seg ut. Der har noen av lærerne bidratt i arbeidet med veilederen for matematikk, og de er begeistret for resultatet:

Vi har vært med i et nasjonalt prosjekt om vurdering og utvikla vurderingskriterier i matematikk. Så vi føler liksom at vi har vært med på å lage kriteriene. Så vi bruker jo vurderingsveiledinger. Den er veldig fin, egentlig. Veldig konkret og grei. Så med den som hjelp så burde det være ganske greit å vurdere i matematikk. Det burde det for alle. (Lærer, Berget vgs)

Når det gjelder nasjonal styring, er skolene ambivalente. På den ene siden er de (spesielt i videregående skole og på ungdomstrinnet) opptatt av at nasjonale kjennetegn kan bidra til en mer *rettferdig* vurdering, i betydningen av at det kan føre til at det stilles like krav til karakterer fra skole til skole. Dessuten peker de på at det er svært arbeidskrevende å jobbe fram kriterier, og bortkastet tid at alle skal sitte på hver sin skole å gjøre ”det samme” arbeidet. De nye lærebøkene for grunnskolen er bygd opp på en måte som gjør at noen av lærerne mener arbeidet er gjort for dem. Men på den andre siden, de skolene som har jobbet mye med kriterieutvikling, først og fremst grunnskolene, mener at dette er et viktig arbeid for lærerne, at det gir vurderingskompetanse og at det bidrar til endring av praksis. Dermed kan både direktoratets veiledere og lærebøkene oppleves som forstyrrende for det profesjonelle arbeidet på skolen (se også kapittel 4):

Den lokale refleksjonen ble litt borte underveis fordi læremiddelforlagene kom så sterk på banen. De var kjapt ute, og de laget læreveiledninger som på en måte var

en kopi av en årsplan. Og lærerne applauderte og var veldig fornøyd. (...)De syntes det her var veldig matnyttig.(Rektor, Bygda 1-10)

Våre analyser viser at lærere og rektorer er ”kjent med” den nye vurderingsforskriften, men i liten grad informert om nye verktøy eller veiledninger for fag. De skolene som har erfaring med lokal/regional kriterieutvikling er positive til at dette skal være et lokalt ansvar. Der hvor de foreløpig har gjort lite, mener lærere og rektorer i større grad at dette bør være et nasjonalt ansvar, ikke minst av hensyn til at elevene skal få en *rettferdig* vurdering.

6.4 Tilbakemeldingskultur og elevmedvirkning

TALIS-undersøkelsen undersøkte blant annet hyppigheten av forskjellige former for elevoppfølging i ungdomsskolen og forfatterne av den norske rapporten oppsummerer at ”[t]il sammen gir svarmønstrene på utsagnene om måter å undervise på et nedslående bilde av oppfølging og tilbakemelding i norsk skole” (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 88). Våre data peker i samme retning, men det er noen tegn til endring i lærernes tilbakemeldingskultur. Først og fremst gjelder dette elevsamtalen. Elevsamtalen var allerede etablert før Kunnskapsløftet, og er en viktig arena for tilbakemelding fra lærer til elev. Elevsamtaler omfatter alt fra korte samtaler om faglige eller sosiale spørsmål til formaliserte samtaler med elever eller med elever og foreldre. Sammenliknet med 2007 er det flere skoler som har etablert formaliteter knyttet til slike samtaler, for eksempel avsatt tidsressurs for lærerne og/eller utviklet felles praksis i form av skjemaer som skal brukes. Det er også et gjennomgående funn at elevsamtalene mer enn før har et *faglig* fokus. Det er ikke uproblematisk, fordi lærerne ofte opplever at elevene har andre behov enn de rent faglige. For eksempel sier lærerne på Elveland videregående skole at når utfordringen er frafall, er det fornuftig å bruke elevsamtalene til å legge praktisk til rette for eleven:

For å ta utgangspunkt i min klasse, så har jeg jo elever med ganske sammensatte utfordringer. Det er ikke bare faglige utfordringer, men de sliter på mange områder. Hverdagen består veldig mye av utenomfaglige ting og elevsamtalene handler veldig mye om det; de utenomfaglige tingene. (...) I elevsamtalene, der bruker jeg veldig mye tid på hvordan elevene har det i livet og hvordan går det med deg og hva kan vi gjøre for å legge forholdene til rette. Hvordan kan vi få deg opp om morgenen? (Lærer, Elveland vgs)

Selv om flere av de videregående skolene har utviklet skjemaer for elevsamtalene, er det foreløpig opp til lærerne hvordan de vil bruke dem. I et av fylkene har de utviklet felles retningslinjer som er under revisjon i lys av nye forskrifter. Lærerne bekymrer seg for at de skal bli ”tvunget” til å avholde et visst antall samtaler med alle, på bekostning av de elevene som kanskje trenger fler. Lærerne i videregående skole bekymrer seg også for byråkratisering som følge av økte dokumentasjonskrav. Imidlertid ser det ut til at en mer systematisk bruk av læringsplattformer eller andre digitale redskap bidrar til å lette dokumentasjonsarbeidet.

I grunnskolen er elevsamtalen (læringsamtaler, foreldresamtaler) mer systematisert enn tilfellet var for tre år siden. Det er flere som har utviklet felles skjemaer for samtalen, lærerne forbereder seg bedre og har mer fokus på hva som skal komme ut av samtalen. På Fjell (1-7) kaller de samtalen med elevene for en underveissamtale. Den skal gjennomføres oftere enn den gamle elevsamtalen, og har et tydeligere faglig fokus:

L2: Vi har lagt litt mer faglig innhold inn i det, og litt mindre... hvordan har du det, hvordan trives du, du blir vel ikke plaget, litt mindre av det, og litt mer på faglige resultat i matte, norsk og engelsk. Det blir en vane å snakke om hvordan klarer du deg faglig? Denne foreldresamtalen og elevsamtalen hadde vi før, og da gikk det mest på det faglige, men også på hvordan du trives, leksegjøring og alt sånt...

L1: Ja, og at elevene skulle styre den samtalen, det var først og fremst elevene som skulle komme med sitt, men vi har vridd den samtalen (Lærere, Fjell, 1-7)

En utilsiktet konsekvens av at skolene tar i bruk formelle retningslinjer for hva som skal være innholdet i elevsamtalen, kan være at elevene får mindre mulighet til medvirkning, slik som lærerne på Fjell antyder.

De skolene som har utviklet felles systemer for elevsamtaler/foreldresamtaler er opptatt av å kunne dokumentere elevenes resultater. På Enga bruker de for eksempel et omfattende vurderingsskjema som er utviklet kommunalt, der alle resultater skal inn. Dette opplever lærerne som arbeidskrevende, men svært nyttig. På flere av skolene er elevsamtalen /foreldresamtalen knyttet til dokumentasjon som de samler på læringsplattformer. Utfordringen er å komme fram til systemer som både kan ivareta lærernes profesjonalitet (for eksempel deres mulighet til å avgjøre hva som skal være innholdet, når og hvor ofte slike samtaler skal gjennomføres) og behovet for en systematisk praksis som ivaretar elevenes rettigheter. På Elveland videregående skole mener både rektor og lærerne at de har et lite byråkratisk system med stort handlingsrom for lærerne, men rektor peker samtidig på at elevene er godt fornøyd med de tilbakemeldingene de får.

Faglig tilbakemelding/undervisvurdering er et *tema* på de fleste skolene, men det har ikke vært noe systematisk arbeid knyttet til dette. Kun et par av grunnskolene har etablert felles rutiner for tilbakemelding. Fagerby (8-10) er et godt eksempel:

Det er andre året vi har skikkelig satt i system at de skal ha oppfølgingsamtaler med elevene (...). Dette med oppfølging av enkeltelever, enkeltelever får mye større oppmerksomhet fra læreren enn de fikk før, de får mye mer tilbakemelding, mye mer råd, håper jeg, det er det vi prøver på i hvert fall. Vi er mye flinkere til å fortelle hva som skal til og hva vi forventer av dem, og de har lettere for å få vite hvor de ligger an i forhold til kravene enn de gjorde før. Og jeg tror vi er blitt bedre på det. (...) Det er jo alltid noen individuelle forskjeller, selvfølgelig er det det, men dette er noe som de har fokus på trinnene. (Rektor, Fagerby, 8-10)

Også lærerne på Fagerby mener de har blitt bedre til å gi tilbakemelding:

Og jeg tror nå at når lærerne gir tilbakemelding på et arbeid så starter de med, i alle fall på mitt trinn, "du kan.. sånn og sånn... men til neste gang kan du kanskje.. sånn " Så i den direkte tilbakemeldingen har folk endret språket sitt. Tror ikke du vil finne mange prøver med bare karakter eller "flott!" på. (Lærere, Fagerby 8-10)

Intervjuene på våre ti skoler gir ikke grunnlag for å si noe om *hvordan* tilbakemeldingspraksis tematiseres eller utvikles. Selv om mange av lærerne i gruppeintervjuene mener de "har blitt bedre" til å gi elevene tilbakemeldinger slik som på Fagerby, er det sjelden de gir eksempler på hvordan praksis er endret. Klasseromsobservasjonene viser at på flere av skolene informerer lærerne elevene om vurderingskriterier, først og fremst ved oppstarten av et arbeid, men også i noen tilfeller som grunnlag for samtale om skolens og elevenes forståelse av hva som er et tilfredsstillende resultat. På Bygda (1-10) viser for eksempel en observasjonslogg at elevene kjenner til vurderingskriteriene for en leseprøve, de har satt opp sine egne mål, og de oppfordres til å reflektere over resultatene som grunnlag for å utarbeide egne mål. På Eikemo (1-10) og på Enga (1-7) viser loggene (med noen få unntak) at lærerne både referer til og bruker vurderingskriterier i dialog med elevene. På Enga er det også et eksempel på høy grad av systematikk i vurdering av leseferdighet. Elevene leser høyt for læreren, de samtaler om ferdighet og forståelse, gir skriftlig tilbakemelding i elevens "leselogg" og fyller i tillegg ut et standardisert skjema for hver elev.

Når det gjelder arbeid med muntlige ferdigheter, gir lærerintervjuene på et par skoler eksempler på hvordan de sammen har arbeidet med å utvikle tilbakemeldingskulturen. Dette arbeidet gjerne er knyttet til forberedelser til muntlig eksamen. Et eksempel fra observasjonen på Elveland videregående skole viser hvordan tilbakemelding til elever på yrkesfag knyttes nært opp til situasjonen i arbeidslivet: vurderingskriteriene handler om det de gjør vil fungere i en yrkessituasjon, og det er dette som danner grunnlag for samtale om resultatet. Intervjuene viser at på noen skoler har bruken av elektroniske verktøy (læringsplattformer) ført til mer systematikk når det gjelder tilbakemelding, men samlet sett viser observasjonsdata at den daglige underveisvurderingen preges av korte og overfladiske (og oftest positive) vurderinger og losing, slik også Klette (2003) fant i sine studier etter Reform 97. Vi vil likevel oppsummere med at vi ser tegn på at skolene er underveis med underveisvurderingen, slik rektor på Berget sier:

Vi har diskutert hvordan vi skal følge opp det faglige arbeidet bedre enn det vi gjør, så vi er nok ikke god nok til å gi tilbakemelding på faglig arbeid. Men vi har bra oversikt over hva som foregår med det, men systematisk tilbakemelding det tror jeg vi ikke får gjort da. (Rektor, Berget vgs)

"Underveis" beskriver også situasjonen når det gjelder elevmedvirkning. Både rektorer og lærere i begge skoleslagene er klar over forventningene, men med noen få unntak er lite gjort. Rektor på Fagerby kan stå som eksempel:

[Elevmedvirkning i vurdering] var lenge min dårlige samvittighet, og vi har hatt mange diskusjoner. Ikke i ledelsen bare, vi har hatt mange diskusjoner i plangruppen, og blant lærerne om hvordan vi skal få det til. Vi har vært klar over at det skal vi og vi må få det inn, men det har vært diskusjoner om hvordan.
(Rektor, Fagerby, 8-10)

I videregående skole er det formelle apparatet (elevråd, skoleutvalg og skolemiljøutvalg) mer i fokus enn elevmedvirkning i det daglige vurderingsarbeidet. Elevmedvirkning i vurdering er, som i grunnskolene, foreløpig et individuelt anliggende for lærerne, slik data fra Elevundersøkelsen også tyder på. Disse viser at det er under 10 % av elevene på ungdomstrinnet og videregående skole som opplever at de får være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet deres vurderes (Danielsen, 2009).

Et interessant poeng er at når lærerne snakker om elevmedvirkning, peker de ofte på at elevene er *gjort kjent med* mål og kriterier, slik dette eksempelet viser:

Vi prøver alltid å dele ut disse emneplanene i forkant av hvert emne. Det er et mål vi har i alle fag. Og vi ser på dette sammen med elevene og vi går gjennom, ja noen av disse vanskelige ordene fra Kunnskapsløftet går vi gjennom. Men så går vi mere på det som er kjennetegn på måloppnåelse. Noen ganger kan de få være med å gjøre seg noen tanker om hva tenker dere om, hvordan syns dere vi skal jobbe med det her, mens andre ganger blir det mer en presentasjon av hva vi har tenkt. (Lærer, Eikemo, 1-10)

Vi kan oppsummere at skolene i vårt utvalg liten grad har arbeidet systematisk med å utvikle tilbakemeldingskultur og kompetanse i underveisvurdering, men at dette er et område de ønsker å utvikle. Elevmedvirkning i vurdering foregår i liten grad, men de aller fleste rektorene anser også dette som et område de ønsker å prioritere framover.

6.5 Språket om vurdering

Både i grunnskolene og de videregående skolene i vårt utvalg har lærerne har i stor grad tatt i bruk begreper fra Kunnskapsløftet når de snakker om vurdering, som for eksempel måloppnåelse, underveis- og sluttvurdering, og grad av oppnåelse. Når det gjelder kjennetegn på måloppnåelse, ser det ut som både lærerne og rektorene som oftest bruker begrepet kriterier. Det er imidlertid ikke noe som tyder på at de gjør et begrepsmessig skille (jf. Throndsen, et al., 2009; Utdanningsdirektoratet, Udatert). Men det at *betegnelser* er innarbeidet betyr ikke nødvendigvis at rektorer og lærere har felles forståelse av dem, og heller ikke at skolens vurderingspraksis er endret. I en klasseromsstudie av vurdering for læring (assessment for learning) fant Marshall og Drummond (2006) at bare en femtedel av undervisningsoppleggene de observerte fanget opp det de kaller begrepets *spirit*, det vil si at de hadde internalisert prinsippene knyttet til vurdering for læring. De resterende kjente til de nye begrepene og kunne gjennomføre nye metoder i elevvurderingen, men på en utvendig og instrumentell måte. Våre data tyder på at selv om lærerne og rektorene på de ti

skolene bruker begrepene fra Kunnskapsløftet, har de i liten grad samarbeidet om å utvikle og gi ordene mening. Å utvikle et tolkningsfellesskap rundt vurdering er kanskje den beste garanti for at vurderingen skal bli profesjonell, tydelig, rettferdig og i tråd med forskriften¹³.

I intervjuene er det ingen som reiser problemstillinger eller ytrer seg om det som gjerne defineres som utfordringer eller problemområder – for eksempel forholdet mellom vurdering for læring og vurdering av læring, overgangen til målrelatert vurdering, eller forskjellen på kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse. Begrepene har glidd inn i språket – men uten at vi ut fra våre intervjuer får noe klart bilde av hva de legger i dem. Når skolene mangler et tolkningsfellesskap, kan det henge sammen med at arbeidet med vurdering ofte foregår individuelt eller på team / i fagseksjoner. Det betyr selvsagt ikke at lærere og rektorer ikke har utviklet et innhold i begrepene, men slik forståelse diskuteres ikke på skolens fellesarenaer. Dermed forsterkes den individualiserte vurderingspraksisen. Et unntak er Eikemo (1-10) der de har hatt en bevisst strategi for å skape et felles språk om vurdering. For dem har dette handlet om et langsiktig arbeid for å utvikle vurderingskulturen på skolen.

Vi starta for et år siden med vurderingsprosjektet. Og la grunnsteinene. Hva er egentlig vurdering? Hva er hensikten med det. Og de steinene la vi sakte og sikkert, med noen foredragsserier, og da kom det vurderingsspråket....så vi har valgt i utvikling, oppnådd kompetanse, og utvidet kompetanse.(...) Jeg tror det var nyttig. Det var lurt. Mens andre skoler hoppa på kriteriarbeidet på norsk for eksempel, uten å ha hatt de grunnleggende debattene. Så der var vi litt lure. (Rektor, Eikemo, 1-10).

Vi kan oppsummere at blant skolene i vårt utvalg er det de skolene som har jobbet lenge med vurdering, som har lagt vekt på generelle didaktiske utfordringer, og som har mye formelt samarbeid knyttet til definerte utviklingsområder som i størst grad har utviklet et felles språk om vurdering.

6.6 Drøfting

Formålet med individuell vurdering framgår av forskriften til opplæringsloven: den skal fremme læring, ofte kalt vurdering *for* læring, og være et uttrykk for oppnådd kompetanse underveis og til slutt i opplæringen, vurdering *av* læring. Denne siste formen har i tillegg en tredobbelt funksjon – den skal gi informasjon til eleven om nivå i forhold til kompetansemålene ved endt opplæring (sluttvurdering), den gir informasjon til samfunnet i form av for eksempel karakterstatistikker, og vurdering *av* læring underveis i læringsforløpet kan inngå i vurdering *for* læring (Black, Harrison, Lee, Marshall, &

¹³ Jf. Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58428&epslanguage=NQ>

William, 2004; Dale, 2010). Det er ofte blitt pekt på at norsk skole har en svak vurderingskultur og vurderingspraksis (se f.eks. Klette, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2008), og kompleksiteten i forventningene knyttet til Kunnskapsløftet gjør individuell vurdering til en omfattende oppgave for skolene. Det er derfor prisverdig at direktoratet har gjort 'Vurdering for læring' til et nasjonalt satsningsområde der de i løpet av en fireårsperiode vil involvere skoleeiere fra alle fylker for å bidra til å utvikle "vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring" ¹⁴. En slik satsning vil kunne imøtekomme behov som vår studie synliggjør, ikke minst fordi den legger opp til å kombinere to prinsipper: å integrere teori og teknikker/vurderingsmåter, og å bruke lærende nettverk som arbeidsform.

Et sentralt trekk ved våre funn er at de skolene som har deltatt i omfattende og langvarige prosjekter der man samarbeider på tvers av skoler har kommet forholdsvis langt i omlegging av sin vurderingspraksis, og at det er på de områdene som har fått fokus i slike prosjekter vi kan spore endringer. Et eksempel er arbeid med utvikling av kjennetegn og fokus på fag i vurderingen i grunnskolene. På områder som elevmedvirkning i vurdering og innarbeiding av felles rutiner for tilbakemelding er det små forskjeller mellom disse skolene og de andre. Dette kan forstås i lys av begrepet *omforming* (jf. kapittel 2). Vurderingsgrunnlaget endres, men de gamle individualiserte strukturene for vurderingsarbeidet beholdes. I følge Thelen (2003) oppstår muligheten for institusjonell omforming når det ikke lenger er samsvar mellom strukturen og resultatene. Foreløpig er det for tidlig å si noe om dette vil føre til endringer i praksis, men det er rimelig å anta at store forskjeller mellom strukturer og vurderingsgrunnlag vil kunne tvinge fram endringer.

Våre data gir også grunnlag for å spørre om "alle er med". Det har å gjøre med hvordan kunnskap deles i skolene, og om det er lagt til rette for hensiktsmessige strukturer for tolkning og samarbeid. Leithwood og Louis (1998) peker på at lærere mottar informasjon og kunnskap fra en rekke kilder. Dersom det skal føre til endring må det etableres arenaer der det nye kan speiles mot og tolkes i lys av deres forforståelse, praksis og de institusjonelle rammene. En viktig forutsetning er at det legges vekt på det som er felles for alle lærere slik at de kan utvikle en felles forståelse for prinsippene som ligger til grunn for det nye. Først da er det mulig å oversette informasjonen til arbeidet som skal foregå i klasserommet. Våre data viser at skolenes arbeid med vurdering, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, først og fremst foregår i fagseksjoner. Vi vil stille spørsmål om dette er med på å fjerne fokus fra sentrale *felles* prinsipper for elevvurdering i Kunnskapsløftet, for eksempel hva som ligger i målrelatert vurdering, forholdet mellom underveis- og sluttvurdering, eller elevenes rett til å delta aktivt i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, Udatert). På den andre siden, dette kan være et eksempel på *laglegging* (jf. kapittel 2): når "øyer" av lærere endrer praksis, kan dette over

¹⁴ <http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64691&epslanguage=NO>

tid føre til at institusjonens gamle kjerne endres. I undersøkelsen fra 2007 fant vi at felles arenaer for dialog og samhandling på skolene synes å mangle. Når det gjelder arbeidet med vurdering, er dette fortsatt en utfordring i 2010. Spesielt lærerne peker på at de mangler tid til felles arbeid med vurdering, og at de opplever at det kan være konkurranse mellom utviklingsområder på skolene. Tidsbrukutvalget viser at norske lærere ønsker å bruke mindre tid på fellesmøter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Basert på våre funn, vil vi hevde at en utfordring for skolene er å bruke den felles tiden til det som er av betydning for lærernes praksis og elevenes læringsprosesser, som for eksempel arbeid med vurdering. Skolelederne har et særlig ansvar for å legge til rette for dette, slik at grupper av lærere kan lære av hverandre, et felles språk og felles praksiser kan utvikles på tvers av fag og trinn. Slik kan man unngå at omkostningene ved endringene blir for store og resulterer i *innkapsling* (jf. kapittel 2). Vi vil også peke på betydningen av å utvikle og utnytte både vertikale og horisontale nettverk og forbindelseslinjer. Det er en forutsetning for å kunne skape sammenheng mellom de løpende tilpasningene (jf. kapittel 2) i et helhetlig arbeid med elevvurdering.

I intervjuene har vi spurt lærere og rektorer om og hvordan deres praksis knyttet til individuell vurdering har endret seg med Kunnskapsløftet. Det er liten tvil om at praksis er i ferd med å endres, men mye er fremdeles opp til den enkelte lærer. Og det er da også helt nødvendig at et stort ansvar hviler på den profesjonelle lærerens vurderinger. Vi mener likevel det er grunn til bekymring dersom dette kun blir et individuelt ansvar. Black og Wiliam (1998) mente at elevvurdering befant seg ”inside the black box”. For at kvaliteten i arbeidet med evaluering skal styrkes, er det avgjørende at det profesjonelle fellesskapet åpner denne svarte boksen slik at de kan utvikle skolens og styrke skolens vurderingspraksiser. For at rektor skal kunne lede endringsarbeidet, trenger hun innsikt i skolens vurderingspraksis i tillegg til elevenes resultater.

7 Skolens kvalitetsarbeid

Eli Ottesen

7.1 Innledning

I delrapport 2 beskrev vi skolenes utfordring knyttet til kvalitetsarbeidet slik: ”Utfordringen for skolen blir å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid i dialogene om kvalitetsvurdering” (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009, s. 162). Bakgrunnen for at vi kunne trekke en slik konklusjon basert på data fra 2007 var at kvalitetsarbeidet i liten grad var et kollektivt ansvar på skolene, at de ulike delene av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering både var under utvikling og fragmentert (slik informantene oppfattet det). Lokalt på den enkelte skole var det i liten grad etablert systemer for kvalitetsvurdering, og mellom skolenivå og skoleleier manglet arenaer for tolkning av resultater.

Siden 2007 er det nasjonale systemet utvidet med en rekke verktøy, i tillegg til at de som var etablert i 2003 er videreført og videreutviklet. Det vil si at det som evalueres i denne rapporten er i kontinuerlig utvikling (se også Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Nettstedet *Skoleporten* der interesserte kan hente ut nøkkeltall om læringsmiljø, resultater og ressurser, er gjenåpnet. Direktoratet har publisert *veiledninger* til LK06 (jf. kapittel 6) som gir eksempler på hvordan man kan skape sammenheng mellom læreplanens kompetansemål, planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. Resultater på ulike områder publiseres i en årlig tilstandsrapport, Utdanningsspeilet, og det statlige tilsynet er intensivert. Utdanningsdirektoratet tilbyr fire *brugerundersøkelser*, hvorav en, elevundersøkelsen, er obligatorisk i vårsemesteret på 7. og 10. trinn i grunnskolen og på Vg1. Resultater fra brukerundersøkelsene kan hentes ut via en *rapportportal*, og det er utarbeidet en veileder med anbefalinger for hvordan resultatene kan følges opp.

Det nasjonale prøve- og vurderingssystemet har følgende elementer og hensikter:

Tabell 7.1: Nasjonale verktøy: prøve- og vurderingssystemet (Skarheim, 2009)¹⁵

Kartleggingsmateriell	Skal avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå
Karakter- og læringsstøttende prøver	Skal undersøke hva eleven kan innenfor sentrale områder av faget, og ut fra denne dokumentasjonen hjelpe skolen å bestemme hvor kreftene må settes inn for at eleven skal mestre faget bedre
Veiledningsmateriell	Skal synliggjøre hvordan skoleeiere, skoler og lærere kan anvende prøve- og vurderingssystemet pedagogisk
Nasjonale prøver	Skal kartlegge i hvilken grad elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med læreplanens kompetansemål, og gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleledere, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Gjennomføres årlig i lesing regning og engelsk på 5. og 8. trinn
Avgangsprøve og eksamen/fag- og Svenneprøve	Avsluttende vurdering som har til formål å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner (avtakere) om den kompetansen den enkelte elev/lærling har oppnådd
Internasjonale studier	Skal vurdere norske elevers kompetanse relatert til andre land og gi grunnlag for indikatorutvikling og politikktutforming

Det er utviklet et *prøveadministrasjonssystem*, PAS, som skal gjøre det lett både å administrere eksamen, kartleggingsprøvene og nasjonale prøver, og å hente ut rapporter om resultat på gruppe, skole, regionalt og nasjonalt nivå. Det er også utviklet en *plattform for gjennomføring av IKT-baserte prøver og elektroniske prøver*, PGS (Utdanningsdirektoratet, 2010). De fleste av verktøyene Utdanningsdirektoratet har utviklet som del av det helhetlige systemet for kvalitetsvurdering ligger på passordbelagte områder på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, og dette gjør det vanskelig å tematisere bruken av dem i intervjuene.

Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (oppdragsbrev 51/08) å etablere et veilederkorps. Oppdraget har bakgrunn i St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Veiledningen er rettet mot skoleeiere og skoleledere som på bakgrunn av et erkjent behov kan inngå avtale med direktoratet om å delta i ordningen. Avtalen mellom skoleeier og Utdanningsdirektoratet om veiledning blir inngått i høsten 2010 og gjelder for en periode på 1 ½ år.¹⁶

¹⁵ Tabellen er hentet fra en presentasjon ved Petter Skarheim. En tilsvarende tabell lå tidligere på Utdanningsdirektoratets nettsider, men er nå fjernet.

¹⁶ <http://www.udir.no/Artikler/Skoleledelse/Veilederkorps-2010>

Endringer til *forskriften til opplæringslova* som gjelder elevvurdering (jf. kapittel 7) ble endret fra 1. august 2009, og § 3-11 om undervisvurdering ble endret igjen fra 1. august 2010. For undervisvurdering er det etablert et eget nettsted, *Vurdering for læring*¹⁷, som gir tilgang til en rekke ressurser og verktøy. I prosjektet "Bedre vurderingspraksis" har 77 skoler deltatt i utprøving av kjennetegn for måloppnåelse.

I denne delrapporten har vi ønsket å følge opp funnene fra 2007. Vi har underøkt hvordan skolene håndterer de vanskelige balansegangene mellom kontroll og utvikling, resultat og prosess og mellom aggregerte resultater og lokal vurderingskultur (Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009; Skedsmo, 2009). I kapittel 6 har vi redegjort vi for funn knyttet til individuell vurdering. Når vi nå har fokus på skolens kvalitetsarbeid, må dette sees i sammenheng med kapittel 6, noe som også framgår av drøftingen til slutt i dette kapittelet. Vi har valgt å legge vekt på tre områder: prøver og tester i skolens kvalitetsarbeid, skolens dokumentasjonspraksiser og dialog og støttestrukturer, der systemer for tilbakemelding er et viktig element.

7.2 Prøver og tester i skolens kvalitetsarbeid

7.2.1 Kartleggingsprøver¹⁸

De nasjonale kartleggingsprøvene skal være et hjelpemiddel for skolen og lærerne for å fange opp elever som trenger ekstra oppfølging. På Utdanningsdirektoratets nettsider presiseres det at fordi prøvene i første rekke skal undersøke om det er elever med behov for ekstra oppfølging er de ikke egnet for rapportering til systemnivå, fordi prøvene ikke gir god nok informasjon om elevenes samlede kompetanse eller skolens kvalitet¹⁹.

Kartleggingsprøvene skal med andre ord brukes for å kunne gi tilpasset opplæring i tråd med elevenes behov. Våren 2010 skulle det gjennomføres obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet på 1., 2. og 3. trinn og i tallforståelse og regneferdighet på 2. trinn i grunnskolen, og en frivillig prøve i tallforståelse og regneferdighet på 3. trinn.²⁰ I videregående opplæring var det obligatorisk prøve i regning i høsten 2009, men først fra høsten 2010 kom tre prøver på plass: obligatoriske prøver i lesing og regning, og en frivillig prøve i engelsk. På samme måte som de øvrige obligatoriske kartleggingsprøvene er formålet med prøvene å avdekke behovet for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå.

¹⁷ Skolenettet, <http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>

¹⁸ Informantene skiller ofte ikke mellom de nasjonale kartleggingsprøvene og eventuelle lokale prøver som gjennomføres. Denne delen av kapittelet omfatter begge deler, og vi presiserer underveis i teksten hva det siktes til.

¹⁹ <http://www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/>

²⁰ En frivillig prøve i engelsk for 3. trinn tilbys fra skoleåret 2010/2011

Alle skolene gjennomfører kartlegginger, slik de også gjorde i 2007. Men skolene gjennomfører flere kartleggingsprøver enn de nasjonale, og i mange tilfeller mangler både rektor og lærerne oversikt over hvilke prøver som brukes og hva som er prøvenes "status". Som i 2007 ble kartleggingen i regning i de videregående skolene først og fremst brukt som screening for å finne fram til elever med behov for organisatoriske støttetiltak på skolenivå og til å gi anbefaling om valg av nivå i matematikk. I de fire videregående skolene er det vanlig at resultatene av kartleggingene (både de nasjonale og lokale kartleggingsprøver) bearbeides og tolkes av andre enn de som jobber direkte med elevene, og informasjon spilles ikke alltid tilbake til lærerne. *"Det er jo veldig lite av den informasjonen som kommer tilbake til oss faglærere. Jeg vet f.eks. ikke særlig mye om mine elever i forhold til om de har lese- og skrivevansker. Det er veldig vanskelig å få den oversikten,"* sier en lærer på Fjorden videregående skole. Lærerne informeres om resultater på aggregert nivå, og dette får liten betydning for den enkelte lærers tilrettelegging av opplæringen. I de videregående skolene i vårt utvalg fungerer altså resultatene fra kartleggingsprøver først og fremst som et redskap for organisering, slik Allerup et al. (2009, s. 226) peker på: "De som former miljøet mest er de som bruker instrumentet minst, mens jo mer styringsmakt man har, jo mer brukes instrumentet" (se også O'Day, 2002). I introduksjonsteksten til de obligatoriske kartleggingsprøvene i videregående opplæring, pekes det på at hensikten med prøvene i starten av videregående opplæring er å avdekke og identifisere elever som ikke har de nødvendige grunnleggende ferdighetene slik at man kan følge disse opp spesielt.²¹ En tolkning av denne teksten kan være at de nettopp skal brukes slik skolene gjør – til å sette i verk organisatoriske tiltak for elever med spesielle behov. Vi kjenner ikke til om de lokale kartleggingene skolene velger å gjennomføre har en formulert hensikt, men våre data tyder på at også disse først og fremst brukes for å legge til rette organisatoriske tiltak (jf. sitatet fra lærer på Fjorden videregående skole ovenfor).

I grunnskolen er ulike typer kartleggingsprøver i bruk og godt integrert i skolens kvalitetsarbeid på de fleste skolene. Noen skoler har etablert strukturer og rutiner som skal bidra til dette. For eksempel har Bygda et ressursteam som samler og tolker resultater, som deretter drøftes på trinnene. Hensikten er både å hjelpe lærerne til å bruke resultatene til forbedring av undervisningen, å bidra til at enkeltelever følges opp, og å løfte fram suksessene. På andre skoler er det rektor som følger opp, som på Enga:

[Vi] følger opp resultatene fra leseprøven, og på kartleggingen i matte²². De som vi er pålagt å ha. På trinnene ja, og så sammen, trinnene sammen

I: og hvis du synes at det går i feil retning, hva gjør du da?

Rektor: Ja, da må vi se da... Hvordan kan vi legge om på noe? Er det noe, hvor er det feil? Hvor er det dårligst? Her er det noe vi skal satse på, eller jobbe mer med. (Rektor, Enga 1-7)

²¹ <http://www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/Kartleggingsprover-videregaende-opplaring/>

²² Informantene bruker ofte betegnelsen "matte" knyttet til kartleggingsprøver i regning.

Men det er også skoler i vårt utvalg der lærerne synes de får lite støtte når det gjelder hvordan de skal bruke kartleggingsprøver: ”det er litt sånn ”help yourself”, med det du har av krefter og ressurser. Jeg står litt alene, kan du si,” sier en lærer på Fjell (1-7). På en annen barneskole peker en lærer på at det er positivt med kartleggingsprøver, men at det er et stort paradoks at hun blir gjort oppmerksom på elever som trenger hjelp, men har ikke ressurser eller kompetanse til å gi hjelp. Våre funn her samsvarer med Allerup og kollegers (2009, s. 143) funn fra evalueringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet der de peker på at det er et problem ”at omsætte opnået viden til en indsats i undervisningen, der smitter af på elevernes læring”.

Der resultater fra kartlegging publiseres digitalt, er lærerne bekymret for at det legges for stor vekt på gjennomsnitt, både internt på skolen og mellom skoler i kommunen. Det er altså slik at i enkelte kommuner brukes resultater fra kartleggingsprøver som et bilde på skolens kvalitet, og lærerne kan både oppleve at de blir satt i gapestokken og at bildet ikke er helt rettferdig:²³

Jeg sitter jo med en liten sånn: Å, nå kommer jeg til å bli dømt. Og så blir det kanskje: Ja, snittet på Enga skole er sånn og sånn. Det spiller jo ingen rolle om snittet var sånn og sånn i fjor, eller om den og den eleven har klart å komme seg kjempe mye opp, ikke sant. De går ikke inn og ser på det. (Lærer, Enga, 1-7)

Noen skoler bytter ut de ”gamle” kartleggingsprøvene med de som nå er pålagt av direktoratet. Men på andre skoler beholder de kommunale eller lokale kartleggingsprøver i tillegg. Det betyr at det kan bli et stort press på lærerne og elevene, og det kan også være en grunn til at lærerne ikke makter å utnytte informasjonen som prøvene gir.

Vi kan oppsummere at når det gjelder de nasjonale kartleggingsprøvene gjennomføres disse på alle skolene, slik de er pålagt. I tillegg gjennomfører mange grunnskoler kartlegginger som er bestemt lokalt eller kommunalt. Men vårt materiale tyder på at det er et stort utviklingspotensial når det gjelder skolenes evne til å utnytte informasjonen nasjonale og lokale kartleggingsprøver gir i lærernes arbeid med elevene eller som del av skolens helhetlige kvalitetsarbeid. I grunnskolen er det noe større grad av utnyttelse enn i videregående opplæring. Men først og fremst rapporteres resultater oppover i systemet, og brukes på skolene til å fange opp elever med spesielle problemer slik at de kan sette i verk organisatoriske tiltak.

7.2.2 Nasjonale prøver

De nasjonale prøvene hadde i 2007 så vidt kommet i gang igjen etter en pause, og har siden blitt gjennomført i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn. Prøvene skal kartlegge grunnleggende ferdigheter slik de synliggjøres i læreplanene for fag. De skal ”gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter

²³ Siden skolene ikke har full oversikt over hva som er skolens egne kartleggingsprøver, hva som er kommunale prøver og hva som er nasjonale prøver, er det uklart hva slags kartlegginger dette gjelder.

og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.”²⁴ Prøvene har med andre ord flere ulike hensikter, men formålet er å danne grunnlag for forbedring. I 2010 er de nasjonale prøvene godt etablert i grunnskolen, men det er store forskjeller mellom skolene når det gjelder bruken av resultatene.

En viktig konsekvens av prøvene er at de bidrar til at skolene retter oppmerksomheten mot områder for utvikling. Mange av rektorene sier for eksempel i intervjuene at resultatene har bidratt til forsterket leseopplæring. Men det varierer i hvor stor grad det er systematikk i dette. I den ene enden av skalaen finner vi skoler som går grundig igjennom resultatene i fellesfora, på trinn og med enkeltlærere, og i den andre enden en skole der man ikke legger større vekt på disse prøvene enn en hvilken som helst annen prøve. Dermed er det også forskjeller mellom lærernes opplevelse av nytten de har av nasjonale prøver. Lærerne er ganske samstemte når de peker på at de nasjonale prøvene gir en viss oversikt over elevenes nivå, men de fleste peker også på at som regel er dette noe lærerne allerede vet. Derfor kan de nasjonale prøvene oppfattes mer som kontroll enn som verktøy for tilrettelegging av opplæringen. For eksempel sier en lærer på Bygda (8-10) at ”*det vi ser er jo at resultatet ligger på det vi ellers ser at de presterer. Og det er vel ikke heller de nasjonale prøvene laget primært for, verken for eleven, det er vel først og fremst laget for skoleeier skal ha et redskap for å se på det.*” Dessuten opplever mange at det er liten hjelp i å få fastslått hva som er problematisk for elevene, når de ikke får støtte til å gjøre noe med det.

Det er liten motstand mot nasjonale prøver blant lærere og rektorer i vårt materiale. Ingen er særlig opptatt av problemstillinger knyttet til offentliggjøring, selv om noen peker på at gjennomsnittstall kan gi et feil bilde av skolen. De innvendingene som reises knytter seg til press på elevene, og til spørsmål om alle elevene skal ”utsettes” for nasjonale prøver:

Det kommer jo fram når du har nasjonale prøver, så har du elever som ikke kan norsk; men man får ikke lov å ta dem ut av prøven, de skal være der. (Lærer, Enga 1-7)

Det at lærerne nå er blitt kjent med innholdet og oppgavetyperne i de nasjonale prøvene gjør at de kan forberede eleven bedre. En lærer på Eikemo (1-10) sier at hun før var frustrert fordi hun synes oppgavetyperne var for vanskelig for 5.klassinger. Men:

Nå i høst, som jeg hadde to 5. klasser gjennom det hele, så følte det helt annerledes. Både fordi jeg hadde hatt dem i 4. klasse, så jeg hadde utfordret dem og brukt nettet mye, og så videre. Og følte at jeg hadde ikke vondt i magen for å stille dem i den situasjonen.(...) Og de hadde fått brukt disse øveprøvene som var lagt ut. (Lærer, Eikemo 1-10)

²⁴ Oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet av 23. mai 2006, sitert fra Rammeverk for Nasjonale prøver 2009, <http://www.udir.no/Artikler/Nasjonale-prover/Rammeverk-for-nasjonale-prover/>

Vi kan altså snakke om en ”wash-back” effekt (jf. Shohamy, Donitsa-Schmidt, & Ferman, 1996), men ingen av skolene i vårt utvalg ser *det* som et problem. Tvert imot peker de på at når de kjenner innholdet og oppgavetyperne kan de legge undervisningen bedre til rette, og også gjøre prøvesituasjonen mindre stressende for elevene. De aller fleste, både blant lærerne og rektorene, ser potensialet i nasjonale prøver som redskap for å tilpasse undervisningen til elevenes behov, selv om vi også har et eksempel på en skole der lærerne ser det som først og fremst som et redskap for skoleleiers kontroll. På skoler der det jobbes systematisk med resultatene, både for hvert enkelt år og i et lengre perspektiv, kan prøvene bidra til å få opp gode diskusjoner om *undervisningen*, men slik systematikk er unntaket på skolene i vårt utvalg.

Vi oppsummerer at nasjonale prøver er godt etablert på grunnskolene i vårt utvalg. Lærere og rektorer ser bare i begrenset grad problemer knyttet til offentliggjøring av resultater. Det er stor variasjon mellom skolene med hensyn til hvordan de følger opp resultatene. Mye er fremdeles opp til den enkelte lærer/det enkelte lærerteam. I mindre grad er nasjonale prøver etablert som del av et helhetlig arbeid med kvalitet på skolen.

7.2.3 Andre undersøkelser

Både i de videregående skolene og grunnskolene er elevundersøkelsen godt forankret, i motsetning til de andre brukerundersøkelsene som tilbys fra Utdanningsdirektoratet. I tillegg gjennomføres kommunale/fylkeskommunale undersøkelser og lokale undersøkelser, ofte knyttet til trivsel/mobbing. Gjennomgående gir både rektorer og lærere inntrykk av at elevundersøkelsen er nyttig, selv om det også her er store variasjoner mellom skolene med hensyn til hvordan de arbeider med resultatene og hvilke konsekvenser de får. På mange av skolene er det opp til lærerne hva de vil gjøre ut av elevundersøkelsen, selv når ledelsen oppfordrer til handling slik lærerne på Berget videregående skole sier:

L2: Vi gjennomfører den og vi går jo gjennom den, kontaktlærere og faglærere og sånn.

I: I forhold til elevene?

L3: Ja, jeg har ikke brukt den noe spesielt. Det har jeg ikke gjort.

L2: Nei, kontaktlærer går jo gjennom på det med klassemiljøet og de tingene her. I ledelsen så ser de jo på en måte hva som, gir gode resultat og prøver å oppfordre de lærerne og klassene (Lærere, Berget vgs)

Våre intervjudata tyder på at for de videregående skolenes del, er det først og fremst for skolens ledelse elevundersøkelsen (og tilsvarende lokale/regionale undersøkelser som går på læringsmiljø) har betydning. Rektorene bruker data fra undersøkelsene i det langsiktige planleggingsarbeidet, og i dialog med skoleeier. På spørsmål om hvordan elevundersøkelsen brukes, sier lærerne på Sletta videregående skole at ”*den brukes jo inn i virksomhetsplanen vår, også... systematisk. I forhold til å velge ut områder som vi da ønsker å jobbe med*”, men at dette er noe som ikke diskuteres i fagseksjoner. Det ”*ligger på ledelsesnivå, og så handler det ofte om disse overordna tingene*”. Men i motsetning til

hva lærerne mener, peker rektor på Sletta på at elevundersøkelsen behandles i hele organisasjonen: resultatene presenteres i fellesfora og diskuteres i fagseksjonene og med elevrådet, i tillegg til at resultatene inngår i skolens rapportering til fylkeskommunen. Alle rektorene bruker resultatene i sitt strategiske arbeid for utvikling av skolen, men det er altså ulike meninger om i hvilken grad den er av betydning for lærernes arbeid med læringsmiljøet.

Også i grunnskolene er elevundersøkelsen godt etablert. Rektorene er svært positive til undersøkelser som kan bidra til å styrke kvalitetsarbeidet. Rektor på Bygda (1-10) sier det slik:

Kunnskapsløftet og alle de nasjonale prøvene og brukerundersøkelsene har bidratt til at vi har fått verktøy for å kvalitetssikre det vi gjør. Det vil si, få et blikk inn i talla, og få refleksjon rundt det. Det trengte vi, og det er så deilig at noen har tenkt ut noe for oss, så vi slipper å lage alt selv. Jeg var så sliten av å lage maler og spørsmål til alt mulig. Nå kan vi hente, vi kan sammenligne oss...
(Rektor, Bygda 1-10)

Flere av grunnskolene har også andre undersøkelser, for eksempel Olweus undersøkelser om læringsmiljøet, kommunale trivselsundersøkelser, kommunal brukerundersøkelse og kommunal medarbeiderundersøkelse. En videregående skole har også et fylkeskommunalt system der elevene vurderer undervisningen. Slike undersøkelser kan føre til økt oppmerksomhet om sider ved læringsmiljøet, men det er stor variasjon mellom skolene med hensyn til i hvilken grad de evner å utnytte informasjonen som del av et helhetlig og sammenhengende kvalitetsarbeid. Våre data tyder på at det er i kommuner med aktive skoleeiere som etterspør resultater og har systemer for rapportering og oppfølging rektorene har mest utbytte av undersøkelsene. Men lærerne står også der litt på siden i forhold til disse systemene. Enga (1-7) gir et godt eksempel på et kommunalt system der man forsøker å integrere bruken av resultater. I tillegg til at alle resultater diskuteres i fellesfora og på team, gjennomføres det de kaller ”internsamtaler” med lærerne der alle resultater gjennomgås. Resultatene gjennomgås også i en årlig oppfølgingssamtale der kommunale representanter, driftsstyret, skolens ledergruppe og elevrådet deltar, og de drøftes i kommunens politiske organer flere ganger i året. Likevel føler rektor at hun savner *pedagogisk oppfølging, ”nå er det nok mer den resultatmessige og kvalitetssikringsmessige siden som blir fulgt opp”*, sier hun.

Når det gjelder de internasjonale undersøkelsene, gis disse liten oppmerksomhet både i grunnskolene og i de videregående skolene. Et par av rektorene peker på at det gir fokus til områder som de kanskje bør jobbe mer med. Det er rektor på Fagerby (8-10), som er en ”PISA-skole”, som har de klareste uttalelsene om PISA. Hun er bekymret for om PISA tester det som burde testes, og for at elevene kanskje ikke yter sitt ytterste på slike tester. Likevel mener hun det har gitt utbytte å delta, og hun er spent på resultatene i neste runde:

Men jeg er veldig spent nå om vi kommer ut like dårlig nå som vi gjorde på forrige PISA-undersøkelse. Jeg kommer til å sove om natten fremdeles altså, men

vi får jo tilbakemelding på skolen da, og jeg kjenner boken med alt de leser ut av PISA. Det er jo artig lesing egentlig (Rektor, Fagerby 8-10).

Vi kan oppsummere at i likhet med i 2007 er det elevundersøkelsen som er implementert i skolene, naturlig nok siden den er obligatorisk. De andre brukerundersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet brukes ikke, men mange skoleeiere og noen få skoler har utviklet egne undersøkelser knyttet til læringsmiljø og trivsel. Det kan derfor hende at kommuner/fylkeskommuner ikke ser behov for brukerundersøkelsene fordi de har egne verktøy for slik kartlegging. I alle de videregående skolene og på noen grunnskoler er det utviklet et omfattende system for rapportering oppover, men det er svært varierende bruk av resultater fra slike undersøkelser på skolenivå. Undersøkelsene gir oversikt for rektorene, men det er usikkert hvilken betydning de har for arbeidet med elevene.

7.3 Dokumentasjonspraksiser

Gjennom prøver og tester samles det inn omfattende informasjon som dokumenterer²⁵ skolens virksomhet. Hensikten er at slik informasjon skal danne grunnlag for kvalitetsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2010). I forbindelse med statlig tilsyn kreves det at skolene kan dokumentere at virksomheten er i tråd med opplæringslovens bestemmelser. Og i den nye vurderingsforskriften tydeliggjøres kravene som stilles til skolen om dokumentasjon av gjennomført opplæring og dokumentering av at undervisvurdering er gjennomført i henhold til forskriftene. Samlet kan dette oppleves som et press og en byråkratisering på ansatte på skolenivå som kan oppleve at det fjerner dem fra kjerneoppgavene. I Stortingets spørretime 29. april 2009 var dette grunnlaget for Odd Einar Dørum fra Venstre sitt spørsmål til kunnskapsminister Solhjell, der han sier at han får ”tilbakemeldinger fra lærere som er slik som jeg nå sier at de skal være – de er tydelige lærere, de er trygge i det de gjør, de er trygge fagfolk – men de forteller om en dokumentasjon som er så omfattende at en må begynne å lure på om rettsliggjøringen i Norge er blitt så omfattende at dokumentasjonen blir et mål i seg selv”.²⁶ Statsråden peker i sitt svar på at han deler Dørums bekymring, og viser til arbeidet som er satt i gang av Tidsbrukutvalget, og i *Stortingsmelding 19 Tid til læring* som er en oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport er et av tiltakene at det skal foretas ”en systematisk gjennomgang av informasjonsinnhenting på skolene med sikte på å effektivisere, og forta prioriteringer” (Kunnskapsdepartementet, 2010).

²⁵ I dette kapitlet skiller vi ikke mellom begrepene dokumentering (som knyttes til undervisvurdering) og dokumentasjon som uttrykk for gjennomført opplæring (St. mld. 19, s. 41). Ingen av våre informanter gjør et slikt skille.

²⁶ <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090429/>

I vårt materiale er det først og fremst rektorene som er bekymret for de økte kravene til dokumentasjon. Det er *kombinasjonen* av statlige og kommunale/fylkeskommunale krav som synes å gi et økt press. Rektor på Eikemo (1-10) sier for eksempel

Det er mye administrasjon i skolen i dag, og mye dokumentasjon. Hvis jeg skal ytre meg kritisk, så er det til dokumentasjonskravet. Den synes jeg har blitt i overkant stort nå.(...) Både statlige og kommunale krav. Til at alt skal være dokumentert. (...) Læreren blir for stor administrator i dette systemet. Og jeg synes dette tidsbruksutvalget pekte på hva kjerneoppgavene til lærerne er. Og jeg er så enig. Det er å forberede en god undervisning. Gjennomføre en variert god undervisning, og så er det vurderingsarbeidet. Og da kan det være forstyrrende å ha for mye dokumentasjonskrav på seg. (Rektor, Eikemo 1-10)

Men Eikemo er også et eksempel på en skole der de har arbeidet seg fram til felles rutiner knyttet til dokumentering ved bruk av læringsplattform. Derfor er ikke lærerne så bekymret over byråkratisering, men en av lærerne på Eikemo reiser en annen problemstilling: ”*Det er nesten sånn at den tilliten til at vi kan vurdere blir litt borte fordi alt skal dokumenteres hele tida, i den minste[detalj].*”

På Sletta videregående skole gir rektor uttrykk for bekymring når det gjelder dokumentasjonskravet av undervisningsvurdering. Foreløpig har de jobbet med dette i fagseksjoner og på avdelingsnivå der litt ulike former for dokumentering har vært prøvd ut. Men rektor ser for seg at de etter hvert vil finne fram til felles løsninger som også kan kobles mot digitale redskap. Også på Fjorden videregående skole peker rektor på at teknologiske løsninger (læringsplattform) blir et viktig redskap i skolens dokumentering, både fordi plattformen forutsetter at det gis mer utfyllende dokumentasjon enn bare en karakter, og fordi vurderingene gjøres tilgjengelig for elevene over tid.

Når det gjelder dokumentasjonspraksiser ser vi store forskjeller mellom skoler, med hensyn til graden av systematikk, om det er etablert felles rutiner, og i hvilken grad dokumentasjonen brukes i kvalitetsarbeidet. På noen skoler er det det rettslige som er drivkraften, skolen må sikre seg i forhold til lov og regelverk. Men på andre skoler gjøres det en stor innstans for at det som dokumenteres også skal få betydning for lærenes arbeid med elevene. På Enga (1-7) har kommunen utviklet et omfattende skjema som lærerne fyller ut for hver elev der ulik informasjon samles. Dette brukes både internt på skolen og i møte med foreldrene. Både rektor og lærere sier at det er arbeidskrevende å fylle ut, men at det er et godt redskap i vurderingsarbeidet.

Et annet eksempel er Elveland, der rektor akkurat har introdusert et verktøy for vurdering der virkemidler, prosess og resultater skal synliggjøres i sammenheng.

I det nye systemet er all evaluering basert på dokumentasjon. Så hvis du ikke har dokumentasjon på en prosess eller en rutine, da så skårer du lavt. Dette er ment for at man skal sammenligne seg med seg selv og forbedre seg. Så har man et årshjul hvor man har resultater som måles på våren og så har man (...)

justeringer og prioriteringer ut fra resultatene, og så settes det inn i en ny kvalitetsbeskrivelse... en ny satsning for neste skoleår. (Rektor, Elveland vgs)

Men slike rutiner og slik systematikk i skolenes dokumentasjonspraksis finner vi på et fåtall av skolene. Det vanligste er at skolene dokumenter "så godt de kan" og dermed tilfredsstill de kravene som stilles, mens det som dokumenteres ikke settes i sammenheng med det helhetlige arbeidet med kvalitetsutvikling.

Vi kan oppsummere at informantene på de ti skolene opplever at kravene til dokumentasjon har økt, men at dette i liten grad oppfattes som økt byråkratisering som tar tid fra arbeidet med elevene. Vårt datamateriale gir ingen holdepunkt for å uttale oss om hvordan ny dokumentasjonspraksis får betydning for arbeidet med elevene. Men intervjuene viser at bruk av elektroniske plattformer både kan lette arbeidet med dokumentasjon, skape forpliktelse blant lærerne og gjøre innholdet tilgjengelig over tid for elever, lærere og foreldre. Rektorene er mer bekymret enn lærerne for at nye krav skal føre til økt byråkratisering.

7.4 Dialog og støttestrukturer

I Evalueringen av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolene (Allerup, et al., 2009, s. 287 - 288) peker forfatterne på at systemet så langt ikke har maktet å støtte de lokale prosessene optimalt. Videre pekes det på at "det er på nasjonalt nivå man trekker sammen data og fremstiller de helhetlige bildene av den aktuelle situasjon" og at systemet har "vansker med å mestre det å skape lokal evalueringskultur". Dette er sammenfallende med funnene fra denne undersøkelsen. I delrapport 2 pekte vi på at noe av det som synes å mangle, var støttestrukturer og arenaer for dialog mellom nivåene. I denne delen av kapittelet har vi fokus på hvilke slike støttestrukturer og møteplasser som er etablert, og hvordan skolene utnytter dem i sitt kvalitetsarbeid. Et sentralt funn i TALIS-undersøkelsen var at norsk skole har en svakt utviklet oppfølgingskultur der tilbakemeldinger mangler mellom alle nivåer: mellom skoleeier og skoleleder, mellom skoleleder og lærer, og mellom lærer og elev (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9). I vår undersøkelse har vi derfor hatt et spesielt fokus på systemer og praksis knyttet til dialog og støtte.

Generelt opplever lærerne på skolene i vårt utvalg at de får lite tilbakemelding fra rektor. Når de får tilbakemelding, er det ofte uformelle positive kommentarer i forbifarten, eller som honnør for et godt arbeid eller resultat. Lærerne setter stor pris på slike oppmuntrende tilbakemeldinger; de føler seg sett og verdsatt. Den viktigste formelle arenaen for tilbakemelding er medarbeidersamtaler. På de videregående skolene, og i økende grad også på de største grunnskolene, er personalansvaret delegert til mellomledere/trinnledere, som i mange tilfeller også kan ha ansvar for medarbeidersamtaler (se også kapittel 3). Medarbeidersamtaler gjennomføres på alle skolene 1-2 ganger pr år. Det er store forskjeller mellom skolene med hensyn til hvor formaliserte samtalene er. Blant skolene i

vårt utvalg er det også eksempler på formaliserte tilbakemeldingsrutiner utenom medarbeidersamtaler. På Eikemo (1-10) har de hovedtrinns møter, som gjennomføres av mellomleder med ansvar for trinnet, men der også rektor bidrar. På disse møtene er resultater i fokus. Et annet eksempel er Enga (1-7), der rektor avholder såkalte *internmøter* to ganger i året. På disse møtene med kontaktlærerne gjennomgås klassens faglige resultater, pluss spesielle temaer som for eksempel trivsel.

I år hadde vi fag. [Vi skulle] gjennomgå orienteringsfagene litt nøyere enn vi har gjort før, lesing og orienteringsfag. Og så skal jeg ta matte nå på våren, og så høre litt om hvordan det faglige er blitt, etter hvert som det er vektlagt forskjellige ting. Det internmøtet er veldig viktig for oppfølging når det kommer. (Rektor, Enga 1-7)

På Enga har de også erfaring med ”skolevandring” der rektor besøker klassene etter en oppsatt plan, og har samtaler med lærerne etterpå. Forutsetningen for at dette skal fungere godt, er i følge lærerne at det virkelig settes av tid til ettersamtale, og at observasjonsområder er avtalt på forhånd.

Både i grunnskolene og de videregående skolene er det mange av lærerne som opplever at rektor er litt distansert fra arbeidet i klasserommet, og gjerne skulle sett henne litt oftere. Men de har likevel stor forståelse for at rektor har andre oppgaver å ta seg av. Ordninger med mellomledere gjør at de likevel føler at ledelsen er nær undervisningen. Og selv om rektor sjelden er i klassene, tror lærerne hun vet mye om hva som foregår og om kvaliteten på arbeidet.” *Samtidig tror jeg også at vi undervurderer ledelsen og det de plukker opp selv om de ikke alltid er til stede”* (Lærer, Eikemo 1-10). Det er heller ikke nødvendigvis slik at lærerne ønsker hyppigere eller mer systematiske tilbakemeldinger. Først og fremst handler det for dem om å bli anerkjent for det *gode* arbeidet de gjør. Dette er en tilbakemeldingspraksis som gir energi og motivasjon, og som gjerne kan være i korridoren ”i farta”.

Ja, altså hvis jeg skal kalles inn på et kontor for å få ros og oppfølging og sånn så ville følt det dummere enn for eksempel den hyggelige mailen jeg fikk den gangen jeg spurte om noe, hvor det var plutselig et avsnitt hvor det stod noe veldig positivt, ikke sant. Det synes jeg var mye mere ålreit. (Lærer, Sletta vgs)

Men det er slett ikke alle som føler et behov for slik oppfølging:

For meg som lærer så er det nesten uvesentlig hva slags tilbakemelding jeg får fra mine overordnede, fordi det viktigste for meg er jo hva tilbakemelding jeg får fra mine elever og foreldre. Det er jo dem jeg server, på en måte. (...) Jeg tror også at Kunnskapsløftet har vært med på å gjøre flere lærere mer bevisst i forhold til hvor de ligger an. Hva de er gode på. Hva må de jobbe med for å bli bedre? (Lærer, Fagerby 8-10)

På barnetrinnet, og spesielt på skoler som har en godt utviklet system for tilbakemelding, peker lærerne på behovet for *konkrete* tilbakemeldinger. På Enga (1-7) sier for eksempel en

lærer ”når [jeg] ikke har noen til å korrigere meg, så kan jeg finne på å gå i den samme fella om og om igjen. Uten at jeg kommer meg noe videre, liksom”. Samtidig er ikke alle lærerne sikre på at det er rektorene som er de rette til å gi dem faglige tilbakemeldinger. Flere peker på at det er i teamet, på trinnet og i fagseksjoner de får nyttige tilbakemeldinger. Men gjennomgående i alle skoleslag er det de positive tilbakemeldingene både rektor og lærere snakker om. Når lærerne blir spurt direkte om hva som skjer når noe er problematisk, for eksempel knyttet til lærere som ikke fungerer, er dette et område der rutinene er mangelfulle, eller der rutinene ikke er kjent av lærerne. Lærerne *antar* at dette tas opp i medarbeidersamtaler eller i andre sammenhenger med de lærerne det gjelder. Rektorene mener de har blitt flinkere til å håndtere slike utfordringer, men at det fremdeles er rom for forbedringer. Rektor på Skogen (8-10) mener at grunnen til at det å gi negative tilbakemeldinger er et stort problem for skoleledere, er at de færreste rektorer har kompetanse som personalledere. Men ingen av de andre nevner at det er et problem.

Medarbeidersamtaler med overordnet i kommunen/fylkeskommunen er en sentral arena for tilbakemelding for rektorene. Alle peker på at et viktig tema i slike samtaler er skolens resultater. Det er imidlertid ingen som viser til at det er etablert støttestrukturer for oppfølging av samtaler. I kommunene er det vanlig at skolens resultater også behandles i de politiske organene. Men spesielt lærerne peker på at dette ikke fører til noe – skolene og lærerne forventes å løse problemer uten at det legges til rette med faglig støtte eller ressurser.

På to av skolene, Fagerby (8-10) og Fjell (1-7), arrangeres ekstern vurdering. Dette er et kommunalt opplegg der representanter for kommunen besøker skolen og gjennomgår sider ved virksomheten med lærerne og ledelsen. De peker også på forbedringsområder, men det er opp til skolene selv hvordan de velger å følge det opp.

7.5 Skolens kvalitetsarbeid – oppsummering

Skolens kvalitetsarbeid har mange elementer. I denne evalueringen har vi vært opptatt av de elementene som er nye med Kunnskapsløftet. Men spørsmål knyttet til kvalitet har vært på dagsorden også før Kunnskapsløftet (se for eksempel Birkemo, 1999; Dale, 2001; Granheim, Lundgren, & Tiller, 1990). For eksempel har det lenge vært en praksis i mange både grunn- og videregående skoler at man samarbeider om sensur og bruker karakterstatistikk som grunnlag for kvalitetsvurdering. En viktig side ved kvalitetsarbeidet foregår i klasserommene, i lærernes og elevenes daglige møter rundt et faglig innhold. Det har vi bare i begrenset grad fått innsyn i gjennom observasjonene og intervjuene. Det vi har kunnet undersøke, er hva lærere og rektorer sier om de strukturene og praksisene som rammer inn den daglige virksomheten, og som vi kan anta bidrar til utvikling av god læring. I dette kapitlet har vi først og fremst ønsket å ha fokus på skolens helhetlige kvalitetsarbeid. I evalueringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (Allerup, et al., 2009) peker forfatterne på tre aspekter ved kvalitetsarbeidet: *kvalitetsregistrering* som

handler om å få tak i data som kan si noe om kvaliteten ved det arbeidet som utføres, *kvalitetssikring*, som handler om kvaliteten ved den prosessen som bidrar til å skaffe fram informasjon om viktige aspekter ved virksomheten, og *kvalitetsutvikling* som referer til kommunikasjon som skjer på grunnlag av informasjon, og som har som formål å føre til bedre opplæring. I vårt arbeid nærmer vi oss disse tre områdene på følgende måte:

Vi undersøker registrering ved å beskrive hvilke typer data som samles inn på skolene. Det handler om hva lærere forteller om sin dokumentasjonspraksis knyttet individuell vurdering, og hvilke undersøkelser og tester som får betydning for de "bildene" av kvalitet som skapes på skolen. Informantene referer ofte til slike bilder, for eksempel sier rektor på Enga (1-7) om resultater på nasjonale prøver: "*Vi var best i kommunen i matte, blant annet*". Kvalitetssikring handler om i hvilken grad de data som framskaffes har fokus på det som er vesentlig for kvalitet. For eksempel problematiserer en rektor innholdet i de kompetanseområdene som måles i nasjonale prøver. Og på Elveland videregående skole er det kunnskap om elevenes sosiale forhold som lærerne definerer som viktigst i elevsamtalene. Hva som er kjennetegn på kvalitet kan variere i lys av de lokale forholdene og over tid. Kvalitetsutvikling tematiseres i lys av de rutiner og praksiser skolen og lærerne har knyttet til kommunikasjon om kvalitet og resultater. Det er dette siste aspektet vi kan kalle skolens kvalitetskultur.

Det er ingen tvil om at Kunnskapsløftet som reform har ført med seg omfattende registrering av resultater på alle nivå i utdanningssystemet, og at slik informasjon er tilgjengelig for aktører på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, for eksempel gjennom de verktøyene som er utviklet (PAS, Skoleporten, med mer). For grunnskolen del er det nasjonale prøver og lokale og nasjonale kartleggingsprøver som utgjør de viktigste datakildene, i tillegg til lokalt utviklede brukerundersøkelser. I videregående skole er det i tillegg spesielt karakter- og frafallsstatistikker som gir viktig informasjon, sammen med regionale systemer for registrering. Slike regionale systemer forsøker å koble informasjon om for eksempel karakterutvikling med andre data som kan være av mer kvalitativ karakter. I tillegg er elevundersøkelsen en viktig kilde i begge skoleslag, mens de andre undersøkelsene, lærerundersøkelsen og foreldreundersøkelsen ikke brukes av skolene i vårt utvalg. På aggregert nivå gir slike resultater informasjon om tilstand på bestemte områder, som kan bidra til å gi oversikt og muliggjøre styring (Skedsmo, 2009) ved at aktører stilles til ansvar, eller ved at det synliggjør områder for utvikling. Men det er lite som tyder på at informasjon om resultater har direkte konsekvenser for måten aktørene i vårt utvalg utfører arbeidet sitt på, selv om det er et tema i medarbeidersamtaler. I noen tilfeller (spesielt når det gjelder leseopplæringen i grunnskolen) kan dårlige eller middelmådige resultater på nasjonale prøver ha hjulpet skolen til å definere utviklingsområder. Men samtidig kan oppmerksomheten rundt lesing like gjerne relateres til den nasjonale tiltaksplanen "Gi rom for lesing"²⁷. En konsekvens av at det etableres oversikter over skolenes resultater på ulike

²⁷ Se <http://www.udir.no/Artikler/Forskning/Kommentarer/Utdanningsdirektoratets-kommentar-til-Gi-rom-for-lesing/>

områder er at det skapes representasjoner av skolens kvalitet. Våre intervjuer tyder på at rektorer og lærere er stolte av gode resultater, mens dårlige resultater fører til at de problematiserer dataenes kvalitet, eller konstruerer forklaringer knyttet til for eksempel elevgrunnlaget. Selv om lærere og rektorer er skeptiske til sammenlikninger mellom skoler er det ofte det de fokuserer på, spesielt i grunnskolen.

Kravet om dokumentasjon gjelder også for individuell vurdering. Det er ingen tvil om at lærerne og rektorene er oppmerksomme på kravene, men foreløpig er det bare noen få skoler som har fått på plass et *system* for slik dokumentasjon. I stor grad er det fremdeles opp til lærerne eller lærerteam hva som dokumenteres og hvordan det gjøres. Dermed blir det også liten transparens knyttet til skolens dokumentasjonspraksiser. Når hva og hvordan dokumentasjon foregår blir et individuelt ansvar. Dermed gjøres ikke kvalitet til et tema som handler om utvikling eller forbedring, dokumentasjon gjennomføres for å tilfredsstille formelle krav. Bekymringen blant informantene er knyttet til *om* vurdering er dokumentert. Men det er også eksempler på skoler som arbeider systematisk med dokumentasjon, og der dokumentasjonspraksis har vært et diskusjonstema i personalet. Dette gjelder skoler som har jobbet lenge med vurdering, der vurdering er definert som et innsatsområde, og der kommunen fungerer som en støttespiller eller pådriver. På de videregående skolene og noen av grunnskolene er elektroniske læringsplattformer tatt i bruk som et hjelpemiddel. Men dette er først og fremst et redskap som gjør (eller skal gjøre) dokumentasjonen enklere for lærerne, tilgjengelig for kontroll og for innsyn for elever og foresatte og fremme arbeidet med individuell vurdering.

Vi kan oppsummere at når det gjelder kvalitetsregistrering bruker skolene de tester, prøver og undersøkelser de er pålagt (av nasjonale myndigheter og av skoleeier), og nesten alle rektorer videreformidler resultater på skolenivå i eget personale og til kommunen/fylkeskommunen. I løpet av noen år er systemet for kvalitetsregistrering institusjonalisert. Men informasjonen som registreres retter seg mot det som allerede har skjedd, det gir et bilde av status på bestemte områder på bestemte tidspunkt, eller over tid. Det er et system som kan gi skolenes aktører oversikt. I et top-down-perspektiv (jf. kapittel 1 og 2) er systemene implementert. Imidlertid er det *mye* informasjon som tilflyter skolene, og våre data tyder på at skolene har problemer med å gjøre bruk av informasjonen i sitt kvalitetsarbeid (se også Allerup et al., 2009, s. 288). Dermed får informasjon som er samlet inn om resultater en beskrivende funksjon, og inngår i svært begrenset grad i styringssystemet.

Selv om de aller fleste rektorer og lærere i vårt utvalg anerkjenner de nasjonale prøvene, testene og brukerundersøkelsene som instrumenter som gir et "sant" bilde av situasjonen i skolen, er det også eksempler på informanter som stiller spørsmålsteget ved om det er de riktige tingene som måles. Det at kommunene/fylkeskommunene og skolene gjennomfører egne undersøkelser i tillegg kan være en indikasjon på at det er viktige områder som det nasjonale systemet ikke fanger opp aspekter ved skolens kvalitet som anses som vesentlige. Men dette er også helt i tråd med myndighetenes forventninger til det nasjonale

systemet for kvalitetsvurdering: det skal spille sammen med den informasjonen som samles inn på kommunenivå og med den skolebaserte vurderingen.

En intensjon med det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er at den informasjonen som gjøres tilgjengelig skal være en ressurs i skolenes eget arbeid med kvalitetsutvikling. Den ambisiøse målsetningen er at skoler og kommuner/fylkeskommuner skal bruke informasjon om tilstand til å definere utviklingsområder, på samme måte som informasjon om elvenes "tilstand" skal hjelpe lærerne å legge til rette for videre læring. Det handler om å ha perspektivet rettet mot den kvaliteten man sikter mot i framtiden, som rektor på Eikemo (1-10) sier: *"Jeg skal ikke bli verdensmester, men jeg skal bli fylkesmester på vurdering"*. Det er ikke mange som gir uttrykk for så klare ambisjoner. Men så godt som alle mener de er underveis. Rektor på Elveland videregående skole har akkurat presentert et nytt system for kvalitetsvurdering som skal bidra til å integrere informasjon på skolenivå, slik at de kan dra nytte av informasjonen i arbeidet med å legge til rette for bedre opplæring for elevene, og flere av de andre rektorene sier at dette er noe de må jobbe med framover, uten at de har noen konkrete tiltak å vise til. Informasjon må tolkes og brukes som et utgangspunkt for beslutninger om hva som er viktige satsningsområder framover (Allerup et al., 2009; Skedsmo, 2009). Slike prosesser for kvalitetssikring krever arenaer for dialog og kommunikasjon, tid og prioritering. For å nå nasjonale og lokale mål må skolene utvikle seg som lærende organisasjoner (Roald, 2010; UFD, 2004). Det avgjørende er både at skolene har tilgang til informasjon, og at "kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessene i kvalitetsarbeidet er gode" (Roald, 2010, s. xi).

7.6 Systematisk og helhetlig kvalitetsarbeid i skolen – underveis eller på stedet hvil?

De sentrale elementene i Kunnskapsløftet som reform, klare nasjonale mål, kunnskap om resultater og tydelig ansvars plassering, skal virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen. Men om dette faktisk skjer handler om på hvilken måte aktørene på skolenivå forstår elementenes rasjonale, og også hvilket bilde de har av det helhetlige systemet. I tillegg er det selvsagt et spørsmål om de lokale skolenes kontekstuelle betingelser, både når det gjelder spesielle utfordringer knyttet til elevgrunnlaget, hvilke ressurser og hvilken kompetanse som finnes på skolen og hvilke støttefunksjoner som er etablert lokalt og sentralt. Derfor er det ikke overraskende at våre resultater viser stor variasjon mellom skolene. Vi ser tegn på systemiske endringsprosesser (for eksempel i kvalitetsarbeidet som settes i gang på Elveland videregående skole), vi ser forløpsendringer der skolene "flikker på" sine etablerte systemer (for eksempel når Fagerby gjør de nødvendige endringene for å tilpasse sitt vurderingsopplegg til de nye forskriftene). Men først og fremst ser vi ad hoc-prosesser der nye redskap eller nye bestemmelser tvinger fram løsninger i måten enkeltlærere eller lærerteam arbeider på.

En viktig endring fra 2007 er at alle skolene nå har oppmerksomhet rettet mot kvalitetsarbeidet – og spesielt mot individuell vurdering. Våre data tyder på at dette

arbeidet i stor grad handler om framgangsmåter, rutiner og teknologier. Felles arenaer på skolene brukes først og fremst til informasjon om resultater eller nye krav, og et kollegialt fellesskap der resultatene drøftes mangler eller er overlatt til team og fagseksjoner. Det betyr at mange skoler ikke utnytter muligheten for profesjonell ansvarliggjøring. Jennifer O'Day (2002) peker på tre aspekter ved profesjonell ansvarlighet som sentrale for skoleutvikling. For det første handler det om å rette oppmerksomheten mot undervisningen og kollegenes felles ansvar for elevenes resultater. For det andre vil en slik oppmerksomhet mot lærerarbeidet kunne generere samarbeidsformer der informasjon om aggregerte og individuelle resultater kan knyttes til den aktuelle klasseromspraksisen. Og for det tredje vil lærerne i slike relasjoner kunne tolke informasjon i lys av sin egen og andres praksiser og utnytte sine profesjonelle kunnskaper og ferdigheter. Rapportering og informasjon gis en hensikt som er knyttet til lærernes daglige arbeid med elevene. Det er godt mulig at slike prosesser forekommer i team og fagseksjoner på skolene i vårt utvalg, uten at vi har klart å fange det opp gjennom vår intervjuguide. Men det vi har klare funn på, er at rektorene i liten grad har innsikt i det som måtte forgå, og at slike spørsmål sjelden tematiseres på felles arenaer. Prøitz og Borgen (2010) fant i sin studie av standpunktsetting i grunnopplæringen at rektorene ønsket å gjøre arbeidet med karaktersetting mer kollektivt, nettopp for å skape et grunnlag for en bredere diskusjon rundt vurdering. I våre intervjuer har vi få indikasjoner på slike strategier. Dermed svekkes muligheten for reformimplementering ”nedenfra-og-opp”, gjennom myndiggjort og kunnskapsbasert yrkesutøvelse basert på yrkesnormer og profesjonskunnskap (jf. Møller et al., 2009; se også kapittel 2 i denne rapporten).

Men heller ikke den byråkratiske ansvarliggjøringen (jf. O'Day, 2002) ser ut til å ha funnet fotfeste i den norske konteksten. Dokumentasjon av resultater får verken tydelige konsekvenser for skolens utviklingsarbeid eller fører til at noen stilles til ansvar. Vårt materiale viser også at formålet med de ulike delene av det nasjonale prøve- og vurderingssystemet til dels er uklart for aktørene på skolenivå, for eksempel når skolen eller kommunen bruker resultater på aggregert nivå fra de nasjonale kartleggingsprøvene som et bilde på skolens kvalitet. Det kan se ut som arbeidsdelingen mellom nasjonalt nivå (vurdering for systemforbedring), kommunalt/skolenivå (vurdering for skoleforbedring) og klasseromsnivå (vurdering for læring) (jf. Skarheim, 2009) er uklar.

Et kjennetegn på byråkratisk ansvarliggjøring er at den retter oppmerksomheten mot utbytte. Skoler og lærere gjøres ikke ansvarlig for prosesser eller ”input”, men for elevenes faglige resultater (eller trivsel, medvirkning, fravær av mobbing etc.). Men det er nettopp gjennom prosessene aktører på skolenivå kan påvirke resultatene. Derfor må et velfungerende nasjonalt kvalitetssystem bidra til utvikling av organisasjoner og individer. O'Day (2002) peker på en rekke forutsetninger for en slik utvikling. For det første må kvalitetssystemet generere og distribuere informasjon som er *relevant* for undervisning og læring, slik at den blir betydningsfull for aktørene på skolenivå. Dernest må informasjonen bidra til å *motivere* rektorer og lærere for handling. Endring er utfordrende, både for kollektivet og for individer (jf. kapittel 2). For det tredje er det nødvendig å utvikle

kunnskap og ferdigheter for å kunne *fortolke* informasjon. Dersom informasjon om resultater skal omsettes til handling må rektorer og lærere både forstå hva informasjonen referer til, ha mulighet til å reflektere over hva som kan være årsaker, og å kompetanse til utvikle strategier for endring. Den siste forutsetningen O'Day peker på handler om *ressurser*. Informasjon om resultater kan bidra til å rette oppmerksomhet og fordele menneskelige og materielle ressurser til de områdene der det trengs mest. Disse forutsetningene peker mot det som er O'Day's poeng, nemlig at for at et kvalitetssystem skal bidra til skoleutvikling er det nødvendig å skape et samspill mellom byråkratisk, resultatorientert ansvarliggjøring og profesjonell ansvarliggjøring.

Vårt materiale tyder på at en slik kombinasjon mellom profesjonell og byråkratisk ansvarliggjøring i liten grad er utviklet. Dermed blir heller ikke spenningen mellom prosess og resultater og brytningene mellom ansvarsregimene aktualisert. Kvalitetssystemet gir til en viss grad rektorene oversikt som kan gi grunnlag for prioritering av innsatsområder og for dialog med kommunenivået i medarbeidersamtaler. Men kvalitetsarbeidet synes å forbli på ledelsesnivå. Utfordringen er å bruke det til å utvikle undervisningen og styrke elevenes læring. Blossing og kolleger (2010, s. 13) peker i sin evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" at skolene burde ha jobbet "fra starten av med å forbedre *både* undervisningen og forbedringskapasiteten, og ikke tenke dette som to faser som må følge etter hverandre". Et helhetlig kvalitetsarbeid i skolen vil trenge å kombinere kvalitetsregistrering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling (Allerup, et al., 2009). For at det skal være mulig, må informasjon om resultater for det første møte et behov hos lærerne. Det betyr at skoleledere har ansvar for å sørge for at relevant informasjonen gjøres tilgjengelig – og kanskje skjermes lærerne for unødig statistikk. Dessuten må det organiseres arenaer for kollektiv kunnskapsutvikling. Dersom informasjon om resultater skal kunne transformeres til nye praksiser, må slike arenaer bidra til interaksjon både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. I delrapport 2 konkluderte vi med at skolen har en utfordring når det gjelder å koble kunnskap om resultater med kunnskap om praksis i dialoger om kvalitetsvurdering. I 2010 er dette fremdeles en stor utfordring.

8 Underveis, men i svært ulikt tempo

Jorunn Møller, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz og Petter Aasen

8.1 Innledning

Denne evalueringsrapporten er tredje rapport fra i prosjektet *Evaluering av kunnskapsløftet – forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*. Rapporten presenterer og analyserer et begrenset empirisk materiale som først og fremst belyser to av prosjektets fire hovedproblemstillinger (jf. kapittel 1):

Profesjonsforståelse: *Hvilke endringer har styrings- og forvaltningsreformen medført når det gjelder ledere og læreres/instruktørers profesjonsforståelse?*

Opplæringspraksis: *På hvilken måte medfører tiltak i forlengelsen av styrings- og forvaltningsreformen endringer av organiserings- og opplæringspraksis i den enkelte skole?*

Våre funn bygger på intervjuer med rektorer og lærere samt observasjoner i 10 skoler i 2010. Utvalget av skoler gir oss mulighet til å studere variasjonene i norsk skole i forhold til lokalisering, størrelse og skoletype, men variasjon vil først og fremst bli belyst gjennom et omfattende kvantitativt materiale som samles inn i 2011. Søkelyset i denne kvalitative studien er først og fremst rettet mot endringer siden vi samlet inn tilsvarende materiale ved de samme skolene i 2007.

Våre funn er basert på et begrenset kvalitativt materiale. Dataene gir innsikt i hvordan rektorene ved disse skolene selv beskriver sin rolle som leder av innføringen av Kunnskapsløftet på skolenivå, hvordan rektorene og lærerne ved skolene vurderer arbeidet med kompetanseutvikling og hvordan skolene arbeider med to helt sentrale substansielle elementer i reformen, grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering. De kvalitative dataene gir informasjon om hvordan skoleledere tolker sitt reformmandat fra skoleeier og hvordan lærere forstår sin yrkesutøvelse i lys av reformens intensjoner og iverksatte tiltak. Samlet belyser dermed de kvalitative dataene skolelederes og læreres profesjonsforståelse under Kunnskapsløftet. Når det kvantitative materiale fra den andre landsdekkende surveyen foreligger, vil representative data fra skolenivå vise de kvalitative funnens utbredelse i norsk skole. Dette materialet vil bli presentert og analysert i den avsluttende rapporten fra prosjektet våren 2012 (jf. kapittel 1).

I dette avsluttende kapitlet vil vi sammenfatte hovedfunnene som presenteres i denne rapporten (8.2) og drøfte registrerte endringer i reformimplementeringen på skolenivå siden første intervjurunde i 2007 (8.3). Vi vil imidlertid også diskutere hovedfunnene med

utgangspunkt i perspektiver på reformimplementering som danner det teoretiske grunnlaget for evalueringen som helhet. Vi ser da på implementeringen av reformen i et systemisk perspektiv (8.4) og i lys av Kunnskapsløftet som styringsreform (8.5).

8.2 Hovedfunn

I våre to foregående rapporter fra evalueringen av implementeringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet har vi først og fremst sett nærmere på hva som karakteriserer den nye styringsmodellen for grunnsopplæringen og hvordan den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivåene og aktørene fungerer – forholdet mellom nasjonalt nivå, skoleeignivå og skolenivå (Sandberg & Aasen, 2008; Møller et al., 2009). Evalueringen studerer imidlertid også Kunnskapsløftet som styringsreform som virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftet som innholdsreform. I den forrige rapporten gjennomførte vi derfor også en analyse av profesjonsforståelse og opplæringspraksis slik den ble beskrevet i intervjuene som ble gjennomført da implementeringen av Kunnskapsløftet så vidt var startet (Møller et al., 2009). I evalueringen har vi valgt å se nærmere på implementeringen av opplæring i grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering, som er to sentrale elementer i Kunnskapsløftet som innholdsreform.

I denne tredje rapporten belyser vi rektors ledelse av reformarbeidet og organiserings- og opplæringspraksis i den enkelte skole i lys av reformens intensjoner. Når vi fokuserer på opplæringspraksis, retter vi igjen oppmerksomheten mot skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering. Vi ser også nærmere på kompetanseutviklingen av skolens personale og på læreres og lederes profesjonsforståelse.

8.2.1 Rektors ledelse av reformarbeid

Rektor skal lede reformarbeidet på skolenivå. I den sammenheng møter skoleledere kryssende forventninger både som følge av motsetninger eller spenninger i Kunnskapsløftet som utdanningsreform, og som følge av at ledelsesfunksjonen i seg selv handler om å ivareta ulike funksjoner og ulike roller (jf. kapittel 3). Vi har sett på hvordan skolelederne selv oppfatter ledelsen av reformarbeidet.

Rektorene i videregående skole gir uttrykk for at de bare i begrenset grad har kjennskap til hvordan lærerne ved skolen arbeider med å innføre Kunnskapsløftet som innholdsreform/læreplanreform. Rektorene har delegert det pedagogiske ansvaret ved skolene til avdelingslederene og operere selv først og fremst som “administrerende direktør” med blikket rettet mot den økonomiske bunntinjen. Når rektor selv sier hun er opptatt av strategiutvikling, dreier det seg først og fremst om å innføre nye strukturer og endre skolens organisasjonskart. Strukturendringene begrunnes i stor grad ut fra behovet for bedre oppfølging av skolens resultater og ikke minst i frafallsproblematikken i videregående opplæring. Lærerne på sin side understreker at det er stor avstand fra rektors

kontor til klasserommene. Gjennom intervjuene er det vanskelig å få innsikt i hvordan rektorene forstår og implementerer endring. Samtidig oppgir imidlertid rektorene at de er engasjerte i sitt arbeid og de uttrykker ønsker om å utvikle en bedre skole.

Lederne for de seks grunnskolene i vårt utvalg, viser stor variasjonsbredde. Tre av rektorene har tatt grep om endringsledelsen og framstår som entusiastiske “reformaktører”. De utviser strategisk ledelse rettet mot skolenes faglige og pedagogiske arbeid. De tre andre rektorene framstår mer som “tradisjonsbærere”, som først og fremst er opptatt av skolens generelle moralske mandat. De konsentrerer oppmerksomheten rundt arbeidsgiver- og personalfunksjonen og økonomisk-administrative oppgaver uten i særlig grad å relatere sitt arbeid til Kunnskapsløftet. Når det gjelder disse rektorenes oppfølging av det faglig/pedagogiske arbeidet, er det primært omsorg for de svake elevene som kommer til uttrykk.

Samlet ser vi et skolelederyrke som mer og mer frigjøres fra læreryrket, men det er stor variasjon mellom hvordan lederne fyller rollen og prioriterer ulike oppgaver. Analysen av rektorenes ledelse av reformarbeid på våre ti skoler indikerer at personlige karaktertrekk har en betydning for hvordan rektorene håndterer spenningen mellom endring og stabilitet, mellom det interne og det eksterne trykket i skolen.

En spørreundersøkelse våren 2010 til et representativt utvalg av norske skoleledere, bekrefter at et klart flertall av skolelederne sier at hovedvekten i deres arbeid som rektor ligger på administrativ ledelse, mens bare én av fem oppgir at det er en tilnærmet balanse mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Bare seks prosent har hovedtyngden i arbeidet i form av pedagogisk ledelse (Vibe & Sandberg, 2010).

I vår forrige delrapport oppsummerte vi at implementeringen av reformen var preget av stor variasjon på tvers av skoler og kommuner. Det samme bildet opprettholdes på basis av våre data fra våren 2010. I grunnskolen ser vi noen klare forskjeller som kan ha sammenheng med størrelse og lokalisering. Større skoler som er lokalisert i byer eller bynære områder synes å ha mer fagkompetanse å spille på. De har også større nærhet til kompetansemiljøer som universitet og høyskoler, og de har en bedre økonomi enn de små skolene. Gjennomgående er endringsstrategiene preget av en skrittvis moderniseringsprosess hvor det nye og det gamle synes å eksistere side om side.

8.2.2 Kompetanseutvikling for skolens personale

I vår evaluering etter datainnsamlingen høsten 2007 oppsummerte vi at intervjuene viste stor variasjon i det kompetansetilbudet lærerne ved våre ti skoler hadde fått. Rektorene var i stor grad fornøyd med tilbudet om kompetanseutvikling, lærerne var misfornøyd. Materialet fra de 6 grunnskolene i 2010 viser at både rektorer og lærere gjennomgående er fornøyd med at skolene har inngått avtaler med høyskoler og universiteter som gir tilbud om etter- og videreutdanning. Materialet forsterker imidlertid inntrykket av stor variasjon

mellom store og små grunnskoler hvor også geografisk lokalisering ser ut til å spille en rolle. Tre av skolene skiller seg positivt ut når det gjelder tilgang på kompetanseutvikling og når det gjelder rektorenes engasjement og visjoner om kompetanseutvikling for å fremme reformens intensjoner. Den nye nasjonale kompetanseutviklingsstrategien vektlegger særlig muligheten for formalisert, individuell faglig oppdatering. Når det gjelder utvikling av skolene som kollegium, vektlegges det i ulik grad i grunnskolene, mens det i liten grad er etablert ordninger for spredning og deling av kompetanse i videregående opplæring. Lærerne etterlyser også faglig støtte og kompetanseutvikling som fremmer pedagogisk nydyrkingsarbeid i klasserommet.

Lærere på yrkesforberedende opplæringsprogrammer i videregående skole nevner også at de tidvis opplever lærerjobben som ekstra utfordrende på grunn av en krevende elevgruppe som kjenner svært godt til sine individuelle rettigheter, men som er mindre opptatt av å bidra til et godt læringsmiljø. De opplever at de har få virkemidler til å håndtere slike atferdsvansker i det daglige arbeidet, og etterlyser en annen organisering av skolen, konkrete virkemidler og faglig støtte i slike situasjoner. Den kompetanseutviklingen som tilbys, er til liten hjelp i møte med slike utfordringer.

8.2.3 Arbeid med grunnleggende ferdigheter

Med utgangspunkt i datamateriale fra 2007 konkluderte vi med at intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke var særlig godt kommunisert fra Utdanningsdirektoratet, og at lærerne i liten grad hadde tatt inn over seg betydningen av grunnleggende ferdigheter for undervisningspraksis i fagene. I 2010 er vårt inntrykk at begrepet grunnleggende ferdigheter fremdeles knyttes til *elementære* ferdigheter, noe elevene burde ha tilegnet seg i løpet av barnetrinnet. På ungdomstrinnet og videregående nivå er det først og fremst ferdigheter i lesing oppmerksomheten rettes mot. Når det gjelder digitale ferdigheter, er det hovedsakelig utstyrproblematikk som er i fokus. Men selv om dette er hovedinntrykket, vitner materialet om større bevissthet rundt arbeidet med grunnleggende ferdigheter blant lærerne vi har intervjuet.

Lærebøkene som er utarbeidet til LK06 er en god støtte for lærerne, fordi de har eksempler på hvordan grunnleggende ferdigheter kan integreres i undervisningen i fagene. Derimot ser det ikke ut til at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er godt kjent blant lærerne – og dermed heller ikke noe særlig til nytte. Rektorene etterlyser klarere føringer, større oppmerksomhet og støtte til arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

8.2.4 Arbeid med individuell vurdering

Mens både det kvalitative og kvantitative materialet som ble innsamlet tidligere i reformimplementeringsfasen viste at skolene i liten grad arbeidet med individuell vurdering, har alle de ti skolene i den kvalitative undersøkelsen fra 2010 satt i gang utviklingsarbeid knyttet til individuell vurdering. Rektorene og lærerne er kjent med den nye vurderingsforskriften, men kjenner i mindre grad til de verktøyene og veiledningene

som er utarbeidet sentralt. De skolene som har erfaring med lokal/regional kriterieutvikling, er positive til at dette skal være et lokalt ansvar. Der hvor de foreløpig har gjort lite, mener lærere og rektorer i større grad at dette bør være et nasjonalt ansvar, ikke minst av hensyn til at elevene skal få en *rettferdig* vurdering.

Ved skoler der man har kommet tidlig i gang med arbeidet med individuell vurdering, viser materialet at de ansatte både er positive til lokalt arbeid med kriterieutvikling og de har også kommet lengre i endring av egen vurderingspraksis. Dette er skoler der arbeid med individuell vurdering er høyt prioritert og der rektor er en pådriver i arbeidet. Også samarbeid ser ut til å spille en rolle. Skoler som har deltatt i eksterne prosjekt knyttet til vurdering og der vurderingsarbeid er en fellesoppgave for lærerne, har stort driv i arbeidet. Undervisvurdering er et "nytt" innsatsområde, men foreløpig har skolene i liten grad arbeidet systematisk med å utvikle sin tilbakemeldingskultur og kompetanse på dette området. Som i 2007 er elevene i liten grad involvert i vurdering, men spesielt rektorene ønsker å prioritere dette i tiden framover.

Kunnskapsløftet introduserer nye begreper knyttet til vurdering: måloppnåelse, undervis- og sluttvurdering, kjennetegn på måloppnåelse, grad av måloppnåelse. Blant skolene i vårt materiale er det de som har jobbet lengst med utvikling av vurderingspraksis som både er mest positive til omleggingen til kompetansemål i LK06, til betydningen av at skolene selv utvikler kjennetegn gjennom sitt lokale arbeid med læreplanen, og som anvender fagtermene knyttet til vurdering.

8.2.5 Skolens kvalitetsarbeid

Når det gjelder skolens kvalitetsarbeid, gjennomføres de nasjonale kartleggingsprøvene på alle skolene, slik det er pålagt. I tillegg gjennomfører mange grunnskoler kartlegginger som er bestemt på skolenivå eller kommunalt. Vårt materiale fra 2010 viser at både nasjonale og kommunale kartleggingsprøver i liten grad utnyttes i lærernes arbeid med elevene eller som del av skolens helhetlige kvalitetsarbeid. I grunnskolen er det noe større grad av utnyttelse enn i videregående opplæring. Men først og fremst rapporteres resultater oppover i systemet, og brukes på skolene til å fange opp elever med spesielle problemer slik at de kan sette i verk organisatoriske tiltak. Det er stor variasjon mellom skolene med hensyn til hvordan de følger opp resultatene. Mye er fremdeles opp til den enkelte lærer/det enkelte lærerteam.

Som i 2007 er elevundersøkelsen implementert i skolene. De andre brukerundersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet brukes ikke av skolene i vårt utvalg, men mange skoleeiere og noen få skoler har utviklet egne undersøkelser knyttet til læringsmiljø og trivsel. I alle de videregående skolene og på noen grunnskoler er det utviklet et omfattende system for rapportering oppover til skoleeier, men det er svært varierende bruk av resultater fra brukerundersøkelser på skolenivå. Undersøkelsene gir oversikt for rektorene, men det er usikkert hvilken betydning de har for arbeidet med elevene.

Kravene til dokumentasjon har økt i skolene, men med noen få unntak oppfattes det ikke av lærerne som økt byråkratisering som tar tid fra arbeidet med elevene. Men det er heller ikke noe som tyder på at en ny dokumentasjonspraksis har betydning for hvordan opplæringen tilrettelegges. Et unntak er de skolene der man utnytter mulighetene som ligger i elektroniske plattformer. Det ser ut til at disse både kan lette arbeidet med dokumentasjon, skape forpliktelse blant lærerne og gjøre innholdet tilgjengelig over tid for elever, lærere og foreldre. Rektorene er mer bekymret enn lærerne for at nye krav skal føre til økt byråkratisering. Det kan skyldes at rektorene tar en økende andel av den administrative byrden, mens lærerne skjermes mer for blant annet arbeidet med rapportering oppover.

Når det gjelder dialog og støttestrukturer er det store forskjeller mellom skolene. Vi har funnet et par eksempler på en godt innarbeidet tilbakemeldingspraksis mellom ledelse og lærere, men hovedfunnet er at tilbakemelding er mer tilfeldig påskjønnelse for godt utført arbeid. Medarbeidersamtaler er den viktigste formelle arenaen for tilbakemelding både mellom skoleleder og lærer og mellom rektor og skoleeier. På to skoler gjennomfører skoleeier ekstern vurdering.

8.2.6 Underveis, men i svært ulikt tempo

Sammenligner vi situasjonen i 2007 med våre data fra 2010, er konklusjonen at vi nå ser flere spor av de sentrale elementene i Kunnskapsløftet som innholdsreform. Slike skrittvis endringer kan på sikt føre til en omforming av norsk skole i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Selv i vårt lille utvalg av skoler er det imidlertid stor variasjon mellom skolene. Skolene er underveis, men i svært ulikt tempo. Vi ser så langt i mindre grad framveksten av en ny enhetlig profesjonsforståelse blant ledere og lærere som reflekterer forventningene i Kunnskapsløftet som styringsreform og den nye ansvars plassering. Det kan skyldes ulike rammebetingelser og at sentrale myndigheter i liten grad har tatt et helhetlig grep om Kunnskapsløftet som styringsreform. Våre data fra skolenivået viser relativt svake forbindelseslinjer mellom rektor som leder for implementeringen av reformen, og lærernes praktisk-pedagogiske arbeid. I tillegg bekrefter vår analyse at norsk skole generelt sett synes å ha en svak tilbakemeldingskultur. Rektorene og lærerne på sin side etterlyser fremdeles klare strategiske styringssignaler fra sine overordnede på nasjonalt og kommunalt nivå.

8.3 Reformens konsekvenser på skolenivå

Evalueringen av Kunnskapsløftet har som en av sine intensjoner å registrere endring over tid. Vi har intervjuet rektorer og lærere høsten 2007 da reformen var i sin startfase, og våren 2010. Med utgangspunkt i våre kvalitative data fra 10 skoler, kan vi derfor beskrive og diskutere endringer når det gjelder ledelse av reformarbeidet, kompetanseutvikling på skolenivå og implementeringen av arbeidet med grunnleggende ferdigheter og

kvalitetsarbeid i skolene. Vår registrering av endringer er basert på et relativt kort tidsspenn. Det kan også være endringer som er underveis, men som evalueringsdesignet og empirien ikke har fanget opp. Vi har derfor i kapittel 2 introdusert begreper om endring som både kan fange skrittvis endringer og mer radikale brudd med tidligere praksis. For å fange opp endring som forløp og betydningen av små endringer, skiller vi mellom endring karakterisert som laglegging, omforming, innkapsling og tilbakevending (Streeck & Thelen, 2005, jf. kapittel 2). Begrepene skal bidra til å belyse endring og kontinuitet over tid som resultater av reformarbeidet.

Flere av rektorene i vårt materiale er i 2010 mer opptatt av de sentrale elementene i reformen enn det vi registrerte tidligere i implementeringen av reformen. Variasjonene er imidlertid store og samlet utøver ikke rektorene en tydeligere strategisk og pedagogisk ledelse for å fremme reformens intensjoner. Når det gjelder reformens substansielle elementer som vi vier oppmerksomhet i evalueringen, registrerer vi utsagn og observasjoner som viser større forståelse av reformens intensjoner og at det er iverksatt arbeid med grunnleggende ferdigheter, individuell vurdering og skolens kvalitetsarbeid. Sammenhengen mellom disse elementene i innholdsreformen og styringsreformen, er imidlertid fremdeles uklar. Oppsummerende viser dataene at det er et godt stykke igjen til systematisk kunnskapsbasert kvalitetsarbeid og endring av pedagogisk praksis basert på systematisk kobling av kvalitetsindikatorer, kvalitetsstyring og kvalitetsutvikling i skolene og i klasserommene.

Vi registrerer store variasjoner i det kvalitative materialet fra våre 10 skoler. Materialet som vi har presentert i denne rapporten, viser lærere og rektorer som tradisjonsbærere og ledelse og pedagogisk praksis i form av innkapsling som hindrer endring. Vi ser også en tilbakevending til trygge strukturer og praksis som stabiliserer skolene og setter lite på spill. Men i 2010 ser vi tydeligere enn i 2007 eksempler på omformingsprosesser der strukturer og praksis gradvis justeres i forhold til nye mål, intensjoner og ambisjoner. Vi registrerer også reformaktører både blant lærere og ledere som legger sten på sten i implementeringen av reformen. Denne lagleggingen kan på sikt gi grunnlag for større endringer i skolene.

I artikkelen "*The meaning of educational change: A quarter of a century of learning*" reflekterer Michael Fullan (2005) over de mange perspektivene som har vært foreslått (blant annet av ham selv) opp igjennom årene både for å forstå hvordan endring kan studeres, og hvordan endringer kan iverksettes. Han peker på at vi har gått fra å forstå endring som implementering, en lineær prosess fra ide til praksis på 70-tallet, til å se endring som meningsskapende prosesser på 80-tallet. Hovedpoenget var å holde fokus *samtidig* på endringsimpulser og de institusjonelle prosessene som bidrar til at aktørene forstår både hva, hvordan og ikke minst hvorfor endringer skal finne sted. Det innebærer også at vi må forstå hvordan endringer ser ut fra perspektivet til ulike aktører: elever, foreldre, ulike lærergrupper og rektorer. Fra 90-tallet og framover argumenterer Fullan for at endring har å gjøre med å bygge kapasitet. Fordi systemene rundt utdanning preges av

stor kompleksitet, er fragmenterte og ikke-lineære, og fordi endring hele tiden er et uavsluttet prosjekt, handler det nå om å utvikle kapasitet for læring og arenaer for erfaringsutveksling og samhandling som skaper sammenheng i skoleutviklingen.

I tråd med Fullans betraktninger om at systemer for utdanning er kompliserte, ikke-lineære og fragmenterte, har vi i vår evaluering av iverksettingen av reformen og i analysene av bestrebelsene på å endre pedagogisk praksis i grunnopplæringen, kombinert tre ulike og utfyllende perspektiver på reformimplementering (Møller et al., 2009). For det første iverksetting og endring forstått som hierarki eller gjennom et lineært “ovenfra – og – ned” perspektiv. For det andre reformimplementering og endring forstått gjennom et “nedenfra – og – opp” perspektiv, det vil si endring som resultat av meningsskapende prosesser på kollegialt- eller profesjonsnivå. Det tredje perspektivet vi har anvendt for å forstå reformimplementering og endringer i praksisfeltet, har vi kalt “på – kryss og tvers” perspektivet. I dette perspektivet er læring underveis gjennom dialog, nettverk og partnerskap mellom ulike interessenter avgjørende for reformimplementeringen og kvalitetsutviklingen. Innenfor dette perspektivet rettes oppmerksomheten blant annet mot kapasitetsbygging, det vil si styrkingen av aktørenes forbedringskapasitet. Det er et uttalt mål i reformen å utvikle utdanningssektoren som et kunnskapsbasert system slik at beslutninger på ulike nivå alltid kan dra veksler på tilgjengelig informasjon og viten.

Når det gjelder kapasitetsbygging, har vi sett nærmere på arbeidet med kompetanseutvikling på skolenivå. Dette arbeidet har imidlertid også sammenheng med reformen forstått som hierarki da rammene for aktørenes kompetanseutvikling ligger i en endret og fornyet statlig strategi for kompetanseutvikling. I kapittel 4 presenterte vi en tankemodell for kompetanseutvikling som viser spenningene mellom faglig/pedagogisk skoling og lokal handling og mellom tilbud som på den ene siden fokuserer på individuell og på den andre siden på kollektiv kompetanseutvikling. Tilbudene som gis til lærere synes å vektlegge individuell faglig/pedagogisk skoling. Den enkelte rektor og lærer er fornøyd med dette. I Kunnskapsløftet ligger det imidlertid forventninger om kunnskapsbasert kollektiv utviklingskapasitet i skolene og mellom skolene som er mer enn summen av den enkelte lærers individuelle kompetanse. Så langt ser vi få spor av profesjonsbyggende læring underveis i reformimplementeringen gjennom dialog, nettverk og partnerskap. Vi kan heller ikke se at den nye statlige strategien for kompetanseutvikling er spesielt opptatt av dette.

Vi har også sett på institusjonell kapasitetsbygging i betydningen styrking av skolenes evne til å ta i bruk resultater både fra individuell og systemvurdering. Informasjonen fra disse verktøyene er imidlertid først og fremst tatt i bruk for å rapportere oppover i systemet, og ikke som grunnlag for informert beslutningstaking på skolenivå. Så langt ser vi med andre ord i liten grad spor av kompetanseutvikling og kapasitetsbygging som utvikler skolene som lærende organisasjoner.

I kapittel 2 viste vi til O`Day (2002) som med utgangspunkt i empiriske studier, argumenterer for at praksisendringer på skolenivå blant annet er avhengig av sammenhengen mellom kvalitetsvurdering og skoleutvikling. Dette er, som vi har sett, også et sentralt premiss i Kunnskapsløftet. Avgjørende i denne sammenheng synes å være at systemet for kvalitetsvurdering genererer og har oppmerksomhet mot informasjon som er relevant for undervisning og læring, og som når helt fram til den enkelte lærer. Denne sammenhengen synes i liten grad å være etablert i skolene så langt. Vurderingspraksis er først og fremst knyttet til screening av enkeltelever og dokumentasjonskrav ovenfra. Kvalitetsvurdering er med andre ord i liten grad en ressurs i skolenes eget kvalitetsarbeid, men så godt som alle rektorene mener de er underveis også på dette området. Vårt inntrykk er at det foreløpig i stor grad dreier seg om arbeidet med framgangsmåter, rutiner og teknologier. Dette er en nødvendig, men ikke tilstrekkelige forutsetning for kunnskapsbasert kvalitetsutvikling. O`Day understreker tre aspekter ved profesjonell ansvarlighet som er sentrale for skoleutvikling. For det første handler det om å rette oppmerksomheten mot undervisningen og kollegenes felles ansvar for elevenes resultater. For det andre må en slik oppmerksomhet mot lærerarbeidet, generere samarbeidsformer der informasjon om individuelle og skolens resultater knyttes til den aktuelle klasseromspraksisen. Og for det tredje må lærerne kunne tolke informasjon i lys av sin egen og andres praksiser på en slik måte at de bidrar til å utvikle profesjonell kompetanse. Rapportering og informasjon får da en hensikt som er knyttet til lærernes daglige arbeid med elevene. Så langt vi kan se er det få spor etter disse aspektene ved profesjonell ansvarlighet i vårt materiale. Vi har derimot klare funn som viser at rektorene i liten grad har innsikt i det som måtte forgå i klasserommene, og at sammenhengen mellom kvalitetsvurdering og skoleutvikling sjelden tematiseres på felles arenaer.

8.4 Implementeringen av reformen i et systemisk perspektiv

Internasjonale studier viser at nasjonale utdanningsreformer som implementeres fra sentralt forvaltningsnivå, ofte støter på problemer i møte med lokale forvaltningsnivåer, den enkelte skole og den enkelte lærer (Møller et al., 2009). Sagt med Larry Cuban (1998, s. 455): "...schools change reforms as much as reforms change schools". Lærernes undervisning preges av stor grad av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelsler (Cuban, 1996; Tyack og Cuban, 1995; Datnow, 2002; Klette, 2002).

I en longitudinell studie av 13 grunnskoler i USA som deltok i en omfattende "comprehensive school reform", konkluderer Datnow (2002) at etter seks år var det bare fire av skolene som hadde institusjonalisert reformen. Men studien avdekket også noen avgjørende betingelser for vellykket reformimplementering:

In the end, this research shows that reform sustainability or expiration does not result from individuals or institutions acting in isolation from another. Forces at the state, in districts, design teams, schools and classroom interact to shape the adaptability and longevity of reform (Datnow, 2002, s. 233).

Forbindelseslinjene som etableres mellom styrings- og forvaltningsnivåene påvirker med andre ord reformimplementeringen på en avgjørende måte. Metastudier av implementeringsforskning viser også at bærekraftige systemreformer forutsetter gode koblinger mellom nivåene (McDonnel & Elmore, 1987; Spillane & Thompson, 1997; Datnow, 2002; Lasky, Datnow & Stringfield, 2005; Anderson & Togneri, 2005). Noen sentrale systemiske forbindelseslinjer er:

- dialog og partnerskap mellom nivåene
- felles forståelse av reformen mellom aktører på ulike nivåer,
- et tydelig og gjennomgående ansvarsregime,
- tilslutning til reformens målsettinger og tillit til reformens virkemidler på underliggende nivå,
- finansiell og politiske oppfølging og insentiver
- kompetanseutvikling på det operative nivået,
- lokalt lederskap og engasjement fra skoleeiere, lærere og lokalpolitikere,
- tillit mellom aktørene på og mellom de ulike nivåene,
- kontinuitet i forhold til tidligere praksis
- fleksibilitet og åpenhet i forhold til lokale forutsetninger og løsninger

Internasjonale reformstudier framhever altså gode systemiske forbindelseslinjer som inkluderer felles forståelse og samhandlingsarenaer, som avgjørende suksessfaktor for gjennomføringen av nasjonale utdanningsreformer.

Våre data så langt fra evalueringen, har vist svake koblinger mellom forvaltningsnivåene. Dialogen mellom sentralt og lokalt nivå synes ikke å fungere tilfredsstillende. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan elementene i Kunnskapsløftets skal virke sammen for bedre styring og kvalitet i grunnopplæringen. Både det kvalitative og det kvantitative materialet som er presentert i tidligere rapporter, har avdekket mangelfull tillit mellom forvaltningsnivåene i grunnopplæringen. Og sett fra skolenivå har evalueringen så langt vist at verken skoleeiere eller nasjonalt nivå kommuniserer tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets ulike elementer tenkes å virke sammen for å styre og styrke kvaliteten i skolen (Møller et al., 2009; Aasen & Sandberg, 2010).

I denne tredje rapporten fra evalueringen belyses først og fremst endringer av organiserings – og opplæringspraksis i den enkelte skole og lærere og lederes profesjonsforståelse. På dette nivået viser våre data relativt svake forbindelseslinjer mellom rektor som leder for implementeringen av reformen, og lærernes praktisk-pedagogiske arbeid. Våre data bekrefter en svak tilbakemeldingskultur i norsk skole. Rektorene og lærerne på sin side etterlyser fremdeles klare strategiske styringssignaler fra sine overordnede på nasjonalt og kommunalt nivå.

Når det gjelder forbindelseslinjene mellom skoleleder og skoleeier, viser rektorene til dialog med skoleeier om resultater, men vårt materiale dokumenterer ikke dialog mellom

nivåene når det gjelder pedagogiske konsekvenser, og det synes å være liten støtte fra skoleeier til skoleutvikling. Både internt ved skolene og mellom skoler og skoleeier mangler også arenaer for utvikling av felles forståelse av reformen og implementeringen av den.

I en representativ spørreundersøkelse til skolelederne våren 2010 (Vibe & Sandberg, 2010), oppgir 56 prosent av rektorene i videregående skole at de svært ofte eller ganske ofte opplever at de trenger råd og støtte fra skoleeier i økonomiske og administrative spørsmål, 62 prosent av grunnskolerektorene sier det samme. Under en tredjedel oppgir at de svært ofte eller ganske ofte har eller kunne hatt behov for veiledning i det som angår fag og pedagogikk. Små skoler signaliserer noe større behov for støtte fra skoleeier enn større skoler. Når skolelederne i den representative undersøkelsen ble bedt om å vurdere kvaliteten på den hjelpen og støtten de får fra skoleeier, er rektorene mer fornøyde med skoleeiers innsats når det gjelder råd og støtte i forhold til økonomiske og administrative oppgaver enn når det gjelder faglige og pedagogiske spørsmål.

Vår analyse indikerer et behov for pedagogisk støtte og hjelp i skolene. For eksempel uttrykker våre informanter stor tillit til og oppslutning om reformen, men de har samtidig lite kjennskap til og forståelse av for eksempel verktøyer som prøvesystemet og veiledninger. Vi finner engasjement på skolenivå, men samtidig mangelfull kompetanse på det operative nivået. Datamaterialet som ligger til grunn for denne rapporten, er imidlertid begrenset. Sluttrapporten fra prosjektet vil bygge på et omfattende datamateriale fra de ulike forvaltningsnivåene, og derfor gi grunnlag for å analysere nærmere hvordan de systemiske forbindelseslinjene fungerer, og hvordan de fremmer eller hemmer i reformimplementeringen.

8.5 Kunnskapsløftet som styringsreform

Som vi har pekt på ovenfor, har vi i vår evaluering av iverksettingen av reformen og i analysene av bestrebelsene på å endre pedagogisk praksis i grunnopplæringen, kombinert tre perspektiver på reformimplementering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen: ”ovenfra – og – ned” perspektivet (hierarki) ”nedenfra – og – opp” perspektivet (profesjon) og ”på – kryss – og – tvers” (nettverk) – jf. kapittel 1. De tre idealtypiske analytiske perspektivene for studier av innføringen av politiske reformer representerer også reformimplementeringsstrategier, som myndighetene kan ta i bruk når politiske beslutninger skal settes ut i livet.

Som vist i vår første rapport fra evalueringen (Sandberg & Aasen, 2008), hevdet aktørene på sentralt nivå at skoleeiere har liten evne og vilje til å gjennomføre reformen. Disse aktørene pekte også på manglende kompetanse og profesjonsbasert motstand på skolenivå som mulige hindringer i implementeringsarbeidet. Denne vurderingen av reformimplementeringen begrunnet sentrale initiativ, kontrollprosedyrer og et forsterket statlig tilsyn. Samlet ga på denne bakgrunn våre informanter på sentralt nivå uttrykk for at

det er nødvendig å ta et *ovenfra – og – ned* grep om reformimplementering. Gjennom intervjuene kom det klart fram at innføringen av reformen ble forstått som hierarkisk, instrumentell iverksetting. En slik forståelse innebærer at sentralstaten bruker det administrative apparatet som et nøytralt middel for å realisere reformens mål og innhold. Underliggende forvaltningsnivå og institusjoner instrueres via hierarkisk kommando eller gjennom mer indirekte former for maktutøvelse som rapportering kombinert med oppfølging, veiledning og fordeling av utviklingsmidler gjennom anbudsrunder. Aktørene på det sentrale nivået var i mindre grad opptatt av å bygge tillit gjennom dialog og medansvar for å fremme gjennomføringen av reformen.

I den andre rapporten fra vår evaluering av reformen viste vi at både våre informanter fra skoleeiernivå, skolene og fagorganisasjonene, og respondentene fra skoleeiernivå i spørreundersøkelsen ga uttrykk for at de er underlagt hierarkisk implementeringsregime (Møller et al., 2009). Slik våre informanter og respondentene i surveyen så det, åpner reformimplementeringen i liten grad for lokale initiativ eller arenaer der sentralt nivå inviterer til forhandlinger og læring som definerer løsninger og eventuelt justerer kursen. Data fra skoleeiernivå viste også at spesielt når det gjaldt mindre kommuner, kan det være grunn til bekymring knyttet til implementeringsevnen, slik det også kom til uttrykk på sentralt nivå. Selv om det er vanskelig å identifisere en helhetlig implementeringsstrategi fra myndighetenes side, opplevde aktørene på skoleeiernivå at staten har tatt grep. Innledningsvis i implementeringen av reformen ga skoleeierne uttrykk for at de følte seg oversett og til dels overkjørt.

I dataene fra skolenivå som ble rapportert i den andre rapporten fra prosjektet, ga informantene enda sterkere uttrykk for en hierarkisk styring av reformimplementeringen (Møller et al., 2009). Det kan skyldes at styringen ovenfra har rykket nærmere gjennom desentraliseringen, og at skoleeiernivået av skolene oppleves som et forsterkende ledd i styringen ovenfra. Den manglende tillit til skoleeiernivået som aktørene på det sentrale forvaltningsnivået ga uttrykk for, kom også til uttrykk på skolenivå. Dette gjaldt særlig lærere i videregående skole. Våre data som er presentert i våre to første rapporter fra evalueringen, indikerer med andre ord en hierarkisk, lineær reformimplementering, svake systemiske forbindelseslinjer og liten tillit mellom nivåene.

Materiale som ligger til grunn for foreliggende rapport, viser at skolene ønsker en klarere hierarkisk styring ved å etterlyse tydeligere informasjon fra overordnede forvaltningsnivå. Samtidig og kanskje som et resultat av denne observasjonen, ser vi svake systemiske forbindelseslinjer både internt i skolene og mellom skole og skoleeier. Vi registrerer også denne gang utsagn som viser sviktende tillit mellom nivåene.

Materialet fra skolene presentert i vår andre rapport fra evalueringen, viste imidlertid også at et *nedefra – og – opp* perspektiv eller et kollegiumperspektiv. Dette innebærer at vi ser etter relevante institusjonelle faktorer som påvirker realiseringen av reformen og måloppnåelse når vi skal forstå hvordan Kunnskapsløftet implementeres i norsk skole. På

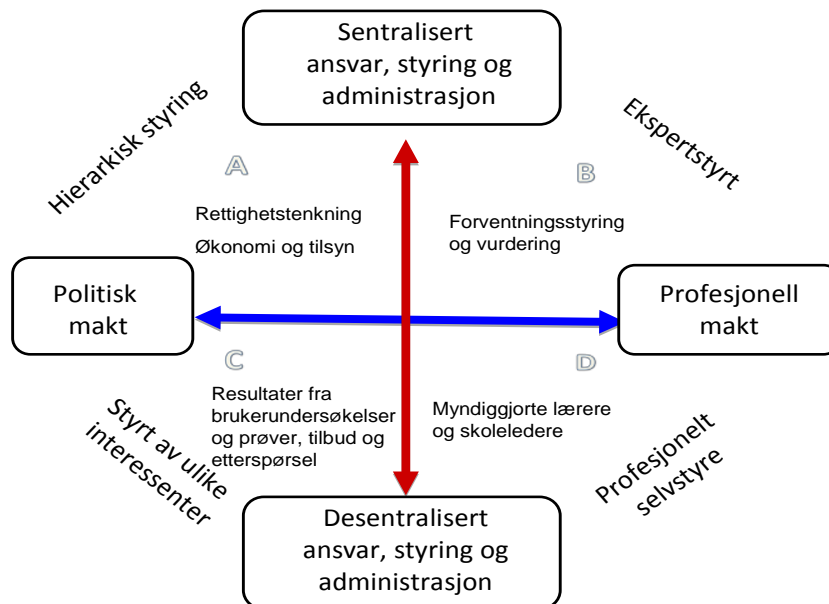
skolenivå kom det som vi har sett, til uttrykk til dels sterk kritikk av både kommunene og fylkeskommunen som skoleeier, og ikke minst av Utdanningsdirektoratet som sentralt forvaltningsorgan. Skolene var imidlertid positivt innstilt til reformen. Både rektorer og lærere hadde tatt grep om reformen. På denne måten la lærernes og skolenes interesser, verdigrunnlag og normer føringer på reformgjennomføringen. I materialet fra skolene som presenteres i denne rapporten, forsterkes dette inntrykket. Men heller ikke nå synes det å være en enhetlig, myndiggjort profesjon som på denne måten former implementeringen av Kunnskapsløftet med utgangspunkt i klare styringssignaler fra overordnet nivå. Fremdeles synes det å være mer avgrensede kollegiale miljøer ved skolene som på egenhånd tar et felles løft i begeistring over reformens innhold og muligheter, men også i frustrasjon over skoleeiers unnfalighet.

I et *nedenfra – og – opp* perspektiv forstås reformimplementering som et institusjonelt forhold der interesser, verdier, normer, prioriteringer og handlingsmåter i den lokale forvaltningen og i organisasjonen, er avgjørende for implementeringen. Det kan bety at endring gjennomføres lokalt i den grad det er samsvar mellom reformens innhold og den enkelte leders og lærers vurdering av normer, mål, behov og tiltak.

I vår første delrapport viste vi at sentrale aktører på det nasjonale forvaltningsnivået som har ansvaret for reformimplementeringen, har et uklart bilde av de ulike dimensjonene og elementene som karakteriserer Kunnskapsløftet som styringsreform (jf. Sandberg & Aasen, 2008). Vi karakteriserte mangelen på entydig forståelse som problematisk i et reformimplementeringsperspektiv. Hvis aktører på sentralt nivå ikke har en omforent forståelse av det mandat som er gitt fra Storting og regjering, må en forvente uklarhet og usikkerhet på underliggende forvaltningsnivåer. Rapporten konkluderte med at sentrale myndigheter ikke har tatt et helhetlig strategisk grep om reformimplementeringen. Stor uklarhet rundt Kunnskapsløftet som styringsreform og reformimplementeringen, fant vi også i materialet fra skoleeiernivået og skolene, som ble presentert i den andre delrapporten fra evalueringen (Møller et al., 2009). Kunnskapsløftet er en ambisiøs og komplisert reform. Som styringsreform var den så langt svakt forankret på alle nivå. I vår analyse identifiserte vi også flere spenninger i styringen av skolen som skapte uklarhet og hindringer i reformimplementeringen. Sentralt her var spenningen mellom politisk og profesjonell styring, mellom sentral og desentral ansvars plassering og mellom nasjonal styring og lokalt selvstyre. Dette manifesterte seg blant annet i brytninger mellom tillit til profesjonen og standardisert måling, tilsyn, rapportering og kontroll. I tillegg registrerte vi brytninger mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet; mellom det å betrakte utdanning som et individuelt gode versus et kollektivt gode. Det var et spenningsforhold mellom fellesskap, inkludering og sosial utjevning på den ene siden, og på den andre siden valgfrihet og tilpasset opplæring som har det enkelte individs forutsetninger og ambisjoner som utgangspunkt.

Styringsutfordringene knyttet til valg av strategier i reformimplementeringen manifesterte seg særlig i spenningen mellom politisk styring og profesjonsstyring, og mellom

sentralisering og desentralisering (jf. Lundgren, 1990). Figuren nedenfor, som ble presentert i vår forrige rapport, konkretiserer disse spenningene, og danner ved siden av de tre idealtypiske perspektivene på reformimplementering, en analytisk modell vi anvender når vi studerer rolle- og ansvarsdeling mellom sentral stat, skoleeiere, skoleledere og lærere når Kunnskapsløftet som styringsreform kontekstualiseres.



Figur 8.1 Mekanismer for styring

Modellen tydeliggjør i forenklet form spenninger i ansvarsdelingen mellom de impliserte partene – staten, skoleeier, skoleleder/skole, og spenninger mellom sentralisering og desentralisering av beslutningsmyndighet og forvaltningsoppgaver. I lys av disse dimensjonene kan vi belyse og diskutere sentrale elementer i styringsreformen som mål- og resultatstyring, kvalitetsvurdering, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring og ansvarliggjøring.

Funnene som presenteres i denne tredje rapporten om implementeringen av Kunnskapsløftet som styringsreform, forsterker bildet av en reform preget av de to spenningsfeltene som figuren ovenfor illustrerer. I den avsluttende rapporten fra evalueringen våren 2012, vil vi supplere materialet presentert i denne og tidligere rapporter med en ny nasjonal, representativ survey fra regional tilsynsmyndighet (fylkesmannen), skoleeier og skolenivå, nye intervjuer med sentrale aktører på nasjonalt nivå og analyser av nyere styringsdokumenter. I lys av spenningen mellom politisk styring og profesjonsstyring på den ene siden og på den andre siden i en spenning mellom sentralisering og desentralisering vil vi da diskutere sentrale elementer i styringsreformen som mål- og resultatstyring, kvalitetsvurdering, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring og ansvarliggjøring. Sammen med de ulike perspektivene på reformimplementering, vil dette utgjøre det analytiske rammeverket når vi i den endelige

rapporten skal besvare evalueringsprosjektets fire hovedproblemstillinger og gi en helhetlig analyse av implementeringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet etter 5 år.

Referanser

- Allerup, S., Kovac, v., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, S. (2009). Evaluering av det Nasjonal kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. *FoU-rapport no. 8/2009*. Kristiansand: Agderforskning, The Danish School of Education.
- Anderson, S. E. & Togneri, W. (2005). School district-wide reform policies in education. *In: International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer.
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I: Hølleland, H. (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, s. 228-250.
- Birkemo, A. (1999). *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, S., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa International*, 80(2), 139-148.
- Black, S., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappa International*, 86(1), 8-21.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2008). *Evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Delrapport 2. Fafo-notat 2008:28; Karlstad universitet.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet - fra ord til handling" Sluttrapport fra evalueringen av et stilig program for skoleutvikling. Oslo: FAFO, Universitetet i Karlstad.
- Boreham, N. (2004). A Theory of Collective Competence: Challenging the Neo-liberal Individualisation of Performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17.
- Boreham, N. & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30(3), 307-325.
- Bratlie, E., Flyum, K. H. og Helstad, K. (red.) 2009: *Skriving i alle fag II*. *Underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling*. Acta Didactica Oslo, 4. <http://www.ils.uio.no/forskning/publikasjoner/actadidactica/>, lastet ned 10.11.2010.
- Cuban, L. (1996). Reforming the Practice of Educational Administration through Managing Dilemmas. In: S. Jacobson, E.Hickcox, R.Stevenson (1996): *School Administration. Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Cuban, L. (1988). How schools change reforms: Redfining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-457.

- Cuban, L. (1996). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms. 1890 - 1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record* 9(3), 453 – 477.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, S. (2004). *En skole i bevegelse: evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. (2001). *Kvalitetsansvar i utdanningssystemet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I.-J. (2009). Analyse av Elevundersøkelsen 2009. Oslo: Oxford Research.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change* 3, 215-239.
- Dimmen, Å. (1999). Pedagogisk ledelse. Sammendrag av fire prosjekter. Arbeidsnotat 29. Høgskolen i Buskerud.
- Flyum, K. H. og Hertzberg, F. (red.), under utgivelse: *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Kommer vinteren 2011 på Universitetsforlaget, Oslo.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. I A. Lieberman (Red.), *The roots of educational change: international handbook of educational change* (s. 202- 216). Dordrecht: Springer.
- Granheim, M., Lundgren, U. S., & Tiller, T. (1990). *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrlig?: om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: TANO.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008”. Fafo-rapport 2009:21.
- Hertzberg, F. (2010). Nadderudprosjektet. *Norsklæreren* 4, 25-28.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010): *På vei fra læreplan til klasserom*. Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 3.
- Homme, A. D. (2008). *Den kommunale skolen: det lokale skolefeltet i historisk perspektiv*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational reform. An ironic perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 9- 25.
- Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier: utviklingsarbeidet ved Fjell skole - en nærstudie*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265-282.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2005*, 45-54.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, nr. 2, (88-97).
- Lasky, S., Datnow, A. & Stringfield, S. (2005). Linkages between federal, state and local levels in educational reform. In: *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger.
- Ludvigsen, S., & Rasmussen, I. (2006). Modeller på reise. *Digital kompetanse*(3), 167-170.
- Lundgren, U. (1990). Educational policy-making, decentralisation and evaluation. In: Granheim, M., Kogan, M. & Lundgren, U. (Eds.). *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. 2010: *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- McDonnell, L. & Elmore, R (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9(2), 133-152.
- Møller, J. (1996) *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2000). School Principals in Transition: Conflicting Expectations, Demands and Desires. I C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Møller (red). *The Life and Work of Teachers in Changing Times: International Perspectives*. London: Falmer Press. (s. 210 – 224).
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.) (2009). Kunnskapsløftet - tungt bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Delrapport 2 Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.

- Nespor, J. (2002). Networks and contexts of reform. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 365-382.
- Nylehn, B. (1997). *Organisasjonsteori. Kritisk analyse av utvalgte emner*. Kolle forlag.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293 - 329.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational reform. How School remakes Mind and Society*. New York: Cambridge University Press.
- Prøitz, T. S. og Borgen, J. S 2010: *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnsopplæringen*. Oslo: NIFU STEP rapport 16/2010.
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analysis of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 83-104.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Rundskriv F-13/04 Dette er kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP Rapport 42 / 2008.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Shavinina, L. V. (Red.). (2003). *The International handbook on innovation*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317.
- Skarheim, P. (2009). Det norske systemet for kvalitetsvurdering – hvor står vi i dag og hvilke utfordringer står vi foran? Presentasjon lastet ned 4. november 2010 fra http://konferanser.hil.no/konferanser/kvalitetsvurdering_for_laering_og_utvikling/presentasjoner
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition?: perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. Oslo: Unipub.
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) 2010: *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag.
- Smidt, J. 2010. Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsklæreren* 4, 18-24.

- Smidt, J. (red.) (u.a.). *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Spillane, J. P. & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19(2), 185-203.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 19. (2009 - 2010) *Tid til læring: oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. I W. Streeck & K. Thelen (Red.), *Institutional change in advanced political economies* (s. 3-39). Oxford: Oxford University Press.
- Thelen, K. (2003). How institutions evolve. Insights from comparative historical analysis. I J. Mahoney & D. Rueschemeyer (Red.), *Comparative historical analysis in the social sciences* (s. 208-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag". Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.
- Utdanningsdirektoratet. PAS/PGS Bruerveiledning for skolen Lastet ned 6. oktober 2010 fra <http://www.udir.no/Artikler/Nasjonale-prover/Retningslinjer-og-veiledninger-til-nasjonale-prover-2010/>
- Vibe, N. og N. Sandberg (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU STEP rapport 14/2010.
- Vibe, N., Aamodt, S. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (Vol. 23/2009)*. Oslo: NIFU STEP.
- Aasen, P. & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styring av grunnopplæring under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica*, 4(1, art.18), 1-20.

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I. Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G (red.). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmaterieell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- *Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?*

Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler? Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)
Ev. oppfølgingsspørsmål:
- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?
- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte? Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung b r   bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsloftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsset gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skoling har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- *Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding f r skoleleder av sine overordnede?*

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølgning av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølgning og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?

- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?
- Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?

Vedlegg 2: Registrerings skjema: Observasjon av arbeid med grunnleggende ferdigheter

Navn på observatør:

Skole

Klasse:

Dato:

Fag:

Emne/tema:

Innslag av grunnleggende ferdigheter (kryss av, gjerne på flere):

skrivning

lesing

regning

muntlig

digitale

1. Utfører elevene ferdigheten der og da? Hvordan?
2. Blir det gitt undervisning i ferdigheten? Instruksjoner for utføring? Tilbakemelding på prestasjoner? Hvordan?
3. Involveres elevene i samtale *om* ferdigheten? Hvordan?
4. Annet?
5. Varighet av sekvensen før den går over til noe annet (ca.):

Forklaring til skjemaet:

Kulepunktene nedenfor er bare ment som en hjelp til å identifisere situasjoner der en eller flere av ferdighetene er i virksomhet; det er ikke meningen dere skal skille mellom dem under registreringen. Registreringen behøver ikke være mer detaljert enn det som det spørres om på registreringsskjemaet

Ofte vil det være flere ferdigheter i virksomhet på én gang (f.eks. når muntlige framføringer suppleres med powerpoints (muntlig + digitalt), når elevene skriver på pc (skrivning + digitalt), når en elev blir bedt om å forklare et regnestykke for medelever (muntlig + regning) eller når klassen leser og diskuterer en skjønnlitterær tekst (lesing + muntlig). Da bør aktiviteten registreres som begge deler.

Når vi bruker ordet *tematisering* istedenfor *undervisning* er det for å kunne inkludere situasjoner der det er elevene og ikke læreren som snakker. Her kan en skille mellom 2 og 3 i registreringsskjemaet.

NB Det er særlig viktig å registrere arbeid med ferdigheter i andre timer enn de opplagte. Det er ikke så interessant at det drives med regning i mattetimen, men veldig interessant om det foregår i samfunnsfagtimen

Eksempler på ferdighetene:

Skriving (på papir eller pc) kan være

- at elevene skriver en tekst der og da (mer enn bare å notere fra tavla)
- at elevene forbereder en skriveoppgave ved å klippe og lime fra nettet
- at elevene besvarer oppgaver fra læreboka e.l. (mer enn bare å krysse av)
- at elevene går i responsgrupper
- instruks eller veiledning for skriveoppgave som skal gjøres hjemme
- tilbakemelding på elevtekster
- tematisering av lærestoff som skal støtte opp under skrivekompetansen (rettskrivning, tegnsetting, grammatikk, sjangertrekk...)
- tematisering av kriterier for vurdering av tekster
- tematisering av kildebruk, kildekritikk, i oppsett av litteraturliste
- på barnetrinnet: at barna "lekeskriver", integrerer skrivning og tegning osv.
- ?

Lesing (på papir eller skjerm) kan være

- at elevene leser noe der og da, høyt eller stille
- tematisering av lesestrategier (f.eks. at læreren demonstrerer, gir eksempler osv.,
- på barnetrinnet: hva som helst av begynnende leseopplæring, for eksempel hvis det er fokus på bokstaver, stavelser, lyder osv.

- ?

Regning kan være

- regnestykker, gangetabellen osv.
- samtaler om tabeller og figurer osv fra læreboka
- diskusjoner som involverer noe med tall, regning, prosent osv.
- på barnetrinnet: all slags lek som involverer tall, måling, tegning av figurer osv.

Muntlig kan være

- *alle typer framføringer, definert som at en eller flere elever framfører noe for resten av klassen* (foredrag, fortellinger, dramatiseringer, deklamasjon, sang osv.)
- situasjoner der framføring blir vurdert av lærer og/eller elever
- klasseromsdiskusjoner, strukturerte debatter, rollespilldebatter
- ”utforskende” helklassesamtaler med vekt på elevdeltakelse, f.eks. der svarene ikke er gitt på forhånd
- tematisering av ”norskpensumet” om muntlighet (forskjell på skrift og tale, muntlige sjangrer som eventyr og vandrehistorier, dialekter og sosiolekter, retorikk osv.)
- tematisering av kriterier for vurdering av muntlig

Digitalt kan være

- at elevene bruker nettet til å hente inn informasjon (klipp og lim)
- tematisering av verktøyferdigheter (llagring, klipp-lim, tegnefunksjoner, søkefunksjoner, grafikk...)
- at elevene bruker pc som skrivemaskin
- at elevene produserer eller viser multimodale tekster (digitale fortellinger, film, musikkvideoer...)
- at elevene produserer eller viser power-points
- at elevene arbeider på en læringsplattform, samarbeider om skriving på nettet (f.eks. wikier) osv

Vedlegg 3: Registreringsskjema: Observasjon av vurderingsarbeid

Navn på observatør:

Skole

Klasse:

Dato:

Fag:

Emne/tema:

Klasseromsobservasjon: Innslag av vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling

1. Hva slags elevarbeid vurderes? (elevtekst, oppgave, prøve, muntlig, skriftlig, fag, emne)
2. Involveres karaktergiving? Hvordan?
3. Er det tydelige kriterier for vurdering? Presiser.
4. Er det både positiv og negativ vurdering som gis? Presiser
5. Hvem utfører vurderingen? Lærer? Elev? Blir elevene trukket med i vurderingen?
6. Annet?
7. Varighet av sekvensen før den går over til noe annet (ca.):

Vedlegg 4: Registreringsskjema: Observasjon av ledermøter

Navn på observatør: _____ Skole _____ Type møte: _____

Dato: _____ Omfang: _____ Emne/tema som diskuteres: _____

Observasjon av ledermøter: Eksempler på møtetyper: *Rektors lederteam, fagseksjonsmøte, teamledermøte (lederne av teamene), rektors møte med tillitsvalgte, personalmøte*

Forskningsspørsmål: *Hva skjer når et ledermøte/teamledermøte etc. drøfter ulike spørsmål knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet?*

Relevante temaer: *Samtaler som generelt sett knytter seg til reformen, f.eks. vurderingsformer, grunnleggende ferdigheter og kompetanseutvikling.*

1. Er det delt ut en sakliste for møtet?
2. Hva og hvordan diskuteres innholdet?
3. Hvordan begrunnes valg av tiltak der og da?
4. Hvilke motforestillinger er eventuelt framme?
5. Hvilke hovedargumenter er det rektor fremmer?
6. Foretar møteleder en oppsummering i forhold til de synspunkter som kom fram og hva man er blitt enige om fremover? Hva, hvordan?
7. Varighet av sekvensen før den går over til noe annet som ikke handler om gjennomføring av Kunnskapsløftet (ca.):
8. Annet?

Vedlegg 5: Rollespill

Situasjon: På Heia ungdomsskole, som har 400 elever, gjennomføres det en gang i uka et møte for skolens lederteam som består av rektor, assisterende rektor, utviklingsleder og sosiallærer. Da er det primært pedagogiske saker som drøftes. I dag står oppfølging av skolens resultater på nasjonale prøver for 8. trinn på agendaen. Et viktig formål ved de nasjonale prøvene er å gi skolen styringsinformasjon samtidig som prøvene skal komme til nytte for den enkelte elevs pedagogiske utvikling. Sammenlignet med de øvrige skolene i kommunen skårer skolens elever langt under middels i regning mens de er akkurat på gjennomsnittet i lesing og i engelsk. Det er imidlertid stor spredning når det gjelder resultatene spesielt i lesing og engelsk.

I informasjonen fra Utdanningsdirektoratet understrekes blant annet følgende:

Man skal være klar over at endringer i elevgrunlaget fra et år til et annet kan få stor betydning for resultatene på en skole. Et lite antall elever med veldig svake eller sterke resultater kan gi stort utslag for skolen som helhet. Kvaliteten på skolens innsats kan derfor ikke måles gjennom resultatene fra nasjonale prøver alene. Endringer i resultater fra år til år må relateres til det skolen ellers vet om elevene og andre forhold som har betydning for resultatene.

Kort om deltakerne (noen utgangspunkter for rollen – den enkelte kan dikte videre selv)

Rektor: Du er allerede blitt oppringt av lokalavisa som vil ha dine kommentarer på at skolen skårer så vidt dårlig på de nasjonale prøvene. Journalisten vil vite hva skolen har gjort og vil gjøre nå for å sikre at alle elevene tilegner seg gode grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Du er særlig opptatt av skolens legitimitet utad.

Assisterende rektor: Du mener det er altfor mye oppmerksomhet knyttet til resultatene fra de nasjonale prøvene. De måler jo bare en liten del av det arbeidet som skolen gjør. Dermed trenger man ikke å bruke så mye tid på å diskutere disse resultatene.

Utviklingsleder: Du har tett kontakt med de tre teamlederne for hvert av trinnene på ungdomsskolen, og du har allerede hatt en samtale med teamlederen for 8. trinn som har signalisert at lærerne trenger etterutdanning for å jobbe profesjonelt med vurderingsarbeidet, men først og fremst har de for liten tid til å følge opp dette arbeidet. Du mener også at skolen har en svak oppfølgings- og tilbakemeldingskultur, og vil at rektor skal ta en større del av ansvaret for å forbedre skolen på dette punktet.

Sosiallærer: Du er særlig opptatt av å ivareta de svakeste elevene og er litt redd for at mye oppmerksomhet om skolens resultater på de nasjonale prøvene vil bidra til å stigmatisere de svake elevene som trekker gjennomsnittet ned. Dessuten har skolen over mange år hatt altfor begrensede ressurser for å gi de svake elevene den faglige hjelpen de trenger. Ditt inntrykk er at blant årets 8. klassinger er det svært mange som trenger mye hjelp og oppfølging.

