

# Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? - Skoleledelse i endringstid.

Geir Eriksen



Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for  
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011



# **Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? - Skoleledelse i endringstid.**

**Geir Eriksen**

Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for  
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

© Geir Eriksen

2011

Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler?  
- Skoleledelse i endringstid.

Geir Eriksen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan lærere og skoleledere i grunnskolen opplever at nasjonale prøver har påvirket til endring av praksis på to norske skoler. Gjennom fire forskningsspørsmål har jeg forsøkt å belyse informantenes syn på nasjonale prøver, hvordan man jobber med forbedringsarbeid på skolen sammenlignet med tidligere, om og hvordan skoleledelse har endret seg, om og hvordan informantene opplever at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedsliknende mekanismer i skolen.

Jeg har valgt et kvalitativt design med to "mest ulike case" (Andersen, 1997) i forhold til skolestørrelse, beliggenhet og skoleeierregime. Begge skoler kan imidlertid forstås som suksessrike siden de har levert gjentakende gode resultater på nasjonale prøver.

På begge skolene opplevde informantene at det var blitt endringer i praksis. I kontrast til min forforståelse, fant jeg mange likheter og relativt små forskjeller mellom casene. Jeg spør meg om dette kan skyldes ren tilfeldighet, om casene er like fordi de er suksessrike, om begge har funnet det som kreves for å lykkes i det nye systemet og/eller om en sterkere nasjonal styring av utdanningen, på bekostning av det lokale nivået, gjør skoler mer like?

Forskningsspørsmål og endringer sees i forhold til en bearbeidet versjon av Johan P. Olsens (2005) fire forståelsesrammer for accountability-styring av universitet. Jeg opplever at alle de fire accountability-rammene (profesjonell, hierarkisk, marked og representativt demokrati) er relevante også for skoler. I min masteroppgave mener jeg å kunne knytter endringer fortrinnsvis til de tre førstnevnte rammene.

I oppgaven redegjør jeg for følgende empiriske funn:

- Informantene var gjennomgående positive til nasjonale prøver.
- Skolene jobbet bevisst med forbedringsarbeid knyttet til resultatoppfølging, forberedelse til de konkrete prøvene, kompetanseheving og organisering.
- Skoleledelsen var blitt tydeligere og at den hadde mer fokus på læring og resultater.
- Det var kommet et konkurranseelement inn i skolene: Det var viktig å gjøre det bra sammenlignet med andre skoler.
- Jeg fant både tilsiktede og utilsiktede virkninger av accountability-styringen.

Funnene i oppgaven bør valideres videre med tanke på generalisering. Om funnene skulle være kausale, så bør de ha betydning for utøvelsen av praksis, ikke minst for utøvelse av skoleledelse. Jeg skriver i min masteroppgave at skoleledelsens fundament "...bør bygges med fire vegger der profesjon, hierarki, representativt demokrati og marked kan være gjensidig støttende".

## Forord

Denne oppgaven er det endelige resultatet av min deltakelse på masterstudiet i Utdanningsledelse ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Fire og et halvt år har gått, og jeg kan se tilbake på en meget hektisk og lærerik periode. Gjennom studiet har vi blitt utfordret som studenter: Å lære har vært å delta! Jeg opplever å ha fått flere nye perspektiver både i forhold til ledelse av utdanningsinstitusjoner og forhold til læring generelt.

Temaet i denne oppgaven er nasjonale prøver og endringer i skolen etter at disse ble innført. Siden jeg selv jobber på en skole, er det praksis på dette nivået i utdanningssystemet som hovedsaklig har interessert meg. Som skoleleder har jeg spesielt vært interessert i skolelederrollen i endringstid. I masteroppgaven beskrives skolelederrollen som sammensatt og jeg indikerer at også skoleledelsen er i ferd med å endre seg. Samtidig beskriver jeg hvordan skolen styres gjennom et komplekst system. Jeg tror en større bevisstgjøring omkring disse forholdene kan redusere spenninger og frustrasjoner i utdanningssystemet. Kanskje vil man da forstå endringer og reformer bedre? Kanskje blir man mer bevisst muligheter, begrensinger og absolutte krav? Kanskje vil dette lede til større bevisst om eget handlingsrom og betydningen av å være aktiv innefor dette?

Jeg vil takke for at jeg gjennom studiet har fått være med på interessante forelesninger med kunnskapsrike forelesere. Spesielt vil jeg takke Charles Hammervik for troen du hadde på oss: Du hadde rett: "Yes, we can!" Du var en betydelig inspirator, og jeg vet du så fram til å lese våre endelige oppgaver. Det er leit at du ikke får anledning til det. Din entusiasme har preget arbeidet mitt. Mine tanker går også til en meget dedikert medstudent, Astrid Slørdahl Hjorth. Du var kanskje den ivrigste i hele studentkullet, og det er trist at du heller ikke fikk leve og fullføre dine store planer. Takk også til tidligere og nåværende arbeidsgivere! En stor takk til veileder Eyvind Elstad som alltid har bidratt med konstruktive råd og tilbakemeldinger!

I løpet av studietiden har jeg rukket å bli pappa til to flotte jenter. Samtidig har jeg i store deler av perioden pendlet til arbeid. Hverdagen har gjort det nødvendig å sette kortsiktige mål. Det er derfor veldig stort for meg å komme i havn med selve masteroppgaven! Jeg vil rette en spesielt stor takk til min kjære kone som har vært der for meg hele tiden, som har vist stor forståelse og som hele tiden har støttet meg. Takk til barna: Nå som pappas "bok" er ferdig, så skal vi oftere lese deres bøker sammen!

Geir Eriksen

Fredrikstad 21. april 2011

# Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Hva vil jeg undersøke?.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
2.0	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Intro, hva som kommer .....	4
2.2	Begrepene ledelse og styring .....	4
2.3	Accountability - et nytt styringssystem for norsk utdanning.....	5
2.4	Fire forståelsesrammer for styring av skolen.....	8
2.2.1	Celle 1: Profesjonell accountability.....	11
2.2.2	Celle 2: Hierarkisk accountability.....	13
2.2.3	Celle 3: Representativt demokrati .....	16
2.2.4	Celle 4: Konkurrerende marked .....	17
2.2.5	Slutninger .....	18
2.2.6	Tre kompetansenivåer for pedagogisk rasjonalitet .....	20
2.2.7	Skoleledelse i lys av de fire rammene.....	22
2.3	Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet .....	24
2.4	Nasjonale prøver i et endringsperspektiv .....	25
2.4.1	Forbedringsarbeid eller "gaming the system"? .....	29
3.0	Metode.....	35
3.1	Lunds faser i forskningsprosessen.....	35
3.2	Reliabilitet og validitet .....	40
3.2.1	Reliabilitet .....	40
3.2.2	Validitet.....	42
4.0	Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen .....	45
4.1	Informantenes forståelse av egen skoles prestasjoner på nasjonale prøver .....	45
4.2	Funn knyttet til informantenes syn på nasjonale prøver .....	45
4.3	Funn knyttet til endret utøvelse av skoleledelse .....	46
4.4	Funn knyttet til forbedringsarbeid på skolene.....	48
4.5	Funn knyttet til konkurranse og markedslignende mekanismer i skolen.....	55
4.6	Oppsummering.....	58
5.0	Drøfting av resultater.....	60
5.1	Egne erfaringer og forforståelse .....	60
5.2	Forskningsspørsmål sett i forhold til Johan P. Olsens forståelsesrammer .....	63
5.3	Drøfting av endringer på skolene .....	65
5.4	Drøfting av endringer i balansen mellom Olsens forståelsesrammer .....	70
5.5	Konklusjoner.....	70
6.0	Implikasjoner – veien videre .....	73
6.1	Implikasjoner for skoleledelse.....	73

6.2	Videre forskning .....	77
7.0	Avsluttende kommentarer .....	79
	Litteraturliste .....	81
	Vedlegg.....	86
	Vedlegg 1: Intervjuguide gruppeintervju lærere .....	86
	Vedlegg 2: Intervjuguide skoleledere .....	88



## **1.0 Innledning**

Innledningsvis i denne oppgaven vil jeg redegjøre for valgte problemområde. I denne delen vil det framkomme at oppgaven er basert på en komparativ undersøkelse der jeg ser på endringer av praksis på to norske skoler etter innføringen av nasjonale prøver og gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet. I neste del forsøker jeg å ramme inn problemområdet teoretisk. Møller og Fuglestad (2006:13-15) peker på at det er to perspektiv som er styrende for skoleledelse i dag. På den ene siden står "New Public Management (NPM)" og "accountability" - filosofien, mens man på den annen side har det faglige og pedagogiske lederskapet. Disse perspektivene vil gå igjen i den teoretiske tilnærmingen og sees i sammenheng med Johan P. Olsens fire forståelsesrammer for accountability-styring. (Olsen, 2005). Jeg vil altså anvende Olsens modell i forhold til skoler. Videre vil jeg presentere valgte undersøkelsesopplegg og design for deretter å presentere resultater, foreta drøftinger og eventuelt trekke slutninger basert på tilgjengelig datamateriale. Til sist vil jeg se på hvilke implikasjoner dette studiet bør få for skoleledelse og for videre forskning.

### **1.1 Bakgrunn**

I 2004 ble de nasjonale prøvene innført i norsk skole. Like etter, i 2006, trådte den nye læreplanen Kunnskapsløftet (K06) i kraft. Fortløpende har det også kommet større og mindre endringer i opplæringsloven. I de senere årene har Norge deltatt i flere internasjonale undersøkelser (eks. PISA og TIMSS). Skoler måles, vurderes og sammenlignes mer enn noen gang. Kvaliteten i skolen blir hyppig debattert. "Alle" mener noe om norsk skole, og politikerne går i front. Det så vi ikke minst under valgkampen høsten 2009 der enkeltelementer fra teori og forskningsstudier ble brukt hyppig og til dels ukritisk i den politiske debatten og i partiprogrammene (Kjensli, 2009).

Samfunnet forventer stadige endringer i skolen, både av pedagogisk og administrativ art. Ut fra egne erfaringer, oppfatter jeg at både formelle og skjulte læreplaner (Engelsen, 2006) påvirker innhold og arbeidsmåter i den norske skolen. Med dette mener jeg at skolen påvirkes både gjennom formelle styringsdokumenter, som læreplanen, av kontinuerlige vurderinger som for eksempel nasjonale prøver og av mere uformelle signaler. Eksterne påvirkninger kan også stå i et motsetningsforhold til skolens tradisjoner og yrkesutøvernes preferanser. De ulike spenningsforholdene kan da føre til kortsiktige løsninger samt skiftende og kanskje motstridende foki. Det blir dermed, paradoksalt nok, en utfordring for skolen å balansere mellom indre og ytre faktorer slik at skolen kan drives etter læreplanens intensjoner. Kanskje blir skolelederrollen ekstra

viktig i denne endringstiden? Kanskje blir skolelederens rolle som "fanebærer" viktigere enn noen gang for å sikre en stødig kurs i ønsket retning?

## **1.2 Hva vil jeg undersøke?**

Jeg tror fokuseringen på det nylig innførte kvalitetsvurderingssystemet, med nasjonale prøver og skoleporten som sentrale verktøy, har og fortsatt vil påvirke til endringer av praksis i skolen. Kanskje er dette også meningen fra styresmaktenes side? Likevel kan man komme opp i dilemmaer. For skolene kan det være et dilemma at de på den ene siden kontrolleres gjennom nasjonale prøver, prøver som tester grunnleggende ferdigheter som skolen skal vektlegge i henhold til Kunnskapsløftet, mens man på den andre siden også er pålagt å vektlegge en rekke andre ting som kanskje ikke er like målbare. Som øverste ansvarlige på den enkelte skole, har rektor et særskilt ansvar for at skolens praksis er i henhold til skolens mandat. Mine erfaringer, fra skoler jeg har jobbet ved, tyder på at rektorer og kommuner velger forskjellige strategier for å ivareta disse hensynene på egen skole. Mens noen rektorer hovedsaklig virker opptatt av å styre skolen etter interne faktorer, virker det som om det ytre er mer styrende for andre. Kanskje kan dette skyldes ulike ledelsesorienteringer? Denne vil kanskje også være formet av kommunens organisering og dens vektlegging av ulike personalpolitiske og administrative aspekter ved begrepet ledelse? Kanskje har skolestørrelse eller beliggenhet betydning? Eller er det graden av ytre press og graden av ansvarliggjøring i forhold til læringsresultater som har størst betydning? Kanskje har da ledelsesorientering, fokusering og verdier betydning for hvordan man forholder seg til dette ytre presset? I oppgaven vil jeg forsøke å se på eventuelle endringer på skoler etter reformen der New Public Management (NPM) / accountability-filosofien i større grad har blitt framtrødende. Hvordan virker nå New Public Management (NPM) / accountability-filosofien og det faglige og pedagogiske lederskapet sammen lokalt på de utvalgte skolene? Har også skoleledelsen endret seg i endringstiden?

Man skal være forsiktig med å trekke slutninger vedrørende årsaker og virkninger i et materiale som er begrenset til to skoler. I min studie ønsker jeg likevel å se på endringer ved to skoler fra samme fylke etter innføringen av nasjonale prøver. Jeg har valgt to skoler fordi jeg forstår at skoler er forskjellige, at det er mangfoldet som preger norsk skole (Imsen, 2003:13). Siden jeg ønsker å se på hva som "kan skje", tenker jeg at det vil skje ulike ting på ulike skoler. Derfor har jeg lyst til å sammenligne endringer på to skoler som er like i den forstand at begge gjør det bra på nasjonale prøver, men som likevel er ulike på andre områder. I oppgaven vil jeg hovedsaklig fokusere på endringer som ut i fra informantenes forståelse kan ha sammenheng med

nasjonale prøver. Gjennom å undersøke dette, håper jeg å få vite mer om hva som kan skje etter innføringen av nasjonale prøver og hvordan aktørene i skolen oppfatter sammenhengen mellom prøvene og endringene. Jeg lurer også på hvilke skoledelsperspektiver (NPM/accountability og det faglige lederskapet) som er styrende på de utvalgte skolene. Gjennom å se på endringer som har kommet etter innføringen av nasjonale prøver, håper jeg å få en utvidet forståelse for hvorfor norske lærere og skoleledere på den ene side uttrykker at nasjonale prøver fremmer læring, mens de på den andre side hevder at de samme prøvene kan hemme læring. I denne sammenheng er det interessant å se de profesjonelle skoleaktørenes uttalte vurdering av de nasjonale prøvene i forhold til deres oppfatning av intensjonene i den formelle læreplanen. Hvor viktige oppfatter de for eksempel at prøvene er? Oppfatter de dem som så viktige at de påvirker til at deler av læreplanen blir prioritert framfor andre? Virker de nasjonale prøvene som en skjult læreplan, eller er de et hjelpemiddel til å realisere læreplanen?

### **1.3 Problemstilling**

Jeg har skissert en rekke aktuelle spørsmål relatert til et utvalgt problemområde, men jeg kan ikke belyse alle disse gjennom dette studiet. Derfor har jeg måttet foreta en spissing og en avgrensing. Dette har jeg gjort gjennom å formulere en problemstilling og noen forskningsspørsmål.

I masteroppgaven fokuserer jeg på endringer internt på skolenivå. De profesjonelle aktørene i skolen vil derfor være sentrale i min oppgave. Ut ifra en forståelse at man som aktive samfunnsaktører alltid vil påvirke og la seg påvirke, vil det bli naturlig å se endringer og prosesser blant lærere og skoleledere i sammenheng med prosesser og beslutninger i samfunnet forøvrig. Jeg forstår at endringer hos disse også vil føre til endringer i organisasjonen, og at de profesjonelle aktørene vil være sentrale for enhver endring som berører organisasjonens indre liv, enten de er initiert innenfra eller de forventes implementert etter ytre beslutninger eller press. Å gjøre aktørenes tanker, følelser og forståelse eksplisitt vil derfor være viktig for å forstå endringer i skolen.

Problemstilling for og tema i min masteroppgave er:

- **Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler?**  
**- Skoleledelse i endringstid.**

I denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- **Hva synes informantene om at det har blitt innført nasjonale prøver?**
- **Hvordan opplever informantene at man jobber med forbedringsarbeid på skolen?**

- **Hvordan opplever informantene at måten å utøve skoleledelse på har endret seg?**
- **Hvordan opplever informantene at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedslignende mekanismer i skolen?**

## **2.0 Teoretisk rammeverk**

### **2.1 *Intro, hva som kommer***

Jeg vil i denne delen redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg bygger oppgaven rundt. Først vil jeg redegjøre litt for sentrale begreper som styring og ledelse. Deretter vil jeg se litt på bakgrunnen for og utvikling av det jeg oppfatter som en ny måte å styre utdanningssystemet på. Så vil jeg drøfte hva accountability-styring er og hvilken betydning denne har. Jeg forstår at accountability-styring kan ha ulike dimensjoner i seg. Jeg vil i den sammenheng redegjøre for en bearbeidet versjon av Johan P. Olsens modell, som beskriver universitetet og organisasjonen i spenningsfeltet mellom de fire accountability-formene profesjon, hierarkisk politisk og administrativ styring, representativt demokrati og konkurrerende markedsstyring. I denne delen vil jeg

1. belyse styringsprinsippene for norsk skole i et historisk og i et samtidsperspektiv.
2. belyse hva som betegner utdanningskvalitet innenfor de ulike rammene.
3. belyse skolenes plass og handlingsrom innenfor det utdanningspolitiske styringssystemet.
4. belyse hvilke aktører som ansvarliggjøres og hvordan de ansvarliggjøres.
5. se på muligheter og insentiver for endring i skoleorganisasjonen.

Jeg trekker også linjer mellom Møller og Fuglestads (2006) to perspektiver for skoleledelse og forståelsesrammene i Olsens modell. I lys av modellen vil jeg dessuten si litt om hvordan læring og endringer kan skje i organisasjoner.

### **2.2 *Begrepene ledelse og styring***

Jeg forstår teoretiske begreper som viktige byggeklosser for forståelsen av teoretisk kunnskap. En begrepsavklaring blir derfor viktig både for bearbeiding og utvikling av teori. Begrepene ledelse og styring vil brukes gjennomgående i denne oppgaven. Begge begrepene kan defineres og forstås på flere ulike måter. Jeg vil derfor starte med en redegjørelse for hvordan jeg forstår begrepene i denne oppgaven.

I pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2002:143) defineres begrepet ledelse i forhold til to dimensjoner. For det første kan det være "det å bestemme over en gruppes eller en organisasjons virksomhet". På den annen side, kan begrepet også ha en "Gruppepsykologisk betydning: det å

utføre en handling som gir en bestemt struktur for andres samvirke som en del av prosessen med å løse et felles problem.” Den første dimensjonen vil jeg her fortrinnsvis se som formell ledelse knyttet til funksjon. Den andre dimensjonen forstår jeg mer som aktivitet eller en prosess der også andre enn den formelle lederen kan utøve ledelse. Begrepet styring forstår jeg som mer overordnet enn ledelse, da jeg forstår at ledelse utøves innefor et styringsregime. I denne oppgaven vies accountability-styringen mye plass. Engeland og Langfeldt (2009) beskriver det nye begrepet ”governance” som et nytt vidt begrep som tar opp i seg den økte kompleksiteten i offentlig styring. Tidligere brukte man begrepet mer begrepet ”government” som ”...tilsvarer mer det norske begrepet ”styring” i den betydningen at noen kan styre andres aktiviteter.” (ibid.: 1). Innenfor grunnskolesystemet kan man skille mellom nasjonal styring gjennom staten, regional styring gjennom fylkeskommunen og lokal styring gjennom kommunen. Her vil det alltid være avveininger mellom nasjonal styring og lokalt selvstyre.

### ***2.3 Accountability - et nytt styringssystem for norsk utdanning***

Jeg vil nå komme inn på moderniseringen av norsk offentlig sektor generelt og det norske utdanningssystemet spesielt. Først vil jeg si litt om framveksten av det som kalles New Public Management (NPM). Deretter vil jeg trekke noen korte linjer tilbake som viste manglende resultatkontroll over norsk skole og vise hvordan et nytt styringssystem vokser fram som bot for denne utfordringen. Neste steg blir å foreta en kort begrepsavklaring med en påfølgende kort drøfting av accountability-styringens generelle betydning. En dypere beskrivelse og drøfting av accountability-styringen med spesiell vekt på de nasjonale prøvene vil komme senere i oppgaven.

I løpet av de siste tjue årene har regjeringene modernisert den offentlige sektoren i de skandinaviske landene (Vanebo, 2005:15). Gjennom å eksperimentere med organisering, produksjon og levering av offentlige tjenester, har den etablerte kulturen blitt utfordret: ”Tidligere verdier forankret i offentlig administrasjon, blant annet det å tjene offentlighetens interesser, er blitt konfrontert med markedsstyring og markedsliknende organisasjons- og styringsprinsipper” (ibid: 15).

Denne moderniseringen med reformer i offentlig administrasjon og ledelse går gjerne under samlebetegnelse New Public Management. Innenfor skolen har dette ført til et endret ledelsesideal med fokus på ”management”, der administrative og personalpolitiske aspekter ved ledelse vektlegges (Møller & Fuglestad, 2006). Stikkord vi forbinder med NPM er gjerne konkurranse, kvalitet, effektivitet, brukerundersøkelser og valgfrihet. Som del av en offentlig sektor i endring, er det naturlig å anta at flere av disse elementene også har begynt å prege

utdanningssystemet, men kanskje har endringene vært mest merkbare gjennom endrede rutiner innenfor administrasjon og ledelse? Forskning viser at endringer i pedagogisk praksis tar tid og at klasseromspraksis er tradisjonsbundet. Evalueringer etter Reform 97 bekrefter et slikt inntrykk (Klette 2003, Imsen 2003, Alseth, Breiteig & Brekke, G. 2003). Flere reformer i utdanningssystemet de siste årene indikerer imidlertid økt fokusering på elevenes læring, læring som resultatet av det pedagogiske arbeidet i skolen. Gjennom økt fokusering på resultater, blir det kanskje også økt fokus på prosessene som ligger bak disse resultatene? Kanskje er vi i ferd med å gå igjennom et paradigmeskifte også i forhold til styring og kontroll av det pedagogiske arbeidet i skolen, noe som kanskje også fører til større endringer i pedagogisk praksis enn vi tidligere har erfart?

OECD etterlyste allerede i 1988 et system for kvalitetsvurdering av norsk utdanning. Nesten 20 år etter har vi fått et slikt system, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Elementene nasjonale prøver, elevundersøkelsen, tilsyn og en kvalitetsportal på nett, er ment å fungere som en integrert helhet for å sikre helhetlige og pålitelige styringsdata for norsk utdanning. For å støtte opp om en slik tankegang, har vi fått et nytt læreplanverk, Kunnskapsløftet, med kompetansemål og økt vektlegging av grunnleggende ferdigheter. Slik jeg oppfatter det, har dette bidratt til en endring i måten å styre den norske utdanningen på.

Hva var det så som ledet til, og hvordan kan man kort redegjøre for bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet? Høsten 2001 tiltrådte Kristin Clemet som Utdanningsminister i den nye sentrum-høyre regjeringen som satt i perioden 2001-2005. Like etter ble PISA 2000 – resultatene offentliggjort. Svake resultater i denne, andre internasjonale undersøkelser og en evaluering av L97 som påviste, det som politikerne oppfattet som kvalitetsmessige utfordringer i norsk skole, ga Clemet gode vilkår for å endre det norske utdanningssystemet. Hun ønsket et økt kunnskapsfokus, noe som skulle bidra til at heve det norske skolesystemet på de internasjonale "rankinglistene". (Elstad, 2009). Hun fokuserte også på klare mål for utdanningen og var pådriver for den nye læreplanen Kunnskapsløftet (K06). I kjølvannet av funn og resultater i internasjonale undersøkelser, ble det nedsatt et kvalitetsutvalg (Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen). Utvalgets mandat var "...å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen." (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:29). Utvalget tillia internasjonale undersøkelser, som PISA og TIMSS verdi i forhold til å vurdere resultat kvaliteten i norsk skole. St.meld. 30 om kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), kan sees på som et grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet og mange av utvalgets anbefalinger kom med i denne meldingen.

Jeg vil senere komme inn på at vi også tidligere har hatt ulike typer ansvarliggjøring innenfor det norske utdanningssystemet, men jeg forstår likevel at man med K06 og det nye styrings-systemet, med økt resultatstyring, kontroll og ansvarliggjøring, kan man si at internasjonale uttrykket accountability har fått økt aktualitet i Norge. Kanskje har ansvarliggjøringen tatt nye retninger og kanskje har den også tiltatt i styrke? Elstad (2009) viser til et systemskifte i norsk utdanning med blant annet "...performance controlled by the use of measurements (grades, national tests, audit explosion, school performance indicators) and pay-for-performance elements." Han viser imidlertid til at styrken på accountabilityen varierer mellom kommuner og at presset på skolene har variert med skriftende regjeringer. Han viser også gjennom en "null til fem" – indeks utarbeidet av Carnoy og Loeb at hele det norske utdanningssystemet i perioden 2002 til 2009 har ligget lavt på skalaen (nivå 0-2), altså med moderate til svake "ettervirkninger". Han sier: "In small municipalities it is hard to find evidence of school accountability at all" (ibid:7). Jeg mener det er verd å merke seg at det er lokale forskjeller fra kommune til kommune, og kanskje også fra skole til skole? Kanskje er dette i ferd med å endre seg etter som systemet er i ferd med å sette seg og etter som konsekvensene av å "mislykkes" blir eller oppleves som større?

Jeg vil nå gå videre inn på begrepet accountability. Begrepsavklaringen vil i hovedsak gjøres i lys av nyere nasjonal teori. Boka "Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar" er et resultat av det store ASAP – prosjektet (Achieving School Accountability in Practice). Prosjektet har i stor grad vært et teoriutviklende prosjekt innenfor dette relativt nye området i norsk utdanningspolitikk. Langfeldt (2008:11) skriver at: "Å oppnå ansvarlighet i skolens praksis er et av kjernesporåsmålene i dagens utdanningsdebatt." Langfeldt (2008:11) med henvisning til Hopmann (2003) skiller mellom prosesskontroll og produktkontroll. Mens prosesskontroll handler om hvordan ting har vært gjort, handler produktkontroll om utbyttet av opplæringen og resultatet av denne. Innenfor det norske kvalitetsvurderingssystemet kan man si elevundersøkelsen er en form for prosesskontroll mens nasjonale prøver blir en kontroll av produkt eller resultat. I denne oppgaven vil vi i hovedsak se på hvilke endringer utvalgte skolefolk selv oppfatter at de har gjort for å tilpasse seg nasjonale prøver som kontroll av produktet. Disse praksisendringene kan altså omfatte prosessene.

Langfeldt (2008:12) skriver at:

Den grunnleggende antakelsen i accountability-tankegangen er at i endringsbestrebelse og restrukturering ikke forbedrer prosessene i substansiell forstand såfremt de som tar hånd om disse prosessene ikke blir holdt ansvarlig for produktene (for eksempel observert i form av tester som måler læringsutbyttet).

Jeg forstår at man tenker at økt ansvarliggjøringen i forhold til resultat vil kunne bidra til å bedre prosessene på områder som har betydning for å bedre resultatene som den enkelte skole, skoleleder og lærer blir holdt ansvarlig for.

I selve accountability-begrepet ligger det i følge Langfeldt (ibid.) både en plikt til å stå til regnskap (account) og en mulighetsdimensjon (ability). "Man har plikt til å gjøre rede for bruk av offentlige midler, men plikten er også knyttet til "ability", muligheten for å avlegge regnskap og å stå til ansvar" (ibid: 18). I forhold mulighetsdimensjonen, sier Langfeldt (2008:12) at accountability må ha et handlingsrom å bevege seg i dersom det skal virke. Hvis det ikke er et handlingsrom, vil ingen kunne holdes ansvarlig. Risikoen blir da at prosesskontroll og resultatkontroll i stor grad kan innskrenke handlingsrommet. I ytterste forstand kan altså de nødvendige kontrollkomponenter i accountability-systemet undergrave selve system. Jeg forstår at denne mulighetsdimensjonen kan sees i sammenheng med det J.P. Olsen kaller autonomi. Dette er noe som jeg kommer inn på under drøftingen av J.P. Olsens accountability-modell senere i kapitlet. Jeg vil også komme inn på aktuelle utilsiktede virkninger som kan følge av kontroll- og incentivsystemer i accountability-styringen. Jeg vil si noe om hvordan forhold som "Gaming the system", fusk og tøyning av grenser kan framstille skoler som "bedre" enn det man i realiteten er, noe som i realiteten vil redusere påliteligheten av målinger og i ytterste konsekvens undergrave systemet.

## **2.4 Fire forståelsesrammer for styring av skolen**

Jeg forstår det slik at vi både har og har hatt ulike typer ansvarliggjøring, eller accountability, innenfor det norske utdanningssystemet. Statsviteren Johan P. Olsen har utviklet en modell som viser noe av spennvidden innenfor accountability. Hans beskriver i sin modell universitetet i spenningsfeltet mellom profesjon, hierarkisk politisk og administrativ styring, representativt demokrati og konkurrerende markedsstyring. I Olsens essay "The institutional dynamics of the (European) University" beskriver han hvordan både universitetets utviklingshistorie og universitetet som institusjon kan beskrives gjennom forannevnte forståelsesramme. Universitets og grunnskolen som institusjoner, deres utvikling og deres plass i samfunnet har likhetstrekk, men det eksisterer også forskjeller. Analytisk mener jeg likevel at man kan se begge organisasjonene gjennom forannevnte forståelsesrammer.

Jeg har oversatt, tolket og bearbeidet modellen slik at den skal passe bedre til å belyse styringen av grunnskolen. I likhet med universitetet, vil skolen som organisasjon i lys av min bearbejdede modell befinne seg i spenningsfeltet mellom de fire formene for accountability. Dette er i tråd med at jeg har vært opptatt av å gjengi hovedinnhold og av å ivareta de



grunnleggende forutsetningene som ligger til grunn for den opprinnelige modellen.

Analytisk søker jeg å se så vel historisk utvikling som nåværende situasjon gjennom de fire forståelsesrammenes "briller". Dette gjøres ut ifra en forståelse av at virkeligheten farges ut fra hvilke briller man har på. I den sammenheng blir det naturlig for meg å drøfte og eksemplifisere accountability-styring av norsk utdanning i lys av rammene. På samme måte har jeg funnet det interessant å komme inn på selve kvalitetsbegrepet, hva som er kvalitet i norsk utdanning. Jeg vil forsøke å vise at dette vil avhenge av hvilken forståelsesramme man velger å analysere virkeligheten ut ifra. Dette blir da spesielt interessant i forhold til hvordan man søker å måle og stille aktørene i utdanningssystemet til ansvar for de resultatene som oppnås sett i forhold til utdanningssystemets kvalitetsindikatorer.

På neste side følger min bearbejdede versjon av Olsens modell.

<p><i>Autonomi:</i> <i>Konflikt:</i></p>	<p>Organisasjonens drift og dynamikk er styrt av interne faktorer</p>	<p>Organisasjonens operasjoner og dynamikk blir styrt av miljømessige faktorer.</p>
<p>Aktørene har felles normer og mål</p>	<p><b>Profesjonell accountability:</b></p> <p><b><i>Profesjonelle aktører i skolen med profesjonell jobbutførelse.</i></b></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Fri profesjonsutfoldelse, finne sannhet, rasjonalitet og kompetanse</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Skolefaglig kvalitet definert av profesjonen.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Konstituerende prinsipp ved skolen som institusjon: myndighet til det som framstår som den fremste kvalifiserte.</p> <p><u>Endring:</u> Drevet av den interne dynamikken: Profesjonens endrede oppfatninger av hva som er god profesjonsutøvelse. Langsom nytenkning. Rask og radikal endring bare ved prestasjonskriser.</p>	<p><b>Hierarkisk accountability:</b></p> <p><b><i>Skolen er et instrument for nasjonale politiske agendaer.</i></b></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Administrativ: Implementering. Forhåndsbestemte politiske målsettinger.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Effektiv oppnåelse av nasjonale formål. Målene er bestemt utenfra.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Skoler må også ha et spillerom for å kunne stå ansvarlig for resultatene (ability).</p> <p><u>Endring:</u> Prioriteringer og organisering avhenger av politiske beslutninger gjort både nasjonalt, regionalt og lokalt. Valg, endrede eller ulike koalisjonskonstellasjoner og skiftende politiske lederskap vil påvirke til hyppige initierte endringer. Skolen i et spenningsfelt.</p>
<p>Aktørene har motstridende normer og mål</p>	<p><b><i>Skolen er et representativt demokrati</i></b></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Interesserepresentasjon. Elever i skolens beslutningsorganer, foreldreutvalg, arbeidstakerrepresentasjon. Valg, forhandlinger og påvirkning. Alle interessenter skal høres.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Hvem får hva? Flexibilitet til å imøtekomme ulike interesser. Balanserte løsninger.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Realpolitikk. Demokrati i organisasjonen. Motstridende og dels felles interesser. Involvere, legitimere og ansvarliggjøre.</p> <p><u>Endring:</u> Avhenger av forhandlinger, konflikthåndtering og endringer i makt, interesser og allianser.</p>	<p><b><i>Skolen er en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked</i></b></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Samfunnstjeneste. Del av et system med markedsutveksling og prissystemer.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Møte samfunnets krav. Økonomi, fleksibilitet og overlevelse. Effektivitet = resultatoppnåelse i konkurranseøyemed.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Respons til interessenter og eksterne krav, overlevelse. Handlingsrom for å tilpasse produktet slik brukerne vil ha det.</p> <p><u>Endring:</u> Konkurranse mellom skoler er kvalitetsdrivende. Anseelse utad og attraktivitet. Tilpasning til endrede rammebetingelser og suverene kunder. Foreldre og elever er kunder som velger fritt sitt produkt.</p>

Figuren beskriver hver av de fire forståelsesrammene i lys av vesentlig logikk, kriterier for vurdering, grunner for autonomi og grunner for endring. I den videre teoretiske innrammingen blir de fire rammene sentrale. I et styringsperspektiv tenker jeg å beskrive nåsituasjon, nyere historisk utvikling og incentiver for endringer i skolen. Alt dette gjøres i lys av de fire rammene.

Rammene presenteres fortløpende og hver for seg. Jeg har imidlertid valgt å tillegge rammen for profesjonell accountability spesiell vekt. Dette har jeg valgt siden jeg i min oppgave vil ta for meg endringer på skolenivå, og der forstår jeg at de profesjonelle aktørene alltid vil være sentrale, uansett om endringene er initiert innenfra eller er om de er forventet implementert basert på hierarkiske beslutninger utenfra. For å belyse helhet, nyanser og mulig gjensidig påvirkning, vil jeg så forsøke å trekke noen linjer på tvers av rammene. Dette vil jeg gjøre i underkapitlet "Slutninger" ved blant annet å komme inn på hvordan skolen kan stå i et spenningsfelt der alle de fire forståelsesrammene, i større eller mindre grad, kan være framtrepende. Til sist vil jeg drøfte ledelse i lys av de samme rammene.

### **2.2.1 Celle 1: Profesjonell accountability**

Ved profesjonell accountability er organisasjonens drift og dynamikk styrt av interne faktorer. Skolen styres av profesjonelle aktører med profesjonell yrkesutøvelse. Organisasjoner styrt av en profesjonell logikk vil ha sitt særpreg knyttet til organisasjonens spesifikke faglig formål. Skolen som organisasjon vil således skille seg tydelig fra organisasjoner som har andre formål enn kunnskapsutvikling, ulike profesjonelle miljøer vil sette ulike profesjonelle standarder, knyttet til hva som spesifikt er nødvendig for profesjonell yrkesutøvelse i den aktuelle organisasjonstypen. I dette tilfelle vil aktørene ha felles bakgrunn og forståelse av "hva skole er". Pedagogene utvikler en felles forståelse for hva som kjennetegner profesjonell yrkesutøvelse. Gjennom felles normer og mål fastsettes en standarden for profesjonell utøvelse av yrket. Satt opp mot denne kvalitative standarden, vil man også se at det er noe som ikke er godt nok.

Den enkelte skole/organisasjon vil være opptatt av å tjene samfunnet som helhet "... and not specific "stakeholders" or those able and willing to pay..." (Olsen, 2005:8). Utdanningen vil være åpen og tilgjengelig for alle, uavhengig av hvilket sosialt lag man tilhører. Det blir viktig med en sterk offentlig fellesskole. Kunnskap vil ikke bare være fakta og nyttebasert, men man vil også være opptatt av hvordan menneskene forstår seg selv og andre. Skolen vil også være opptatt av at menneskene utvikler både karakter og integritet. Skolen blir altså en del av et samfunnsbyggende prosjekt der det legges vekt på humanistisk danning, rasjonalitet, opplysning og frigjøring (ibid.). Jeg forstår at profesjonell accountability i denne sammenhengen også vil være å ivareta alle de fire

utdanningspolitiske perspektivene som norsk skole tradisjonelt har vært bygget på: bevissthets- og identitetsdannelse, sosial integrasjon, politisk dannelse, demokratisk oppdragelse og nytte (Telhaug, 2005). Hele menneskets utvikling blir viktig. Dermed vil danningsaspektet være vel så viktig som selve utdanningsaspektet.

Disse tankene har det i stor grad vært profesjonell og politisk enighet om. Således har de på mange måter vært retningsgivende for den tradisjonelle måten å styre den norske skolen på. Skolene har på mange måter vært "lærerdreven" og skolelederne har innenfor dette systemet vært å betrakte som "fremst blant likemenn". Dermed har rektor på sett og vis vært lærer med administrative og koordinerende oppgaver. Systemet, der faglige og profesjonelle standarder for god yrkesutøvelse i stor grad har vært definert av lærerstanden selv, har vært stabilt og preget av langsom nytenkning og langsomme endringer i pedagogisk praksis. Dette til tross for hyppige utdanningspolitiske reformer. Lite innsikt i skolens indre liv og lite prestasjonsmåling kan ha forsterket dette. I systemer med profesjonell accountability, kan imidlertid raske endringer skje ved prestasjonskriser (Olsen, 2005).

I 1975 uttalte daværende Kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde følgende: "Norsk skole er verdens beste" (Telhaug, 2005:129). Lignende selvtilfredse uttalelser finner vi blant sentrale utdanningsbyråkrater helt fram til høsten 2001, til like før offentliggjørelsen av PISA-2000 (Elstad, 2009). Gjerdens uttalelse bidro ikke til noen sterk debatt, kanskje var dette fordi man på 1970-tallet i realiteten ikke visste svært mye om den norske skolens nivå sammenlignet med nivået i andre land? (Telhaug, 2005:130). Jeg forstår imidlertid at slike utsagn, vil kunne bidra til å styrke profesjonens troverdighet og tyngde og dermed også grunnlaget for profesjonsstyringen. Etter offentliggjøringen av PISA-2000 høsten 2001 skjedde det imidlertid noe, og dagens politiske oppfatning av skolesystemet er annerledes og mer avmålt. Statsminister Jens Stoltenberg uttrykte i sin nyttårstale 1.1.08 bekymring for kvaliteten i norsk utdanning. Hvordan kunne han ha hold for dette?

Vi vet at Norge, etter Gjerdens statsrådepoke, har deltatt i flere internasjonale undersøkelser. Prestasjonsmessig har vi imidlertid ikke hevdet seg spesielt godt. Parallelt har politikernes og opinionens oppfatninger av det norske skolesystemet endret seg. I kjølvannet av resultatoffentliggjørelsen etter PISA 2006, uttalte så statsministeren følgende i nyttårstalen: "I internasjonale rapporter viser det seg at norsk skole på viktige områder ligger langt fra toppen, faktisk under gjennomsnittet. Statsministeren ser på dette som et alvorlig varsel..." (Stoltenberg, 2008). I talen framhevet altså statsministeren betydningen av hevde seg i internasjonale tester. Han trekker med dette testene inn som en standard, et kvalitetsmål for god utdanning.

Innenfor det norske grunnskolesystemet kan kanskje PISA-undersøkelsene og nasjonale målinger sies å ha bidratt til prestasjonskriser og påfølgende raskere endinger? På den ene siden kan dette selvfølgelig føre til endinger innenfra, gjennom endret profesjonsoppfattelse av hva som er god yrkesutøvelse. Ved tilstrekkelig autonomi og handlingsrom vil profesjonen da selv justere målene. På den annen side, kan det være en underliggende ide bak disse målingene som driver tyngdepunktet bort fra den tradisjonelle profesjonsstyringen av skolen og over til andre former for styring. Dette vil jeg komme inn på under beskrivelsen av de øvrige forståelsesrammene.

### **2.2.2 Celle 2: Hierarkisk accountability**

Skolen blir styrt gjennom et hierarkisk politisk system. Nasjonalt styres skolen av regjering og storting, regionalt gjennom fylkeskommunen og lokalt gjennom kommunen som skoleeier. Hvert ledd i styringshierarkiet har sin administrasjon med sine byråkrater. Skolens leder, rektor, er underordnet disse. I denne forståelsesrammen forutsettes det altså at organisasjonens operasjoner og dynamikk blir styrt av utenforliggende, miljømessige faktorer. Skolen blir et instrument for nasjonale, regionale og lokale politiske agendaer. Således blir myndighetenes normer og mål også skolens normer og mål.

Målene, som er fastsatt utenfra, vil kunne virke styrende på hva som kan betraktes som god yrkesutførelse, dvs. kvalitet i skolen. Hva kan så kvalitet være innenfor en slik forståelsesramme? I Kunnskapsforlagets fremmedordbok (Kunnskapsforlaget, 1986) beskrives kvalitet som en "beskaffenhet, egenskap, art, verdi". Kvalitetsarbeid beskrives som "et førsteklasses utført arbeid". Og hva er så et førsteklasses utført arbeid i norsk skole? Går det an å beskrive eller måle dette på en objektiv og nøytral måte? I St.meld. nr. 31 om kvalitet i skolen står det at: "Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres" (Kunnskapsdepartementet, 2008:7). Skolens mandat er konkretisert i følgende dokumenter: "...formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag" (Kunnskapsdepartementet, 2008:7).

Skolens oppgave blir i stor grad å sørge for effektiv oppnåelse av mål fastsatt i disse dokumentene. Ledelsens oppgave innenfor et slikt system vil i stor grad være knyttet til implementering av forhåndsbestemte politiske målsetninger (Olsen, 2005). Graden av implementering, resultatoppnåelsen, vil da kunne bli et kvalitetsmål for opplæringen. Rektor som skolens leder vil ha sin plass i den hierarkiske styringen av skolen. En vanlig måte å se arbeidsgivers

styringsrett på er retten til å lede, fordele og kontrollere arbeidet. Gjennom å bruke denne styringsretten forventes det så at rektor skal sørge for at implementeringen blir gjort. Rektor vil innenfor denne rammen i sterkere grad framstå som arbeidsgivers representant. I en kommentar i Aftenpostens nettutgave 15.11.2010 skriver Aftenposten-redaktør Per Anders Madsen:

Rektor var tradisjonelt en slags opphøyd førstelærer som var ansvarlig for det praktiske undervisningsopplegget og sto kollegiet nær, nesten i en slags kombinasjon av leder og tillitsmann. I dag er rollen snudd. Røttene nedover er svekket, lojalitetsbåndene oppover styrket og innskjerpet.

Med dette kan man forstå dagens rektorrolle som en del av et hierarki der rektors plass blir mellom skoleeier og lærer. Samtidig har rektors rolle i styringen av norsk skole blitt sterkere trukket fram de siste årene. I St.meld. nr. 31 om kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008) trekkes utøvelse av rektorrollen og betydningen av skoleledelse fram som viktig for elevenes læring. Samtidig plasseres både elever, lærere og rektor inn i skolens styringshierarki der departementet mener det må bli tettere oppfølging mellom leddene. I den forbindelse, vil jeg fra meldingen trekke fram følgende to sitater(ibid.:10):

1. "Lærerne lærere må sette klarere krav og forventninger til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen..."
2. "Skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater..."

Mange rektorer opplever at rektorrollen har blitt mer krevende de siste årene (Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006:11). I St. meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008:64) nevnes den komplekse skolelederrollen som en utfordring man vil ta tak i: "Departementet vil styrke skolelederens evne til å håndtere de mange rollene og oppgavene som rektorene har..." og dette vil man gjøre "...gjennom å innføre skolelederutdanning for alle nytilsatte rektorer og rektorer som ikke har formell skolelederutdanning." (ibid.). Flere rektorutdanningsprogrammer har nå trådt i kraft, og gjennom denne skolelederutdanning søker man altså å styrke rollen som rektor, en rolle som jeg forstår både skal kunne favne den tradisjonelle profesjonelle accountabilityen og den, for rektorrollen, "nyere" hierarkisk forståelsesrammen.

Det hierarkiske systemet vil, i større grad enn den profesjonelle, være preget av endringer. Endringer forutsettes siden politiske beslutninger og prioriteringer forventes implementert. Skiftende politiske lederskap og endrede maktforhold øker dette kravet til endring og tilpasning. Alle ønsker å sette sitt preg på skolen. Skolen skal forholde seg til både lokale og nasjonale politiske beslutninger, noe som kan være krevende ved ulike partipolitiske lederskap i det

hierarkiske politiske systemet. Ideologisk kan således skolens politiske lederskap nasjonalt, regionalt og lokalt således stå langt fra hverandre. Dermed må skolen manøvrere i et politisk spenningsfelt. Som et eksempel vil jeg nevne hvordan Oslo-skolen som et eksempel der skolen står i et spenningsfelt mellom ulike ideologier nasjonalt og lokalt. Mens vi siden 2005 har hatt en rød-grønn regjering bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet, har hovedstaden i samme periode blitt styrt av et borgerlig byråd bestående av partiene Høyre og Fremskrittspartiet. Mens den rød-grønne regjeringen har bremset og til dels omgjort reformer som den tidligere sentrum-høyre-regjeringen iverksatte, har Oslo-byrådet videreført deler av politikken lokalt gjennom aktiv utøvelse av skoleeierrollen. Relatert til hierarkisk styring vil jeg her trekke fram systemer for resultatvurdering, der blant annet egne Oslo-prøver inngår, og egne formelle vurderingssystemer for rektorer. Vi ser det også gjennom en sterkere markedsstyring med blant annet fritt skolevalg i Oslo. I strid med nasjonal politikk, har også Oslo-byrådet planer om å innføre karakterer på 7.- trinn i grunnskolen. Jeg har tidligere vist til forskning der man har funnet forskjeller mellom kommuner i ettervirkninger av accountability-styring. Kanskje kan politiske forskjeller lokalt og nasjonalt sammen med en styrket kommunal skoleeierrolle si noe om hvorfor man finner slike forskjeller?

Med dette som bakteppe blir det naturlig at skolen må forholde seg til noe mer enn profesjonsstyring. En offentlig skole med profesjonsstyring på tvers av samfunnets kvalitetskrav vil ikke ha sin berettigelse. I den generelle delen av nåværende læreplan for grunnskolen (videreført fra forrige læreplan) sies blant annet følgende om målene for grunnopplæringen: "Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993:15). Telhaug (2005) sier at skolen i Norge tradisjonelt har søkt å ivareta de fire utdanningspolitiske perspektivene bevissthets- og identitetsdannelse, sosial integrasjon, politisk dannelse og demokratisk oppdragelse og nytte (for eksempel i økonomisk eller instrumentalistisk forstand). Det vil si både et utdannings- og et danningperspektiv. Til tross for at generell del forble uforandret med innføringen av Kunnskapsløftet, mener Telhaug (ibid.) likevel at det har skjedd en kursendring i norsk grunnskoleutdanning. Han mener at det er knyttet til nytteperspektivet, det vil si økt fokusering på målbare kunnskaper og ferdigheter, at vår nåværende læreplan har sitt særpreg i forhold til tidligere tiders retningslinjer for grunnskoleutdanningen. Denne kursendringen må sees i sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet.

I St.meld. nr. 30 om kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), som i stor grad behandler spørsmål knyttet til kvalitet i skolen (kvalitetsbegrepet i ulike varianter blir

brukt ca. 240 ganger), blir betegnelser som henviser til internasjonale kunnskapstester (PISA, PIRLS, TIMSS og CIVIC) nevnt til sammen 19 ganger. Nasjonale prøver blir nevnt 16 ganger. I de påfølgende meldingene St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) øker dette. I den siste, St.meld. nr. 31 om kvalitet i skolen, blir de internasjonale testene nevnt 60 ganger og de nasjonale prøvene 36 ganger. Vektleggingen av internasjonale studier og nasjonale prøver er altså økende (Elstad: 2009). "Over time, the international studies are much more extensively used as evidence regarding the quality of the Norwegian educational system as well as future need that must be addressed" (ibid.: 4). Min forståelse tilsier at man da kan forstå enkelte endringer i skolen som hierarkisk initierte som følge av kursendring i den nasjonale utdanningspolitikken.

### **2.2.3 Celle 3: Representativt demokrati**

Som for profesjonell accountability, forstår man at organisasjonens drift og dynamikk blir styrt av interne faktorer. De ulike aktørene i skolesystemet har ulike roller og interesser og dermed også motstridende normer og mål. Interesserepresentasjon blir således en vesentlig logikk. Alle interessenter skal høres og komme til orde. Interesser, representasjon, valg og forhandlinger skal påvirke beslutninger på vegne av flertallet (Olsen, 2005). Innenfor denne forståelsesrammen leder altså interne representative demokratiske politiske prosesser fram til beslutninger. Både ansatte og brukere har innfor skolesystemet rett til å påvirke beslutninger. Selv om virksomhetsleder har styringsrett, sikrer arbeidsrettslige bestemmelser arbeidstakere rett til å påvirke beslutninger som arbeidsgiver tar i kraft av sin formelle posisjon.

Opplæringsloven legger premissene for formell elevmedvirkning direkte eller indirekte gjennom foresatt. Dette kan blant annet gjøres gjennom elevrådsarbeid, allmøte og samarbeidsutvalg. Skolenes samarbeidsutvalg (SU) er et eksempel på et representativt utvalg der de ulike aktørene er representert. Vi finner samarbeidsutvalg (SU) ved alle grunnskoler i Norge. SU er et lovpålagt utvalg for å sikre brukermedvirkning i styringen av skolen. Det er vanlig at SU består av både foreldre, elever, tilsatte og politikere. "Rektor har rett til å tale, møte og komme med forslag" (Samarbeidsutvalg i grunnskolen, 2011).

Hvordan det representative demokratiet fungerer, vil etter mine erfaringer variere fra sted til sted. Det vil også kunne være situasjonsbestemt. På nasjonalt nivå, er det verd å merke seg at lærerorganisasjonene tradisjonelt har mye å si for styringen av den norske skolen. Innflytelsen har imidlertid blitt svekket (Dale: 1997).



## 2.2.4 Celle 4: Konkurrerende marked

Innenfor denne forståelsesrammen er skolen en tjenesteytende virksomhet innvevd i et konkurrerende marked. Aktørene har motstridende normer og mål, og skolen blir en del av et system med markedsutveksling og prissystemer (Olsen, 2005). Blant annet graden av privatisering, konkurranseutsetting og utbredelse av privatskoler vil være relevante forhold å se på i denne sammenheng. Utdanningsministeren i den borgerlige regjeringen som tiltrådte i 2001, Kristin Clemet fra partiet Høyre, ønsket å stimulere til at nye friskoler/private skoler skulle etableres innenfor hele skolesystemet. Hennes etterfølger i den påfølgende rød-grønne regjeringen, SV-statsråden Øystein Djupedal (tiltrådte 2005) stoppet dette. Selv om det finnes private skoler i Norge i dag, er disse hovedsaklig utbredt innenfor videregående- og høyere utdanning.

Tidligere autonomi fra regjeringene er erstattet av en managementsmentalitet for å endre skolen (Sørhaug, 2008). NPM, ideer og teknikker fra det private næringslivet blir innført (Olsen 2005:13). Sterk ledelse blir vektlagt. Tiltak innenfor dette systemet vil blant annet være ekstern representasjon i skolenes styrer og mekanismer for å overvåke og kontrollere skolenes kvalitet og kvantitet. I denne markedstenkingen vil overlevelse være bestemt av organisasjonens evne til å tilpasse ytelse for konkurransedyktighet. De sterkeste overlever og må tilpasse seg omgivelsene for seire i konkurransen (Olsen, 2005:13). Innenfor det norske grunnskolesystemet er det få økonomiske incentiver for overlevelse. Kvalitet i form av prestasjoner og påfølgende omdømme, kan imidlertid også virke konkurransedrivende. Vi ser, blant annet gjennom offentliggjøring av resultater på nasjonale prøver, at konkurranse har kommet inn som et element også i barneskolen. Vi snakker da om et kvasimarked, dvs. en ordning som har markedslignende trekk, men uten at en pris klarerer markedet.

Vi har tidligere vært inne på at skolen, innenfor et hierarkisk styringssystem, kan endres for å sikre legitimitet overfor overordnede forvaltningsledd og styrende myndigheter. Innenfor et konkurrerende marked, i dette tilfelle et kvasimarked, kan skolen også styres og endres som følge av påvirkning, press og forventninger fra opposisjonspolitikere, brukere, nærmiljø, organisasjoner og andre samfunnsaktører. Institusjonell teori viser i følge Dahler-Larsen til at hver enkelt organisasjon sjelden er så unik som man kanskje tror. Skolene som organisasjon påvirkes av samfunnet og kulturen. De vil dermed være gjenstand for institusjonalisert læring. Dette kan for eksempel skje normativt, kognitivt eller ved tvang (Dahler-Larsen, 2005). Gjennom avisenes tilgang og bearbeiding av resultatene fra nasjonale prøver, sammenlignes og rangeres norske skoler og kommuner. I en rangering vil det alltid være tapere og vinnere. For "taperne" kan dette blir

problematisk da en organisasjon i grunnleggende forstand er ”...afhengig av legitimitet, opbakning og anderkjendelse fra sine omgivelser” (ibid.:50). Tatt i betraktning den store oppmerksomheten de nasjonale prøvene får hver gang de offentliggjøres, kan man anta at skolenes resultater på disse vil ha betydning på deres anerkjennelse og legitimitet i lokalsamfunnet . Kombinasjonen av økte krav til kvalitet på områder som kan måles i nasjonale prøver og skolenes behov for anerkjennelse fra omgivelsene, kan medvirke til ny læring og endringer i praksis på skolene. Skolene søker kanskje å oppnå anerkjennelse gjennom å ”...gjentage omverdenens koder for anerkendelse og spejle seg heri” (ibid.: 50)? Kanskje fører dette til tilpasning av organisasjon og undervisningstilbud etter det utenforliggende markedet?

### **2.2.5 Slutninger**

Jeg har argumentert for at de fire rammene kan brukes som et inntog til å forstå viktige historiske utviklingstrekk i styringen av skoler. Samtidig ser vi at det kan være hensiktsmessig å se rammene som en måte å strukturere og analysere ulike måter å styre på. Ut i fra en slik forståelse vil alle de fire rammene sammen danne grunnlaget for styringen av skolen. De vil altså i kunne fungere side om side og sammen, selv om styrkeforholdet vil kunne variere. Min antagelse er at blant annet etableringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, tilsyn, nettstedet skoleporten og elevundersøkelsen har bidratt til at både hierarkisk og konkurrerende markeds-accountability har blitt sterkere framtrædende i hele det norske utdanningssystemet de siste årene. Likevel vil jeg anta at det vil være lokale forskjeller, da jeg vurderer det naturlig at skolens målsetninger, styring, fleksibilitet, tilpasning og endring vil preges av hvilken forståelsesramme som er den dominerende også lokalt. Ulike lokale kulturer og samfunnsmessige forhold vil da kunne gi ulike utslag på forskjellige skoler. Ut fra denne forståelsen vil man derfor, selv innenfor en sterk nasjonal enhetsskole, kunne se til dels store lokale forskjeller, løsninger og tolkninger av skolens samfunnsmandat.

En spennende tanke kan være at ulike aktører og ansatte i skoleorganisasjonen kan ha ulik forståelse av hvor skolen står i dette spenningsfeltet. Kanskje kan lærerne på en skole fortsatt ha forståelsen av at det er den profesjonelle accountabilityen, personlig eller kollektivt, som er den rådende? Om så rektor har en sterk hierarkisk forståelse, kan det både ligge spenninger og utfordringer i forhold til styring og utvikling. Også aktører innenfor representativt demokrati, aktører som ser skolen som ”en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked” (for grunnskolen mer et kvasimarked), eller den hierarkisk politiske eller administrative styringen vil ha betydning for hvordan dette maktforholdet utvikler seg innenfor de nasjonalt opptrukne

rammene. En annen tanke er at dette ikke er konstant, men heller dynamisk. Det viser ikke minst de internasjonale trendene og deres påvirkning på det norske utdanningssystemet. Jeg oppfatter blant annet at det i Norge i større grad enn tidligere har blitt aksept for skoleledelse og hierarkisk styring også internt i skoleorganisasjonen. Samtidig ser vi at kartlegginger og nasjonale prøver har fått økt betydning og legitimitet. Dette er noe som alle nå må forholde seg til på en eller annen måte.

De fire forståelsesrammene kan sees som fire til dels ulike og ideologiske motstridende styringsprinsipper. På sett og vis vil man innenfor de ulike rammene også kunne ha forskjellig forståelse av hva som er kvalitet i utdanningen. Dette framkommer ikke minst når man ser de motstridende grunnleggende ideene bak de ulike accountability-rammene. Motstridighetene kan på den ene siden skape en uryddighet og en maktesløshet for skoleledelsen. Kravene og hensynene blir så komplekse at det blir umulig å gjøre alle til lags. På den annen side kan også de fire forståelsesrammene sees på om en balanse mellom ulike styringsprinsipper, noe som kan være gunstig for å finne balanserte løsninger som kan komme hele samfunnet til gode. De ulike forståelsesrammene bidrar altså til å balansere hverandre.

Som beskrevet, er utdanningssystemet inne i en brytningstid med mange endringer. Skolene blir på mange måter egne resultatenheter på lik linje med private bedrifter og andre tjenesteytende offentlige sektorer. En sentral målsetning vil kunne bli kunnskapsformidling for nytte, for eksempel i økonomisk eller instrumentalistisk forstand. Da vil utdanningsaspektet kunne være framtrødende i forhold til dannelsesaspektet (Telhaug, 2005). I tråd med at jeg har valgt å trekke fram den profesjonelle accountabilityen, tilsier min forforståelse at det er viktig å bevare skolens og profesjonens særpreg og en grad av autonomi. Selv om skolen må finne sin plass i et demokratisk styrt samfunn, forstår jeg, også ut i fra skolens samfunnsmandat, at skole handler om mer enn produksjon av resultater. Erling Lars Dale (1997) står som redaktør bak boka "Etikk for pedagogisk profesjonalitet". Her framhever han blant annet at de ulike aktørene innenfor utdanningssystemet har et yrkesetisk kollektivt ansvar for kvalitet i utdanningen. Han argumenterer for at disse fortsatt framstår som bevisste og aktive og at dette ikke står i motsetning til politisk og byråkratisk styring. Han sier blant annet at

...behovet for pedagogisk refleksjon i utdanningssystemet øker i situasjoner der det hele tiden dukker opp nye behov og ideer. En tilstand med ustanselig utvikling i meninger og skikker samsvarer med at utdanningen fungerer smidig ved hjelp av vedvarende pedagogisk refleksjon. (ibid.:172)

Med dette kan man forstå at man i en endringstid, i en tid hvor presset fra et ytre hierarki, fra et ytre konkurrerende marked og fra indre representative interessegrupper er økende, vil være viktigere enn noen gang å skape rom for profesjonen og dens faglige kunnskap om skole og utdanning. Gode pedagogiske begrunnelser for god praksis blir viktigere enn noen gang og vil kanskje også være avgjørende for pedagogenes handlingsrom og yrkets anseelse utad? Ja det vil kanskje være avgjørende for å kunne utøve god profesjonell praksis? Med dette som utgangspunkt vil jeg presenterer Dales (1997) modell, bestående av tre praksisnivåer, som kan brukes som basis for å etablere dette yrkesetiske kollektive ansvaret for kvaliteten i utdanningen. Dale argumenterer for modellens gyldighet for hele samfunnets utdanningsinstitusjon. Innenfor dette systemet nevner han grunnskole, kompetansesenter og departement som delsystemer og lærer, rektor, spesialpedagog og byråsjef som aktører. Jeg bruker her modellen fortrinnsvis i forhold til den lokale grunnskolen, og i dette tilfelle i forhold til lærere og skoleledere.

## **2.2.6 Tre kompetansenivåer for pedagogisk rasjonalitet**

Jeg vil nå presentere Dale modell for pedagogisk rasjonalitet. Hvordan skal skolene forholde seg til endringer på en pedagogisk rasjonell og profesjonell måte? Dette sees i lys av de tre praksisnivåene gjennomføring av undervisning (K1), konstruksjon av utdanningsprogrammer (K2) og kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3).

Først vil jeg si litt om hva jeg forstår med rasjonalitet.

En handling er rasjonell dersom den gir det ønskede resultatet på en ikke-tilfeldig måte. En handlemåte er rasjonell dersom den i en gitt situasjon, i lys av tilgjengelig informasjon, virker som det beste/mest effektive middelet til å nå et fastsatt mål. (Rasjonalitet, 2010)

Rasjonalitet kan være subjektiv, i den forstand at den er basert på hva den enkelte tror er den beste handlingen, eller den kan være objektiv, basert på om handlingen faktisk er best. I pedagogisk sammenheng, som i samfunnsvitenskapen generelt, er det vanskelig objektivt å vite hva som er den beste handlingen. Dette vil blant annet variere i forhold til hvilke standarder og mål som legges til grunn. Innenfor profesjonell accountability vil standarden, og dermed også hva man står ansvarlig i forhold til, være relatert til hva profesjonen oppfatter som god profesjonsutøvelse. God profesjonell handling bør altså være basert på noe mer enn hva den enkelte oppfatter som best. Hvordan så komme fram til hva som er god profesjonsutøvelse? Og kan man si at denne er konstant, eller vil den endre seg i takt med endrede samfunnsforhold, rammebetingelser og politiske føringer? Kanskje vil også endring i profesjonelle standarder være en forutsetning for vellykket utviklingsarbeid?

Vi så at Dale (1997) framhever betydningen av pedagogisk refleksjon, spesielt i tider med endringer og reformer. Jeg forstår det slik at dette vil være viktig for å kunne tilpasse profesjonens yrkesutøvelse til endrede forhold og krav. Kollektive prosesser og refleksjon blir da avgjørende for å sikre størst mulig grad av "objektiv" rasjonalitet og begrunnede pedagogiske valg som passer inn i en stadig endret skolekontekst.

Dale (1997) lanserer altså de tre kompetansenivåene. Det første nivået (K1) omhandler umiddelbare handlinger, "...det å gjennomføre noe under mer eller mindre sterk handlingstvang" (ibid.:173). På neste nivå (K2), med målanalyser planlegging og vurdering, er det muligheter for svekket handlingstvang. Relatert til det andre kompetansenivået sier Dale (ibid.:173):

Kvaliteten i kompetansen øker om hvert av medlemmene innenfor sin kontekst kan beskrive, fortolke og analysere undervisningen i relasjon til elevenes læreprosesser vurdert ut fra overordnede og premissgivende læreplanbestemmelser.

Således vil det etter min forståelse kunne være en glidende overgang mot det tredje og siste praksisnivået (K3) der det vil "...dreie seg om den kompetansen medlemmene i de forskjellige delsystemene har i frihet for handlingstvang, til å kommunisere i og konstruere didaktisk teori" (ibid.:174). Relatert til det tredje nivået, og målet om svekket handlingstvang, framhever Dale betydningen av utdanning og etterutdanning.

Jeg forstår det slik at det første nivået (K1), gjennomføringen av undervisningen under handlingstvang, i stor grad kan relateres til privat individuell praksis. Det neste nivået (K2), med blant annet planleggingen av undervisningen, forstår jeg kan ta ulike retninger. Planlegging kan være så vel individuell som kollektiv. Jeg tenker at praksis her kan utføres både med og uten refleksjon, det vil jeg tro gjelder både den individuelle og den kollektive planleggingen. Praksis på det overordnede nivået (K3), vil imidlertid etter min mening måtte gjøres i fellesskap gjennom kollektiv refleksjon. Min tanke er at en forskyvning av praksis innenfor kompetansenivåene vil kunne ha betydning for hvilke, og for konsekvenser av endringer som skjer i skolen. Kanskje vil fordeling av jobbutførelse innenfor de tre kompetansenivåene ha betydning for resultatet av skoleutviklingsprosesser? For å følge resonnementet videre: Med utgangspunkt i at hver lærer og skoleleder har en gitt tid til rådighet, hvordan vil hverdagen endres om en økt andel av denne tiden disponeres til felles pedagogisk refleksjon, vurdering og kanskje også administrasjon? Vil det da bli mindre kvalitetstid med elevene grunnet manglende tid undervisningsplanlegging og etterarbeid? Vil man da kunne havne i en slags "tidsklemme" mellom en rekke nødvendige oppgaver som konkurrerer om læreres og skolelederens tid? Kunnskapsdepartementet nedsatte i

desember 2008 et utvalg for å se tidsbruken i grunnskolen. Tidsbrukutvalget leverte 15. desember 2009 sin rapport til kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Utvalgets leder Kirsti Kolle Grøndahl uttalte ved offentliggjøringen at "Mange oppgaver som lærerne i dag utfører i skolen, tar for stor del av lærernes tid. Dette gjelder blant annet konfliktløsning, holde ro og orden, fellesmøter, dokumentasjon og rapportering, lokalt læreplanarbeid og praktiske oppgaver" (Grøndahl, 2009). Utvalget peker i rapporten på en rekke tiltak som kan bidra til at lærerne skal kunne konsentrere seg om skolens kjerneoppgaver: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen.

## 2.2.7 Skoleledelse i lys av de fire rammene

Jeg vil her si noe om hvordan skoleledelse kan sees innenfor de fire rammene. Også her vil den profesjonelle accountabilityen trekkes spesielt fram.

Møller og Fuglestad (2006:13-15) beskriver to perspektiver som er styrende for skoleledelse i dag. Disse kan virke sammen, men de kan til dels også virke motstridende. På den ene siden har man perspektivet New Public Management (NPM) og accountability, mens man på den andre siden har den faglige og pedagogiske ledelsen. Jeg forstår jeg Møller og Fuglestads beskrivelse av "faglig og pedagogisk ledelse" som nærliggende Olsens profesjonelle accountability. Deres beskrivelse av NPM eller accountability forstår jeg mer som en samlebetegnelse for Olsens hierarkiske accountability og "Skolen er en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked".

Møller, Prøytz & Aasen, (2009:197) sier at

Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis.

Slik forstår jeg pedagogisk ledelse som noe som foregår i selve skoleorganisasjonen og noe som iverksettes og utføres av profesjonelle aktører. Ut fra en slik forståelse kan ledelse sees som noe mer enn funksjon. Ledelse blir da en prosess der både formelle ledere og lærere kan utøve pedagogisk ledelse. Ut fra forståelsesrammen "profesjonell accountability" vil i begge tilfeller faglighet og kompetanse knyttet til skole og læring være viktig for å kunne utøve dette på en god måte. Bare profesjonelle aktørene i skolen vil kunne utøve profesjonell jobbutførelse (Olsen, 2005). Selv om flere kan utøve pedagogisk ledelse, har rektor et særskilt ansvar for skoleorganisasjonen. Sett i forhold til Dale (1997) forstår jeg det som viktig å tilrettelegge for pedagogisk refleksjon og praksis også på høyere pedagogisk rasjonelle nivåer (K2 og K3). Møller (2009) sier at rektor

...har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser.

Jeg forstår altså at skoleledelse er mangfoldig. Kanskje vil alle de ulike rammene være relevante? Kanskje må man forstå skoleledelse som noe komplekst som krever ulik type ledelse i ulike sammenhenger og situasjoner? Som et eksempel vil jeg ta for meg forholdet mellom hierarki og profesjon. I St.meld. nr 31 om kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008) er man inne på at det stilles nye krav til dagens skoleledelse. Det står blant annet at: "Endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap" (ibid.:44). Med dette forstår jeg at rektor i kraft av sin posisjon og i kraft av sitt ansvar er forventet å utøve ledelse. Dette blir en form for hierarkisk accountability. Samtidig påpekes det i meldingen at: "Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene" (ibid.:45). Med dette forstår jeg at rektor må utøve ledelse også innenfor den profesjonelle accountability-rammen og at det må være en balanse mellom profesjon og hierarki. Rektor i kraft av sin posisjon må utøve pedagogisk ledelse, men han må samtidig være faglig kompetent:

For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel. (ibid.:45).

Skoleleder vil måtte forholde seg forhold utenfor organisasjonen, som overordnede innen politikk eller administrasjon. Andre ytre forhold, som et kvasimarked med konkurranse skapt av offentliggjøring av nasjonale prøver, vil også påvirke skoleledelsen. Samtidig er han en del av en profesjon og et faglig profesjonelt fellesskap på skolen og en embetsmann som skal forholde seg lojalt til den norske modellen med et representativt fellesskap på arbeidsplassen. Således vil også rektor stå i et spenningsfelt mellom ulike rammer, noe som jeg forstår vil kunne prege rektorrollen. Jeg forstår også at dette vil kunne være et argument for situasjonsbestemt utøvelse av lederrollen.

### **2.3 Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet**

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) for grunnopplæringen ble vedtatt i 2003 og inneholder elementene nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, nasjonale tilsyn og nettstedet skoleporten. Som jeg tidligere har vært inne på, har innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet også ført til at accountability-styringen har blitt aktuelt i Norge.

Allerup (2009:10) skriver at: "Målet med NKVS er å bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet og dialog om skolens virksomhet, samt å gi beslutningsgrunnlag basert på dokumentert kunnskap og gi grunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling."

Med dette forstår jeg at systemet er ment å spille en rolle nasjonalt, regionalt og lokalt.

Spennvidden blir ikke mindre gjennom den ambisiøse målsetting om

1. å bidra til åpenhet og dialog
2. å dokumentere/kontrollere for å kunne danne grunnlag for beslutninger og
3. å kunne gi grunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling.

Jeg forstår at kvalitetsvurderingssystemet er medisin tenkt både til "innvortes" og "utvortes" bruk på alle nivåer og blant alle som er involvert i, interessert i, eller engasjert i utdanningsarbeid i Norge. Målsetningene kan dels sees som komplementære innenfor et helhetlig system, men de kan også sees som dels motstridende. Datainnsamling for å dokumentere kunnskap kan for eksempel bære preg av kontroll. Spørsmålet blir da om dette er forenlig med ønsket om åpenhet og dialog på den ene siden og kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling på den andre siden.

Sett i lys av Olsens fire rammer for accountability vil systemet kunne bidra som beslutningsgrunnlag for hierarkisk styring fra så vel nasjonale som lokale utdanningspolitiske beslutningstakere. Tilsvarende vil det være nyttig for utdanningsadministrasjon på flere nivåer, også på den enkelte skole representert med skolens ledelse. Innenfor det representative demokratiske accountability blir det naturlig at resultater framlegges i aktuelle fora for drøfting og påvirkning. Innenfor "markedsaccountabilityen", vil åpenhet rundt resultater kunne gi grobunn for framvekst av et såkalt kvasimarked innenfor utdanningssystemet. Skolene blir resultatenheter der skåre på de ulike indikatorene i systemet for eksempel vil kunne danne grunnlag for skolens anseelse blant brukere og omgivelsene forøvrig. Innenfor den profesjonelle accountabilityen vil NKVS kunne danne grunnlag for pedagogiske diskusjoner og kollektive refleksjoner. Dette kan danne grunnlag for endret og forbedrede praksis på den enkelte skole, i termene over beskrevet som "kvalitetsutvikling" basert på "kvalitetsvurdering". Det vil da danne grunnlaget for endret



forståelse i lærerorganisasjonen i forhold til hva som betraktes som god pedagogisk praksis. Man vil stå ansvarlig i forhold til å utøve praksis i henhold til nye profesjonelle standarder, en endret profesjonell accountability.

Ut fra en slik forståelse må alle de fire accountability-typene være aktive for å oppfylle intensjonen bak kvalitetssystemet. De vil alle være påvirket av hverandre, men aktørene i utdanningssystemet vil alle ha sine bestemte roller å ivareta for at systemet skal fungere som en helhet.

## **2.4 Nasjonale prøver i et endringsperspektiv**

Som jeg tidligere har vært inne på, så er de nasjonale prøvene en del av det norske kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Det er denne delen av systemet som jeg fokuserer på i denne oppgaven. Jeg vil først ta et historisk tilbakeblikk. Deretter vil jeg si litt her si litt om mandatet som er gitt i forhold til utviklingen av de nasjonale prøvene i nåværende form. Til sist vil jeg drøfte disse i et endringsperspektiv sett i forhold til Johan P. Olsens fire forståelsesrammer.

Etter innføringen av nasjonale prøver i 2003, har både form og innhold blitt endret flere ganger. Siden de nasjonale prøvene er en sentral del NKVS og accountability-styring har blitt aktuelt i Norge etter innføringen av dette, tenker jeg at faktorer rundt de nasjonale prøvene som form, innhold og konsekvenser vil ha betydning for "styrken" på accountability-styringen, noe jeg også vil anta har betydning for endringene som vil finne sted på skolenivå.

Vi har tidligere vært inne på Kristin Clemets rolle rundt innføringen av K06 og accountability-styring av det norske utdanningssystemet. I hennes første fase som minister (tiltrådte 2001), ble det bestemt at det skulle utvikles et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Som en del av dette ble det besluttet å innføre nasjonale prøver i lesing, skriving, engelsk og regning i løpet av skoleår 4, 7, 10, 11, og 13. Det vil si både på barne- og ungdomsskolen samt i videregående skole. Skoleresultatene skulle offentliggjøres på nettportalen Skoleporten. Dette ville gjøre det mulig å lage såkalte "rankinglister" på skolenivå (Elstad, 2009).

Sentrum – høyre-regjeringen og Kristin Clemet ble høsten 2005 avløst av en ny rød-grønne regjering med SV-statsråden Øystein Djupedal som Kunnskapsminister. Han ble senere avløst av Bård Vegard Solhjell og Kristin Halvorsen fra samme parti. Den nye regjeringen gjennomførte Clemets læreplanreform med små justeringer. Den nye læreplanen trådte da i kraft fra skolestart 2006. Det ble mye debatt i tilknytning til de nasjonale prøvene i 2004 og 2005. "I første rekke ble publiseringen av resultater omdiskutert, men også at arbeidet med prøvene var tidkrevende for lærerne" (Kunnskapsdepartementet, 2010). I etterkant av prøvene kom også de to rapportene

”Nasjonale prøver på prøve” (Lie, 2004) og ”Nasjonale prøver på ny prøve” (Lie, 2005). Her ble det påpekt svakheter i forhold til kvaliteten på oppgaver og resultatenes holdbarhet. Samlet ble kritikken så stor at den rød-grønne regjeringen, i tråd med Soria Moria-erklæringen, valgte å ta en pause i gjennomføringen av prøvene i 2006. Regjeringen ville heller ”forbedre de nasjonale prøvene, men begrense omfang og kostnader”(Elstad, 2009). Det ble satt i gang en prosess som førte til gjeninnføring av nasjonale prøver i 2007 i nåværende form.

I brev fra Kunnskapsdepartementet datert 23. mai 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle videre ”...et sammenhengende prøve og vurderingssystem”. Dette systemet var tenkt å innbefatte både nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Vedrørende de nasjonale prøvene står det spesifisert følgende:

De nasjonale prøvene skal kartlegge om elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.

I begrepene forbedring og utvikling ligger det etter min forståelse en endringsforventning, man skal gjøre noe med resultatene som skaper forbedring og utvikling. Endringer vil imidlertid ikke alltid være forbedringer. Et viktig spørsmål vil derfor være: Hva er forbedring og utvikling? Hvilke kriterier skal være innfridd for at man skal kunne si at det er utvikling og forbedring? Mange av disse spørsmålene vil ikke kunne besvares på en objektivt god måte. Kanskje er det nettopp derfor at vi av og til erfarer at endringer ikke skaper framgang, snarere stagnasjon eller simpelthen retardasjon? Dette vil jeg komme tilbake til, og er også årsaken til at spørsmålet drøftes i et endringsperspektiv og ikke nødvendigvis i et utviklingsperspektiv, selv om dette er et nasjonalt mål med de nasjonale prøvene.

I nevnte oppdragsbrev framkommer det at nasjonale prøver skal gjennomføres i høstsemesteret på 5. og 8. trinn. Selv om det er poengtert at prøvene skal gi informasjon ”som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid”, er det verd å merke seg prøvene skal kartlegge ferdigheter relatert til læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene ”slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn”, altså etter i småskolen og etter fullført mellomtrinn. Siden de fleste elever skifter skole mellom 7. og 8. klasse, vil vurderingen ofte gjøres etter et skoleskifte. De nasjonale prøvene kan således forstås som

1. sluttvurdering etter at deler av et utdanningsløp er gjennomført og

2. vurdering av et foregående læringsforløp der ansvarlige lærer(e) ofte ikke lenger har ansvaret for elevgruppen

Dette kan stå i motsetning til målsetningen om at resultatene skal kunne danne ”grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid”. Jeg tenker da at forbedringsarbeid og utviklingsarbeid på klasse og elevnivå vil kreve eierforhold til resultatene for eksempel gjennom at den ansvarlige

1. fortsatt er ansvarlig gjennom sitt engasjement opp mot elevgruppa og
2. at den ansvarlige således har mulighet til å lære, utvikle og eventuelt kunne bidra til å rette opp.

Dale (1997:9) sier følgende:

Om lærerne skal dømmes etter kvaliteten på sine prestasjoner, så er det rimelig at de er gjort kjent med kriteriene de skal dømmes etter. Videre krever en rettsikkerhet at den samme målestokken anvendes på alle og at det foregår yrkesvurdering og veiledning ut ifra kriteriene.

For egen del vil jeg tillegge at den som vurderes og som står ansvarlig kanskje vil ha større motivasjon for endring og forbedring enn den som nylig har kommet inn, da denne lettere kan distansere seg fra resultatene. De har jo enda ikke fått ”prøvd ut” sin pedagogiske pedagogikk på elevgruppen enda og kan således ikke holdes ansvarlig. En ”med min undervisning vil alt bli mye bedre” – holdning kan vokse fram, noe som danne grunnlag for en individuell lærerkultur, noe som igjen står i kontrast til den kollegiale, reflekterende lærerkulturen som så mange (blant annet Dale 1997, Wadel 2005, Roald 2008) mener er viktig for læring og utvikling av god pedagogisk praksis på skoler.

Med bakgrunn i Olsens modell, ser vi at de ulike forståelsesrammene legger ulike forutsetninger, incentiver, til grunn for endringer. Innenfor den profesjonelle accountabilityen vektlegges det at profesjonene selv må endre oppfatninger av hva som er god profesjonsutøvelse. Jeg forstår at dette er relatert til om profesjonen oppfatter de nasjonale prøvene som legale kvalitetsmål. Oppfatter lærere og skoleledere at de nasjonale prøvene måler relevant kompetanse på viktige områder? Om svaret er ja på dette, vil profesjonen være tilbøyelig til å justere sin oppfatning av hva som er god pedagogisk praksis til å omfatte virkemidler som gjøre elevene i stand til å prestere godt på slike prøver. Tidsperspektivet, endringsomfang, og profesjonens endringsmotivasjon vil blant annet påvirkes av prestasjonene på prøvene. Sviktende resultater vil således kunne føre til raske og radikale endringer.

Den hierarkiske accountabilityen legger andre premisser til grunn for endring. Her er det gjennomføring av politiske beslutninger som blir det sentrale. Dette vil være det prioritert i alle ledd i styringskjeden. Siden nasjonale prøver er pålagt fra sentrale myndigheter, og tillegges vekt fra disse, blir det viktig at skolen utdanner elever som presterer bra på disse prøvene. Pålegg og direktiver til skolenivået og fra rektor til lærerne vil være preget av denne målsetningen. Lokalt vil slike prosesser være i dialog med profesjonen og deres faglige ekspertise vil trekkes inn som en ressurs, det blir et samspill. Dette vil kunne fungere bra i de tilfeller der begge parter har samme forståelse av de nasjonale prøvene som kvalitetsstandard. Om dette ikke er tilfelle, vil man kunne se sterkere grad av hierarkisk styring, og det lærerne vil kunne oppfatte som påtvungne løsninger ovenfra og kanskje utenfra. Endringene innad på skolene vil da kunne ta andre retninger enn ved den profesjonelle accountabilityen.

Accountabilityformen, skolen som et representativt demokrati, legger til grunn at alle aktørene innenfor organisasjonen skal komme til orde og bli hørt. Med dette som et grunnleggende prinsipp, blir det naturlig at resultatene på nasjonale prøver blir tatt opp i flere ulike fora. Representanter kan for eksempel i skolens Samarbeidsutvalg etterspørre resultater og forklaringer på hvorfor resultatene blir om de blir. De kan etterspørre tiltak for å bedre resultatene, og på den måten påvirke til endringer. På den annen side, vil foreldre ofte være opptatt av flere sider av elevenes skolegang enn den rent målbare, læringsutbyttet. Således vil de også kunne virke som moderatorer gjennom at de også etterspør og er opptatt av for eksempel antimobbing, trivsel og holdningsskapende arbeid. Ingen kjenner barna bedre enn deres egne foreldre, dermed blir det viktig å sikre at de blir hørt, ikke minst for å ivareta elevenes psykososiale læringsmiljø i en skolehverdag med økt resultatfokus.

Samtidig skal man ikke se bort i fra at foreldre, basert på offentliggjøring gjennom f.eks. rådsorganer eller gjennom media også kan bidra til økt resultatfokus. Dette kan blant annet gjøres gjennom å stille spørsmål og knytte krav til skolens opplæringstilbud og elevenes læringsutbytte, sammenlignet med andre skoler. I siste tilfelle vil foreldrene både som samfunnsaktører og brukerne kunne bli en del av et markedslignende system. Man er da inne på forhold knyttet Johan P. Olsens fjerde ramme, skolen som en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked. Her anser jeg offentliggjøringen av nasjonale prøver som sentralt for påvirkning til endringer. Gjennom medias fokuseringer på skolens resultater, sett i forhold til hverandre, kan det lett oppstå konkurranse mellom skoler, noe som forsterkes gjennom den vekt samfunnet tillegger disse framstillingene. Det å hevde seg i denne konkurransen kan bli viktig for å opprettholde og utvikle tillit, respekt og anerkjennelse fra omgivelsene. Kanskje vil gode resultater stimulere til økt

innsats for å forsvare disse, mens sviktende resultater vil kunne påvirke til endringer med tanke på forbedring?

### **2.4.1 Forbedringsarbeid eller "gaming the system"?**

Jeg har argumentert for at flere deler av styringssystemet, sammen eller hver for seg, kan påvirke til endringer på skoler ut fra ønsket om å gjøre det bra på nasjonale prøver. I denne delen vil jeg først komme inn på hvordan bruken eller virkningene av tester kan skape endringer i skolens pedagogiske arbeid. Pedagogiske testkonsekvenser vil drøftes opp mot O'Days (2002) tre utfordringer som kan hindre utvikling eller bidra til utilsiktede endringer i organisasjonen. Her vil jeg også komme inn på hvordan betydningsfulle tester kan brukes til å framstille skoler som bedre presterende enn testene egentlig gir grunnlag for.

Først sier jeg altså litt om pedagogisk test-konsekvenser, hvordan bruken eller virkningene av tester kan skape endringer på skoler. O'Day (2002:3) sier at "...school accountability mechanism by their very nature seeks to increase student performance by improving the functioning of the school organization". I tråd med dette oppfatter jeg organisasjonslæring og utvikling av skoleorganisasjonen med tanke på å øke elevenes læring som en viktig intensjon bak innføringen av de nasjonale prøvene. Fra et organisasjonslæringsperspektiv vil da intensjoner bak endringer kunne handle om tiltak for å utvikle og forbedre organisasjonen for å bedre elevenes læring. Hver enkelt aktørs handlinger vil imidlertid være avgjørende for organisasjonens samlede "levering". Jeg vil derfor ved hjelp av Skovs (2009:108-109) oversikt si noe om hvordan man ut ifra teoretisk tilgang kan inndelegge pedagogiske test-konsekvenser:

1. Læreren bruker testdata, da i etterkant av at testen er gjennomført, i planleggingen for en gruppe elever eller for enkeltelever.
2. Testingen påvirker læreren undervisningsplanlegging. Det vil kunne innebære at læreren vektlegger spesielt områder som elevene skal testes i, og da gjerne på bekostning av andre områder som kan være like viktige. Man får en såkalt "wash-back effekt".
3. Testingen kan påvirke elevenes prioriteringer. De kan prioritere områder som de blir testet i spesielt. Også her er det snakk om en "wash-back effekt" og også i dette tilfelle kommer virkningen i forkant av testen.
4. Testingen vil kunne forårsake ulike følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Disse reaksjonene vil kunne påvirke elevenes måte å arbeide på og deres motivasjon for videre innsats etter testen. Testen kan, avhengig av hvor godt elevene har prestert, kunne påvirke deres selvfølelse i positiv eller negativ retning.

De fire kategoriene kan etter min forståelse brukes både til å forklare endringer i forhold til den enkelte lærers praksis og i forhold til endringer på skolenivå. Det er imidlertid viktig å se dette i sammenheng, da hver enkelt aktør innenfor en organisasjon vil ha betydning for organisasjonens kvalitet, læring, utvikling. O'Day (2002) skisserer tre utfordringer som kan hindre forbedringer i organisasjonen. Jeg vil drøfte pedagogiske test-konsekvenser i opp mot disse utfordringene. Utfordring nummer to vil spesielt vektlegges.

Den første utfordringen sier noe om dilemmaet mellom individuelle handlinger og kollektiv ansvarliggjøring. Både den enkelte lærers prioriteringer og skolens kollektive rutiner i forhold til tester har betydning for konsekvensene de pedagogiske testene får på skolen. Enkeltlærerens holdninger og skolens kultur vil også påvirke elevenes holdninger og deres syn på læring. Siden skolen holdes kollektivt ansvarlig samtidig som det kollektive er bygd på individuelle handlinger utført av selvstendige individer, mener O'Day det må skje endringer på det individuelle planet hos lærere, ledere og foreldre for at organisasjonene som enhet skal endre seg slik at elevene lærer mer. Hun mener en utfordring for skoleutvikling da vil være: "How will school accountability mechanism reach beyond the collective level to mobilize such changes among individuals?" (ibid.:3). Et samsvar mellom individuelle handlinger og skolens mål og prioriteringer vil være viktig fordi det også vil kunne ha betydning for elevenes handlinger, prioriteringer og følelsesmessige reaksjoner knyttet til testene.

O'Days (ibid.:3) andre utfordring, "External control seeks to influence internal operations", sier noe om at eksternt ytre kontroll vil kunne ha betydning for hva som foregår internt på skolene. Dette vil da kunne omhandle samspillet mellom den hierarkiske, markeds- og den profesjonelle accountabilityen. Slik jeg forstår det, vil graden og formen for ytre kontroll ha betydning for både omfang og prioritering innen de fire kategoriene av pedagogiske test-konsekvenser. Først vil jeg si litt om hvordan testene kan påvirke lærerens undervisningsplanlegging. De nasjonale prøvene skal altså kartlegge om "...elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene..." (Kunnskapsdepartementet, 2006). Siden jeg oppfatter det som stor enighet om at de grunnleggende ferdighetene, integrert i kompetansemålene for fag, er en viktig del av læreplanen, vil jeg anta at vektleggingen av nasjonale prøver vil kunne være betydelig. Jeg forstår det slik at jo mer betydningsfulle testene oppfattes å være, desto større vil potensialet for endringer kunne være, både i positiv og negativ forstand.

På den ene, og kanskje problematiske siden, vil betydningsfulle pedagogiske tester kunne påvirke til "wash – bak effekter" der prøvene vil kunne fungere som såkalte "skjulte læreplaner". Engelsen (2006:31) sier at: "...man har å gjøre med forhold som i den praktiske hverdag i skole og klasserom har like sterk virkning som de offisielle læreplanene, kanskje enda sterkere." Goodlad (gjengitt i Helle, 2006) sier at vi har fem læreplanansikter: ideenes, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan. Således kan utstrakt testing påvirke til å endre oppfatning av den formelle læreplanen. Dette vil igjen kunne påvirke den iverksatte, noe som til sist vil kunne munne ut i at erfaringene våre, den erfarte læreplanen, ikke blir reelle i forhold til den formelle læreplanen siden den faktisk ikke er satt ut i livet.

På den andre siden, vil gode tester som måler i forhold til de ambisiøse målene, kunne virke avklarende i en omfangsrik læreplan med mange mål og føringer. Testene vil i så fall kunne gjøre det lettere for lærerne å prioritere og å fokusere på det viktigste i læreplanen. Man vil også, basert på testresultatet, kunne vurdere hvordan undervisningen har virket. Til sist vil man kunne drive utviklingsarbeid med tanke på økt læringsutbytte, noe som etter en slik tankegang også vil slå positivt ut på testen.

Her vil jeg ta for meg noen utilsiktede og problematiske sider som accountability-styring kan lede til. Jeg tenker da i første rekke på forhold knyttet til administrativ manipulering av resultater med tanke på å framstå som mer "vellykket" enn det man i realiteten er. Jeg vil her vise til forskning gjort av Elstad og Turmo (2011) på ungdoms- og videregående skoler fra et område i Norge. Som i denne forskningen vil jeg her bruke teori knyttet til såkalt "gaming". Teori og funn i undersøkelsen vil drøftes opp mot eventuell "gaming-problematikk" i forhold til nasjonale prøver i grunnskolen.

Elstad og Turmo (2011) viser til forskning som indikerer at accountability-systemer leder til framgang og utvikling, men de hevde også at slike systemer kan ha utilsiktede effekter. I artikkelen "Obeying the rules or gaming the system? Delegating random selection for examinations to head teachers within an accountability system." tar forfatterne opp problematikk knyttet til "gaming". Forfatterne sier at: "Gaming essentially leads to visible "improvements" without making progress on actual performance" (Elstad & Turmo, 2011:9). Ved "gaming" vil man ved hjelp av regelverk og prosedyrer, ment for å beskytte et system, ønske å manipulere systemet for å oppnå et ønsket resultat (Gaming the system, 2010). Elstad & Turmo (2011) sier at både erfaring og forskning viser at det er krevende å lage styringssystemer der "gaming" ikke er mulig.

I en kommune, som både har delegert myndigheten for eksamensutvelgelse til skolene og som har flere incentivsystemer der belønning er knyttet til skolenes gjennomsnittlige prestasjoner,

kom lærere med flere påstander knyttet til ureglementert manipulering av eksamensutvelgelsen for å fremme skolers eksamensresultater. Påstandene var knyttet til at skoler gjorde utvelgelse baserte på såkalt "cream-skimming". Det vil si systematisk utvelgelse av eksaminander som forventes å gjøre det bra, noe som "...makes the schools appear to be more successful than their actually are" (Elstad & Turmo, 2011:2). Skolen vil da kunne hevde seg bedre, sammenlignet med andre skoler, på såkalte "rangeringslister".

Som et resultat av påstandene, ble det iverksatt etterforskning for å undersøke om det har foregått systematisk utvelgelse av elevgrupper til eksamen for å heve skolens gjennomsnittlige resultater. Artikkelen er en del av denne studien. Forfatterne påpeker betydningen av å avdekke eventuelle skjevheter i eksamensutvelgelsen av følgende årsaker:

If schools operate under these kinds of principles, the test scores' value of management information is also diminished. Consequently, decisions related to education policies would be based on faulty premises. At its worst, such practices could diminish the credibility of the entire system and its management. (Elstad & Turmo, 2011: 10).

Analysen av denne kvantitative undersøkelsen tar for seg resultater på 10. trinn i grunnskolen (siste år på ungdomstrinnet) og første trinn i videregående skole (11. skoleår) for skoleårene 2006-2007, 2007-2008 og 2009-2010. Man ser på forskjell i standpunktkarakterer mellom elever som trekkes/ikke trekkes ut til eksamen. Forskerne fant tendenser som kan gi samme indikasjoner både på 10. og 11. årstrinn. For å eksemplifisere vil jeg derfor gjengi noen av funnene for 10. trinn.

Man fant minimale forskjeller mellom eksaminander og ikke-eksaminander i engelsk skriftlig. I matematikk fant man imidlertid en gjennomsnittlig differanse i retning bedre karakterer for eksaminandene, korresponderende for alle de tre skoleårene, på nærmere et kvart karakterpoeng (på en karakterskala fra 1-6). For faget fant man dessuten at omkring 40 % av skolene hadde større forskjeller (definert som  $>0,25$  og  $>0,50$ ) mellom gruppene. Dette var også relativt stabilt og dermed ikke et resultat av tilfeldige svingninger. En signifikant prosentandel av skolene hadde en forskjell mellom gruppene på mer enn et halvt karakterpoeng (Elstad & Turmo, 2011:14).

Tendensen gjaldt over tid: "... in Mathematics, half the schools show positive differences in all three years, and one in four shows large differences" (ibid.:15). I artikkelen ble resultatene tolket slik:

In English, the general tendency is that schools choose pupils without any correspondence to their ability in the subject, as judged by their teacher. However, in Mathematics there are clear indications of 'gaming the system' in the sense that the most able pupils are chosen for exams. This tendency is so strong that it is highly improbable that the measured disparity is the result of random selection.



Gaming- teorien kan ha relevans for testsystemer som nasjonale prøver fordi den sier noe om gjensidig strategisk avhengighet. I dette systemet vil hver part være bevisst at "...the other party is trying to outdo the adversary at the same time as each agent achieves a result that that depends equally on his own and the others actions" (Elstad & Turmo, 2011:11). Relatert til nasjonale prøver, så vil rangeringstabellene være relatert både til egne og andres prestasjoner, da alle vil måles og rangeres i forhold til et landsgjennomsnitt som vil varierer fra år til år. Systemet blir da slik at egen framgang ikke kommer fram om "de andre" har tilsvarende framgang. Framgang kan faktisk synes som tilbakegang om "de andre" viser større framskritt. Det vil ligge et konkurranseelement i selve systemet.

I forhold til nasjonale prøver har det også fra tid til annet forekommet diskusjoner rundt reglementet og forberedelse til prøvene, gjennomføring av prøvene, og etterarbeid/registrering av prøveresultater og fritak av enkeltelever. Da dette ofte er knyttet til holdbarhet i resultater, og hvordan skoler kan manipulere systemet for selv og framstå som bedre enn det reelt sett er grunnlag for, ikke minst sammenlignet med andre skoler, mener jeg at gaming-problematikken vil kunne være aktuell også i forhold til nasjonale prøver. For barneskolene vil dette være nytt etter innføringen av nasjonale prøver. Reglementet, men selvfølgelig også holdninger, vil etter min mening være sentralt i forhold til "gaming" relatert til disse prøvene.

Jeg vil nå gå inn på noen sentrale punkter i forhold til reglementet. I retningslinjer for gjennomføring av nasjonale prøver høsten 2010 står det at "Nasjonale prøver er obligatoriske for alle elever på 5., 8. og 9. trinn. Dette følger av forskrift til opplæringsloven § 2-4 og av forskrift til privatskoleloven § 2-4" (Utdanningsdirektoratet, 2010). Opplæringsloven gir imidlertid mulighet for fritak av enkeltelever, men det er fastsatt kriterier for dette:

For elever som får spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringslova, og når det dessutan er klart at prøvene ikkje vil ha mykje å seie for opplæringa til eleven, kan skolen gjere vedtak om å frita eleven frå å delta i prøvene. Det same gjeld grunnskoleelevar som får særskild språkopplæring etter opplæringslova § 2-8, og elevar som går i vidaregåande opplæring, og som følgjer individuell opplæringsplan i norsk. Eleven sjølv eller foreldra eller dei føresette kan likevel bestemme at eleven skal ta prøvene. (Opplæringsloven).

Fritak forutsetter altså formelt vedtak etter kapittel 5 eller § 2.8. I tillegg må det være klart at prøvene ikke har mye å si for opplæringa til eleven. Jeg forstår dette dit hen at det vil gi rom for tolkning, men at det er hensynet til enkelteleven som skal være avgjørende. Retningslinjer for nasjonale prøver sier noe om plikten til å delta, men av retningslinjene ser man også at eleven har rett til å delta, dersom eleven selv eller den foresatte skulle ønske dette.

Analyser av nasjonale prøver viser "...at samtlige fylker har hatt en økning i andelen elever som fritas fra nasjonale prøver i lesing for 5. trinn fra 2007 til 2010" (Utdanningsdirektoratet, 2010a). I nasjonale prøver i regning er tendensen i perioden 2008-2010 at det også har "...vært en økning i andelen elever som fritas på 5. trinn, mens det har vært en nedgang i andelen fritatte elever på 8. trinn..." (Utdanningsdirektoratet, 2010b). For engelsk er det relativt små endringer i andel fritak fra 2009 til 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010c).

Gjennomføring av nasjonale prøver er delegert til kommuner og skoler. Elever på 5. trinn i grunnskolen gjennomfører nasjonale prøver i lesing, regning og i lesing på engelsk. Leseprøven er papirbasert, mens de to øvrige er elektroniske. Vedrørende den papirbaserte prøven står det følgende i "Retningslinjer for nasjonale prøver 2010":

Den nasjonale prøven i lesing er papirbasert og skal ikke bestilles. En pakke med prøvehefter blir sendt til skolen ca. 14 dager før prøven gjennomføres. Rektor er mottaker av pakken. Prøvene ligger i en forseglet konvolutt og skal ikke åpnes før prøvedagen. (Utdanningsdirektoratet, 2010:8).

Vedrørende prøvematerialet står det dessuten at det "...er konfidensielt før bruk..."

Mens gjennomføringen av den papirbaserte prøva er satt til en bestemt dato, skal de elektroniske prøvene i bestemte uker til fastsatte tider. Påloggingen av elevene "...forutsetter at brukernavn og passord som elevene skal bruke for å gjennomføre de elektroniske prøvene, er hentet fra PAS [Nasjonalt Prøve Administrasjonssystem]. I tillegg trenger eleven et dagspassord" (Utdanningsdirektoratet, 2010:9).

Siden elever med fritaksmuligheter ofte vil kunne trekke ned et skolegjennomsnitt, vil fritaksutvikling kunne være en indikator på eventuell "gaming" av systemet.

Utdanningsdirektoratets statistikk gir etter min forståelse ingen åpenbar grunn til å mistenke manipulering i stor målestokk i forhold til fritak. Det betyr likevel ikke at man kan utelukke at det eksisterer, i større eller mindre grad, lokalt på kommune- eller skolenivå.

Brudd på prosedyrer knyttet til de papirbaserte prøvene kan være gjenstand for manipulering, både i forhold til ureglementert forberedelse til konfidensiell prøve og i forhold til gjennomføring. De nasjonale prøvene vil kunne være sikrere for misbruk, da de fysisk vil ligge på nettservere og man kun får tilgang til dem ved personlig innlogging. Manipulering under selve gjennomføringen vil imidlertid være mulig også her.

Jeg har drøftet pedagogiske test-konsekvenser opp mot to av O'Days (2002) tre utfordringer for endringer i organisasjoner. Den tredje utfordringen forstår jeg som selve dilemmaet ved

accountability-styring: "Information is both problematic in schools and essential to school improvement" (ibid.: 4). Det at man er ansvarlig for noe, det at man strekker seg etter noe, og det at man har informasjon om hvor man står i forhold til hvor man skal, er kanskje nødvendig for økt ytelse? Kanskje er det et viktig incentiv for å sette inn tiltak og også viktig informasjon få ha for å sette inn rett tiltak? O'Day (2002:4) sier:

Current school accountability policies, such as public reporting of student test scores, assume that, armed with accurate information about the achievement of students in the school, stakeholders and participants in the instructional process will take whatever action is necessary to improve learning outcomes.

Selv om offentlig informasjon fra pedagogiske tester kanskje er avgjørende for utvikling innenfor accountability-forståelsen, så har jeg sagt noe om at det kanskje likevel ikke er noen garanti. Som avrundning på denne teoridelen stiller jeg meg følgende spørsmål: Vil hva man gjør, hvordan man gjør det, hvilke konsekvenser eller belønninger som er knyttet til resultatene være viktigst i forhold til hvilke tilsiktede eller utilsiktede virkninger de pedagogiske testene vil få?

### **3.0 Metode**

I denne delen vil jeg redegjøre for metodene som er brukt for datainnsamling og analyse i dette prosjektet. Jeg vil altså si noe om de metodiske valg og prioriteringer som er gjort for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Som struktur for den metodiske redegjørelsen bruker jeg Lunds (2002) faser i forskningsprosessen, og jeg vil forsøke å redegjøre eksplisitt for de ulike fasene denne aktuelle undersøkelsen består av. Gruppeintervju som metode vil belyses spesielt. Dessuten vil jeg si noe om kvalitetskrav ved kvalitative undersøkelser. Sett i forhold til disse kvalitetskravene vil jeg vurdere undersøkelsen i forhold til begrepene reliabilitet og validitet.

#### **3.1 Lunds faser i forskningsprosessen**

Ved å gjøre eksplisitt de ulike fasene i forskningsprosessen, ønsker jeg på en hensiktsmessig måte å synliggjøre gangen og strukturen i dette studiet. Ved en slik systematisk framstilling ønsker jeg også å synliggjøre konsistensen mellom fasene. Jeg vil nå fortløpende redegjøre ved hjelp av i Lunds (2002:88) faser i forskningsprosessen.

Jeg velger å kalle den første fasen for *forberedelsesfasen*. I denne fasen forsøkte jeg å klargjøre det teoretiske rammeverket, formålet med prosjektet og forskningsproblemer med underliggende momenter. Utgangspunktet mitt var at skolen etter innføringen av ny læreplan og nasjonale prøver i stadig større grad blir utsatt for kontroll enn det som var vanlig tidligere. Jeg

oppfattet at dette har bidratt til større endringer på skolene enn det som har vært vanlig ved tidligere reformer.

Jeg oppfatter at arbeidet med og å ramme inn aktuelle problemstillinger som en prosess. Denne prosessen "...består vanligvis i en pendling mellom teoretiske drøftinger og empiriske vurderinger" (Grønmo, 2004:72). I følge Grønmo (ibid.) skjer dette samtidig med at forskeren beveger seg fram og tilbake mellom aspektene å identifisere, begrunne, presisere og operajonalisere/avgrense problemstillingen. Under arbeidet med problemstillingen, der fenomenet *endringer* etter hvert framsto sentralt for meg, opplevde jeg en slik veksling mellom aspektene. Egne erfaringer i møte med teori og ved dialog med veileder og medstudenter ble sentralt i denne prosessen. Siden jeg forsto at nasjonale prøver stadig blir viktigere i kommunene og på de enkelte skolene, ønsket jeg å se på hvordan skolens aktører, skoleledere og lærere, selv opplever at skolen har endret seg etter innføringen av nasjonale prøver. Jeg ønsket da å ta utgangspunkt i deres forståelse av endringer på den skolen de selv jobber. Siden dette er et prosjekt innefor studiet "Utdanningsledelse" ble det naturlig å trekke fram ledelsesaspektet i problemstillingen. Følgende problemstilling vokste fram gjennom denne innledende fasen:

- **Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler?  
- Skoleledelse i endringstid.**

Min erfaring er at det videre i prosessen ble naturlig å veksle noe mellom fasene. For eksempel så opplevde jeg utviklingen av forskningsspørsmålene som en modningsprosess og som noe som vokste fram i takt med økt teoretisk innsikt, refleksjon og analyse av empirisk materiale. De ble med andre ord utviklet gjennom samtlige av prosjektets faser. Blant flere aktuelle forskningsspørsmål, foretok jeg et valg etter dataanalysen. Jeg opplever derfor de jeg valgte å beholde som mest aktuelle i forhold til den innhentede empirien. Problemstillingen søkes belyst ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- **Hva synes informantene om at det har blitt innført nasjonale prøver?**
- **Hvordan opplever informantene at man jobber med forbedringsarbeid på skolen?**
- **Hvordan opplever informantene at måten å utøve skoleledelse på har endret seg?**
- **Hvordan opplever informantene at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedslignende mekanismer i skolen?**

Den andre fasen vil jeg kalle *forskningsdesign*. Lund (2002:89) sier at: "Forskningsproblemet/ formålet impliserer hvilke slutninger som vil være relevante for å belyse problemet." Da ulike

forskningsdesign vil være egnet til å trekke ulike slutninger og dermed belyse ulike forskningsproblem, forstår jeg at forskningsproblemet vil ha betydning også for valg av forskningsdesign. Sentrale begrep i forskningsproblemet og operasjonaliseringen av disse vil ha betydning for hvordan vi forstår selve problemstilling og formål. Jeg forstår da at en operasjonalisering av disse da blir viktig både for valg av design og for å sikre etterprøvnbarheten. *Nasjonale prøver* har hele tiden vært sentralt i denne oppgaven, både som begrep og som fenomen. *Endring* er også et sentralt begrep. Jeg har ønsket å belyse informantenes forståelse av sammenhengen mellom disse to begrepene, da i forhold til praksis på egen skole. Begrepet *praksis* får da også relevans. Praksis forstår jeg her som et samlebegrep for "å utøve" (Bø & Helle, 2002:193) eller "å gjøre" (ibid.). Jeg ser altså på endringer i forhold til hvordan lærere og skoleledere utøver rollen sin etter at nasjonale prøver ble innført. Her blir det naturlig å se på om og eventuelt hvordan de forstår at nasjonale prøver har påvirket til disse endringene. Ledelsesbegrepet, eller *skoleledelsen*, framkommer sist i problemstillingen. I problemstillingen ser jeg fortrinnsvis på ledelse som funksjon. Dette gjør jeg selv om funn, teori og drøftinger enkelte steder i oppgaven gjør det nødvendig også å se på ledelse som prosess.

I følge Lund (ibid.) handler forskningsdesign også om å gjøre individ- og situasjonsvalg. Basert på forståelsen av nasjonale prøver som et fenomen og et å ønske om å løfte fram aktørens tanker, oppfatninger og opplevelser i forhold til fenomenet, valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. I følge Ringdal (2007:92) er det jo nettopp "...søken etter mening og formålsforklaringer typisk i en kvalitativ forskningsstrategi." Selv om det vil være subjektive oppfatninger som framkommer fra de aktuelle informantene, har jeg gjennom å gå i dybden i forhold til relativt få informanter hatt håp om å utvikle større forståelse for det aktuelle fenomenet. Jeg har derfor ikke vært ute etter å finne den typiske skole, den typiske skoleleder eller den typiske lærer. Jeg ønsker imidlertid å se på hva som kan skje, hvordan skoler kan endre seg og hvordan aktørene i skolene opplever endringer i skolen etter den store utdanningspolitiske reformen vi har vært igjennom. Jeg søker altså større forståelse for hvordan det "kan være" og hvordan noe "kan skje" snarere enn "hvordan det er" og "hvordan det skjer". Jeg valgte en case-studie da det er vanlig å oppfatte at disse "...egner seg best til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og oppleves snarere enn hvorfor" (Andersen, 1997:34).

Hvorfor valgte jeg to skoler? Min forforståelse og erfaring tilsa at alle skoler er mer eller mindre ulike og at det kan være store forskjeller både mellom og innad på skolene. Samtidig forsto jeg at enkelte miljøbetingende faktorer kan spille inn i forhold til graden av ulikhet eller likhet. Ved å velge to case, som var ganske like i den forstand at de begge skolene presterte godt på nasjonale

prøver, men likevel mest mulig forskjellige på andre utvalgte områder, så jeg muligheter for å sammenligne utviklingen. Jeg tenkte at det ville skje ulike ting på ulike skoler. Ved å velge, det jeg innenfor det norske utdanningssystemet, forstår som det Andersen (1997) kaller "mest ulike case" så jeg for meg muligheten til:

1. å innhente data/dokumentasjonskilder som gjenspeiler noe av spennvidden og mangfoldet i norsk skole, *og/eller*
2. å finne indikasjoner på robuste sammenhenger og "...å utforske essensen i det som etablerer slike dekontekstualiserte stabile mønstre" (Andersen, 1997: 116).

En annen fordel med to case, er at det "...gir mer å spille på..." (Andersen, 1997:95) og at det "...åpner intuitivt for en klarere modellorientering" (ibid.:95).

Jeg valgte altså å innhente empiri fra skolelederes og læreres praksisfelt. Empiri ble bestemt innsamlet gjennom gruppeintervjuer med henholdsvis lærere og skoleleder på de to skolene. Jeg tenkte derfor å sammenligne hvordan lærere og skoleledere på to skoler opplevde endringer i praksis på sine skoler og mellom skolene etter innføringen av nasjonale prøver våren 2004.

Jeg vil nå si litt om valgte casene. Jeg søkte, som sagt, å finne case som var relativt like, men likevel ulike på noen få områder. Innledningsvis vil jeg si at begge skolene, relatert til resultater på Nasjonale prøver, må betraktes som suksessrike. Begge de utvalgte skolene er grunnskoler med elever fra 1. til 7. trinn. De ligger på Østlandet og i samme fylke. De tilhører imidlertid i to forskjellige kommuner og i to forskjellige regioner i fylket. Skole A ligger i en liten landkommune og i nærheten av et boligfelt, men ellers i et område preget av spredt bebyggelse. Store deler av elevmassen fraktes til og fra skolen med buss. Skolen har 20-30 elever på hvert trinn og totalt ca. 180 elever. Kommunen er organisert som en to-nivåkommune med rådmann som øverste administrative leder og med virksomhetslederne som del av rådmannens lederteam. Skole B ligger i utkanten av sentrum i en større by-kommune. Den ligger i et forholdsvis tettbebygde område og har omtrent 330 elever. Administrativt er kommunen organisert i tre ledd med rådmann, seksjonssjefer og virksomhetsledere. Skolene faller inn under seksjon for "Utdanning og oppvekst", og under denne seksjonen har kommunen egen fagsjef for utdanning. Av dette ser vi at case-ulikhetene hovedsaklig dreier seg om ulike skoleeierregimer, skolestørrelse og beliggenhet (by og land), forhold som jeg forsto kunne påvirke endringer i skolen.

Jeg ønsket å velge informanter ved de to skolene ut ifra samme kriterier. Siden tanken var å rekonstruere et forløp over noen år, fra innføringen av nasjonale prøver og senere

Kunnskapsløftet, så jeg på det som viktig å intervju personer som har jobbet på arbeidsplassen i hele perioden og gjerne noen år i forkant. Dette for å kunne sikre at de har vært med på prosessen samtidig som de har grunnlag for å sammenligne nåværende med tidligere praksis. Derfor var det viktig for meg å velge ut skoler der også deler eller hele skoleledelsen hadde vært ansatt på skolen en tid. Skoleledelsen på de ulike skolene har vært behjelpelige med å plukke ut 4 lærere etter følgende to kriterier:

- De skal ha vært ansatt på skolen over tid (minimum 5 år)
- De skal selv jobbet på trinn som har gjennomført nasjonale prøver eller ha jobbet på årstrinn tett opp mot nasjonale prøver (opp til 4. trinn i barneskolen).

Skolelederne på skole A plukket ut fem lærere mens skolelederne på skole B som planlagt plukket ut fire. På skole A hadde tre av de fem vært ansatt på skolen i mer enn fem år, mens dette gjaldt to av de fire på skole B. Blant skolelederne på skole A hadde både rektor og inspektør vært ansatt på skolen i hele tidsperioden. Begge ble ansatt i sine nåværende roller i 2007. Rektor var en del av ledelsen, som inspektør, før dette. På skole B måtte rektor melde avbud til intervjuet. Inspektør ble derfor intervjuet alene. Inspektør hadde vært ansatt på skolen i 3,5 år.

Jeg har valgt å benytte halvstrukturerte intervjuer basert på en planlagt mal i form av en intervjuguide. Deler av intervjuguiden var lik for ledere og lærere, mens en liten del var forskjellig. Begge intervjuguidene ligger som vedlegg til masteroppgaven.

Fasene i en kvalitativ studie er ofte mer ustrukturerte enn i kvantitative undersøkelser fasene kan ofte gå over i hverandre. Det er blant annet vanlig at datainnsamlingen står i nær tilknytning til analyse og tolkning (Grønmo, 2004:228). Jeg vil her behandle fase 3 (datainnsamling) og fase 4 (dataanalyse) under ett. Etter at formell godkjenning var mottatt fra NSD, kontaktet jeg skoleledelsen på de to skolene og avtalte tid for intervju. Intervjuene ble gjennomført og tatt opp på bånd. Deretter ble de i sin helhet transkribert til tekst. Materialet var så tilgjengelig i form av fire relativt omfattende tekstdokumenter (ett fra hvert intervju). Tekstdokumentene, i uredigert form var ikke klart for umiddelbar analyse. En bearbeiding av empirien var nødvendig, dvs. at dataene måtte "samles" inn fra de foreliggende helhetlige dokumentene. Grønmo (2004) skiller mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Jeg valgte en kvalitativ innholdsanalyse der jeg systematiserte sitater med sikte på å belyse problemstillinger (Grønmo, 2004:78). Sitater ble kategorisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og analysert med tanke på likheter og ulikheter mellom case og aktører. Senere ble disse relatert til Johan P. Olsens fire

forståelsesrammer for accountability-styring. De analyserte data har dannet grunnlag for resultater og konklusjoner som jeg har redegjort for i denne forskningsoppgaven.

Den femte og siste fasen omhandler rapporteringen. I mitt tilfelle foreligger rapporteringen i form av en masteroppgave innenfor studiet Utdanningsledelse. Denne rapporten bygger på resultater og konklusjoner som har framkommet gjennom dataanalysen.

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

Til sist i denne drøftingsdelen vil jeg foreta en metodisk vurdering av validitet og reliabilitet.

Reliabilitet og validitet er forhold som må sees i sammenheng (Lund, 2002:15-123) og som jeg oppfatter sier noe om forskningskvaliteten. I følge Grønmo (2004:217) må kvaliteten sees i forhold til hva datamaterialet skal brukes til. Dette kan igjen knyttes til hvilke problemstillinger som skal belyses og om det aktuelle datamaterialet er egnet til å belyse disse, altså sammenhengen mellom datamateriale, behandlingen av materialet og problemstilling(er). Ulike design og metoder har også ulike styrker og svakheter. I en større sammenheng kan man da si at valg av design, gjennomføringen av forskningsprosessen og konsistensen mellom de ulike fasene i prosessen da vil kunne si noe om kvaliteten.

Jeg erkjenner at det er flere svakheter ved undersøkelsen, men det er også styrker. Jeg vil nå foreta en drøfting av kvaliteten i forhold til begrepene reliabilitet og validitet. Resultatenes holdbarhet vurderes da i forhold til hvordan de vil bli presentert. Siden jeg vesentlig vil drøfte holdbarheten generelt, vil jeg bare unntaksvis konkretisere med resultater. Disse presenteres imidlertid fylldig i en egen del senere i oppgaven.

#### **3.2.1 Reliabilitet**

”Reliabiliteten, eller påliteligheten, går på om gjentatte målinger med samme målingsinstrument gir samme resultat” (Ringdal, 2007: 86). Jeg tar her utgangspunkt i tre forhold innefor reliabilitet slik Grønmo (2004) beskriver dem. Jeg vil først utgangspunkt i forhold som kan knyttes til begrepene stabilitet og ekvivalens. Grønmo (2004:222) sier at: ”Stabilitet refererer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter.” ”Ekvivalens dreier seg om samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt” (ibid.:223). Relatert til førstnevnte reliabilitetsform blir det et spørsmål om resultatene, forutsatt at personene ikke har endret seg mellom testtidspunkter, blir de samme. I det andre tilfellet vurderes om resultatene blir de samme uavhengig av situasjon. Jeg opplever dette som vanskelig å få til ved undersøkelsen, da



spesielt situasjon og kontekst, alltid vil kunne påvirke menneskers synspunkter og forståelse. I et gruppeintervju vil også dette kunne påvirke kommunikasjon, refleksjon og dermed deres felles konstruksjon av forståelse. Jeg forstår da at ingen kommunikatív kontekst vil være helt lik, hverken i forhold til tid, rom eller situasjon.

Forskerens rolle forstår jeg som sentralt i forhold til å vurdere reliabiliteten ved kvalitativ undersøkelse. Dette fordi informant og forsker alltid vil kunne påvirke hverandre gjensidig. Reliabilitet vil da i stor grad kunne knyttes opp mot forskeren, noe som kan være en svakhet. Informasjon om en slik påvirkning, som vil kunne ha betydning for svar og datagrunnlag, vil trolig ikke vil framkomme i rapporteringen. Etterprøvnbarheten ved samme undersøkelsesopplegg vil da bli redusert siden man ikke vil kunne legge samme premisser til grunn ved gjennomføring av samme undersøkelsesopplegg. I min undersøkelse utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av datainnsamlingen. Jeg gjennomførte deretter halvstrukturerte gruppeintervjuer der guiden dannet en ramme for samtalen. Jeg opplever at denne virket som et hjelpemiddel i forhold til å gjøre datainnsamlingsprosessen mest mulig lik. Det skal imidlertid sies at jeg i intervjuene søkte å få fram informantenes forståelse, og at de derfor tok ulike forløp, avhengig av hva de var opptatte av på intervjutidspunktet, noe man trolig alltid vil oppleve ved denne typen undersøkelser. Jeg opplever derfor datagrunnlaget om øyeblikksbilder.

Forskerens delaktighet kan også sees som noe av styrken og egenarten til den valgte forskningsmetoden, da man blant annet har "...mulighed for at klargøre meningen med svarene, og mere alment mulighed for at teste hypoteser ved bevidst at stille ledende spørsmål" (Kvale, 2005: 6). Ved bevisst bruk vil reliabiliteten da kunne bli styrket. I intervjuene brukte jeg i noen grad ledende spørsmål, og da i tilfeller fant jeg det naturlig å oppsummere gjennom "Kan jeg forstå deg dit hen at..." som respons fikk jeg både bekreftelser, nyanseringer og utdypelser. Jeg opplevde dette som klargjørende og gunstig i forhold til å få fram informantenes forståelse og også som et virkemiddel jeg tror påvirker stabiliteten positivt.

I tekstanalyse vil fortolkning ha betydning for konklusjoner og resultater. Fortolkningsrammen som forskeren legger til grunn vil således kunne lede til ulike resultater. Kvale (2005) sier at det ikke er "manfoldet af tolkninger af samme udsagn, som er et hovedproblem ved interviewanalyse, men derimot manglende klargøring af de spørgesmaal til teksten, som ligger til grund for de mangeartede tolkninger" (Kvale, 2005: 7). Redegjørelse for forforståelse, teoretisk ståsted og fremgangsmåte blir således avgjørende for reliabiliteten i denne kvalitative undersøkelsen. Jeg har forsøkt å redegjøre for disse forhold. Samtidig vil informantenes uttrykte forståelse i intervjuet sammen med forskerens behandling av data ha betydning på reliabiliteten.

Jeg forstår at forskerens forforståelse også spiller inn i forhold til det Kleven (2002:167) beskriver som vurdererelabilitet, dvs. om to eller flere forskere vil vurdere materialet likt. I flere deler av masteroppgaven har jeg forsøkt å uttrykke min forforståelse. Jeg har blant annet redegjort for denne som begrunnelse for valgte problemområde, problemformulering og valgte case med informanter. Med denne tette koblingen mellom forståelse og sentrale deler av forskningsprosessen, vil det alltid være en fare for å opptre normativt. På den annen side vil åpenhet og stor bevissthet om dette, et oppriktig ønske om å utvikle større forståelse i forhold til et valgt fenomen samt et åpent sinn i forhold til å revurdere nevnte forståelse kunne fremme profesjonell forskeradferd og etterprøvable forskning. Jeg tror at alle forskere vil ha en forforståelse, mer eller mindre bevisst. Hvordan man kan sette ord på den og hvordan man kan redegjøre for den vil etter min oppfatning kunne ha betydning for etterprøvbareheten og dermed også vurdererelabiliteten. I denne drøftingsdelen i masteroppgaven har jeg redegjort for hvordan min forståelse har blitt endret som følge av ny innsikt gjennom møte mellom teori og empiri, drøfting og dialog, med blant annet veileder, og egenrefleksjon basert på forannevnte inntrykk. Jeg vil også tillegge at jeg forstår at man ved å etterprøve av resultatene, basert på samme teorigrunnlag, ville kunne komme til nærliggende konklusjoner, men at det vil kunne være nyanser i disse. Dette forstår jeg blant annet fordi graden av endringer kan være gjenstand for tolkninger da man ikke har observert data knyttet til tidligere praksis. Man forholder seg derimot til informantenes forståelse basert på forskerens tolkning av denne. Slik jeg forstår det, gir ikke studien grunnlag for vidtgående årsaksforklaringer, noe som også vil kunne ha betydning for hvordan man tolker materialet.

### **3.2.2 Validitet**

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2004:231). I tråd med Grønmo (2004), har jeg valgt å benytte elementer fra validitetssystemer utviklet både for kvantitative og kvalitative undersøkelser når jeg drøfter datakvalitet.

Kvale (2005) ser gyldighet i forhold til de tre fortolkningsrammene selvforståelse, common sense og teori. Ut fra en slik forståelse kan gyldighet bestemmes ut i fra "...subjektiv accept, en allmenn intersubjektiv consensus og en consensus blant teoretisk kompetente" (ibid.: 11). Dette leder oss tilbake til viktigheten av å redegjøre for fortolkningsramme. Bare slik kan validiteten sikres. Samtidig tror jeg en slik bevisstgjøring både kan sikre konsistens mellom faser i forskningsprosessen og en konsistent framstilling i forskningsrapporten. I den sammenheng håper

jeg at min redegjørelse for disse forhold er med på å øke gyldigheten. Uten ytterligere utdypelse her, vil jeg si at min mening er at forskningsprosjektet vil kunne danne grunnlag for subjektiv accept innefor forskningsprosjektets rammer og begrensninger. Da det er lite forsket på området i Norge, vil man etter mitt skjønn måtte foreta ytterligere oppfølgingsundersøkelser før de andre rammene vil være aktuelle.

I fenomenologiske studier er det et grunnleggende utgangspunkt at "...virkeligheten er slik aktørene opplever den" (Grønmo, 2004:372). I denne fenomenologisk inspirerte undersøkelsen, opplever jeg det da sentralt for validiteten at innsamlede data kan beskrive hvordan aktørene opplever de aktuelle forholdene, at de gir grunnlag for å gi et korrekt bilde av deres forståelse. I tillegg mener jeg det er vesentlig at tolkning, analyse og framstilling på en troverdig måte får fram den opprinnelige forståelsen til informantene. Forskerens forståelse av informantenes forståelse blir da viktig. Jeg vil her presisere at man ved denne typen undersøkelser samler inn data om gir et øyeblikksbilde av informantenes forståelse. Under datainnsamlingen, her under gruppeintervju, vil både forsker og informanter kunne påvirke hverandre gjensidig. Det vil derfor kunne være en fare for at ikke alle nyanser i synspunkter og oppfatninger kommer fram. Hensiktsmessig bruk av transkribert datamateriale betinger bearbeiding gjennom tolkning, vurdering og prioritering. I denne prosessen vil forskerens erfaringer, fordommer og forestillinger kunne spille inn. Selv om man er bevisst på disse, vil det alltid være en fare for "...relativisering av hva man kan hevde er gyldig (valid) tolkning..." (Hjardemaal, 2002:44).

Med referanse til Grønmo (2004) vil jeg drøfte kommunikativ og pragmatiske validitet. Kompetansevaliditeten sier noe om "...forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet" (Grønmo, 2004:234).

Kommunikativ validitet "...bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingene i studien" (Grønmo, 2004: 235). I dette tilfellet har undertegnede jobbet med forskningsoppgavene alene. Jeg har derfor ikke hatt medforskere til å diskutere forståelse av materiell og problemstilling med. Jeg har imidlertid diskutert materialet kompetente kolleger og fått god faglig og metodisk oppfølging gjennom regelmessig kontakt med min veileder professor Eyvind Elstad.

I forhold til den pragmatiske validitet vil det være aktuelt "i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlag for bestemte handlinger" (ibid.:236). Jeg forstår at den pragmatiske validiteten refererer til "nytteverdien", at undersøkelsen kan påvirke til bestemte handlinger. Undertegnede har ikke hatt spesielle ambisjoner i denne retningen, men jeg har et håp om at prosjektet kan bidra til å kaste ytterligere lys over et relativt nytt fenomen (nasjonale

prøver) i Norge. Empirien løfter fram problemstillinger som hittil har vært lite aktuelle og lite kjent her til lands, da accountabilitysystemet med dens tilsiktede og utilsiktede virkninger fortsatt er forholdsvis nytt i Norge. Kanskje kan funnene danne inspirasjon til ytterligere forskning? Og kanskje kan funnene være med på å sette fokus på farer og ulemper som accountability-systemer kan lede til? Mot slutten av oppgaven vil jeg se aktuelle spørsmål som kan være aktuelle ved en eventuell oppfølgingsundersøkelse.

Med utgangspunkt i Lunds (2002) beskrivelse, vil jeg nå drøfte i lys av Cook and Campbells validitetssystem for kausale undersøkelser. Systemet er mest brukt mest brukt innenfor kvantitativ forskning. Likevel finner jeg tre av validitetstypene relevante her. Indre validitet kan defineres som "om sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig, slik som variablene er operasjonalisert" (Lund, 2002: 106). I et komparativt design med relativt få informanter blir det, innenfor et komplekst skolesystem, vanskelig å vurdere om slutningene i kausalforholdet er holdbare eller om også andre årsaksforhold kan spille inn. Datagrunnlaget vil imidlertid være håndterbart, i den forstand at man kan gå i dybden og tilnærmet avdekke respondentenes oppfatninger av årsakssammenhenger. *Begrepsvaliditet* handler om de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene (Lund, 2002:106). Sentrale begreper vil være *endring, praksis og nasjonale prøver*. Jeg ser for meg at man ved valgte metode, med stor nærhet til informantene, har gode muligheter for å sikre god begrepsvaliditet. *Den ytre validiteten* handler om sikkerhet av generalisering (Lund, 2006:53). Datagrunnlaget tatt i betraktning, med forholdsvis få case og informanter, vil etter mitt syn ikke være tilstrekkelig for å kunne trekke vidtgående universelle slutninger. Det vil innenfor et lite utvalg være svært vanskelig å finne lærere og skoleledere som er representative nok til å generalisere. Derfor blir det lite aktuelt og kanskje heller ikke ønskelig å generalisere funnene utover utvalget som er intervjuet. Jeg forstår imidlertid at forskningsprosjektet med funn vil kunne si noe generelt om hvordan aktører i skolen, kanskje spesielt på "høytpresterende" skoler, forstår at et fenomen (nasjonale prøver) kan påvirke til endringer på skoler og hvordan man kan forstå disse endringene. Kanskje kan man da generalisere til å peke på endringer og virkninger man kan forvente å finne innenfor skolesystemet som helhet? Dette uten at man kan si noe sikkert om årsakssammenheng, hyppighet og utbredelse. Samtidig må man være åpen for muligheten av at man i andre undersøkelser, både med tilsvarende og med andre design, også vil kunne finne andre endringer. Casestudier har sin styrke i forhold til å gå i dybden i forhold til et mulig fenomen, å forstå et sett med begreper og å se mulige sammenhenger i forhold til et utvalg respondenter. Økt forståelse og erkjennelse kan derfor ofte danne grunnlag for oppfølgingsstudier for mulig økt generalisering.

## 4.0 Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen

Jeg vil i denne delen presentere det empiriske datamaterialet som har framkommet gjennom de totalt fire kvalitative intervjuer jeg har gjort fra de to skolene. I denne delen trekkes funn i form av enkeltsitater fram for å belyse problemstilling med fem underliggende forskningsspørsmål. I resultatfremstillingen vil jeg forsøke å tegne et bilde av informantenes forståelse av endringer på egen skole. Sitater er trukket ut fra de ulike intervjuene, kategorisert og analysert. Jeg har i hele prosessen tilstrebet å formidle det jeg forstår som informantenes opprinnelige uttrykte mening. Til sist i denne delen presenteres en tabell som kort oppsummerer hva som har framkommet gjennom intervjuene. I denne tabellen vil jeg også forsøke å sammenligne casene.

### 4.1 *Informantenes forståelse av egen skoles prestasjoner på nasjonale prøver*

Begge skolene har de senere år prestert over landsgjennomsnittet på nasjonale prøver. Dette var en oppfatning som både skoleledere og lærere delte. På skole A ble det uttrykt suksess over tid. Inspektøren på skole B beskrev at skolen tidligere lå "... sånn omtrent på kommunalt snitt, kanskje dårligere noen ganger." Nå er de imidlertid "...skyhøyt over det kommunale snittet." I lys av prestasjoner på nasjonale prøver oppfatter jeg at både skoleledere og lærere forsto egen skole som suksessrik. Informantenes forståelse av egen skole som suksessrik, vil framkomme også i form av flere sitater som brukes videre i denne resultatdelen.

### 4.2 *Funn knyttet til informantenes syn på nasjonale prøver*

Her vil jeg komme inn på informantenes uttrykte syn på nasjonale prøver.

Gjennomgående uttrykte informantene seg positivt om disse prøvene. Inspektør på skole B var positiv til både nasjonale prøver og tester generelt. Han sa: "Tror at alle er avhengige av å bli målt ut ifra et krav, i alle typer jobber. Det er det som skaper fremgang, det at du strekker deg etter noe." Selv om inspektør var positiv til slike prøver, var han ikke sikker på at alle skolene i kommunen prioriterte nasjonale prøver like høyt: "Noen (skoler) er opptatt av gode resultater og andre er det ikke, og noen synes at det er bare det som er viktig det som ikke kan måles sannsynligvis..."

Også skoleledelsen på skole A syntes det var positivt med nasjonale prøver. Rektor trakk fram at det var viktig i forhold til den jobben som gjøres på skolen.

... I forhold til faktisk det der, verne elevene, lære, i forhold til... Det skal jo også vise det grunnleggende i forhold til kunnskapsløftet. For oss som skole, er vi på vei eller? Eller er vi liksom helt i bakleksa. Jeg støtter det og synes det er fint jeg!

Lærerne på skole B var inne på noe av det samme som skoleledelsen på skole A. Ut ifra egne erfaringer, og hvordan prøvene påvirket deres praksis, mente de at prøvene kunne ha betydning for å heve nivået i norsk skole. En lærer brukte den grunnleggende ferdigheten lesing som eksempel på egen erfaring: "Da har i hvert fall jeg fått mye mer fokus på at vi må faktisk trene mye mer på leseforståelse." Hun fulgte deretter opp med en generalisering: "Det regner jeg med og ligger over hele fjøla." Til slutt konkluderte hun: "Og det har jo heva nivået i norsk skole tror jeg!"

Lærerne på skolene var opptatt av å gjøre det bra på prøvene. Denne holdningen ga de også uttrykk for overfor elevene. "Jeg sier jo til elevene mine, " sa en av lærerne, " at nå skal vi begynne med å forberede nasjonale prøver. Det er sånn at alle skolene i hele landet har det og nå skal vi gå ut og være best! Vi prøver jo å oppmuntre." Selv om læreren så betydningen av å gjøre det bra, så påpekte hun at prøvene ikke var bra for alle elever:

Noen liker konkurranse og for andre så krøller det seg for at... skal jeg være med på dette her? Jeg er helt sikker på at det er noen som tenker at dette her kommer ikke jeg til å mestre. Kjenner noe vondt med det. Og allikevel få med den at de konkurrerer med seg selv.

### **4.3 Funn knyttet til endret utøvelse av skoleledelse**

I denne delen vil jeg se på om informantene opplever endret utøvelse av skoleledelse de siste årene. Jeg vil dessuten se på hvordan de eventuelt opplever at den har endret seg. Her kommer jeg i hovedsak inn på forhold knyttet til utøvelse av ledelse på den enkelte skole, men jeg finner det også naturlig å si noe om skoleeiers rolle.

Rektor på skole A fortalte at man i kommunen har hatt virksomhetsmodell i 10 år, og at det er mye fokus på resultater, noe hun opplever at det har vært lenge. Rektor mener imidlertid det har skjedd noe med måten man bruker resultatene: "Jeg tror vi er flinkere til å ta i bruk den kunnskapen vi får, da. Vi har alltid meldt hvordan vi ligger an og sånn. Men nå er det sånn at vi gjør noe med resultatene. Det har endra seg."

Rektor og inspektør på skole A ga uttrykk for at de utøver tydeligere ledelse nå enn det de gjorde tidligere. Rektor, med støtte fra inspektør, gir tydeligere beskjeder om hva man forventer: "Ikke minst det å forplikte læreren med: Dette har du ikke tid til. Du må faktisk gjøre det. Det er en del av det med å tilpasse undervisning." Rektor sa at man kanskje tok det litt som en selvfølge før, men "... man må faktisk sitte litt på skuldra til kontaktlæreren og'. Så det er endring."

Inspektør sa at man er "...mye mer presist med hva man skal gjøre da." og at "Den derre egenpraksisen den er forbi. Det er mye mer tydelige krav og forventinger hele veien." Rektor fortalte at "Det har vært litt sånn tendensen til å si at ... det er så mange oppgaver og nye ting. Hva

skal jeg ta bort?" Rektor har da sagt "...at man får ikke noe mer tid, man får den tiden man har og da må dere selv prioritere og ta bort noe."

Lærerne på skole A sa at man ikke ble pålagt så mye før. En av lærerne beskrev dette slik: "Det var på en måte ingen som brydde seg om det vi holdt på med der. Vi ble helt forstyrret om det kom noen inn. Så var det radiatorlæreren der som stod pent og pyntlig. Det har skjedd mye, til det bedre." Samme lærer uttrykte bekymring for kravene hun opplever fra mange:

Jeg er bekymret for lærerstanden fremover. Om det virkelig er unge mennesker som orker og klarer i tillegg til kanskje å ha familie. Jeg har en datter som ble lærer nå, og du kan jobbe støtt. Jeg føler at jeg aldri har fri. Det er noe som jeg burde ha gjort hele tiden og det er veldig utilfredsstillende.

På skole B forstår jeg at det har skjedd en holdningsendring de siste årene. Lærerne ga inntrykk av at skoleledelsens fokus hadde endret seg. En av lærerne, som hadde jobbet på skolene i to år, sa dette: "Tror det har blitt sånn litt om å gjøre å være best i klassen for dem [skoleledelsen] og'." Dette oppfattet hun som relativt nytt. Tidligere, elevgrunnetatt i betraktning, så man kanskje ikke på det å prestere bra som så realistisk? Læreren utdypet: "Før så: Ja, ja, nasjonale prøver... Ja, ja... Vi har de elevene vi har..." Vedrørende elevgrunnetatt poengterte hun: "For vi har jo et ganske blanda sammensetning her." Elevgrunnetatt er imidlertid ikke lenger et argument for ikke å gjøre det bra: "Mens nå er det veldig stas. Nå er det best og... Du merker en forskjell på de to åra som jeg har vært her på det altså."

Inspektør ga også uttrykk for at elevenes bakgrunn ikke kunne brukes som "unnskyldning":

Det er ingen unnskyldning at folk har dårlige hjemmeforhold og kommer fra relativt umøblerte hjem. Det eneste det sier oss er at vi må jobbe enda hardere. For det nytter ikke å skylde på noe. Det finnes ikke noe å skylde på!

Lærerne på skole B trakk fram skoleledelsen som viktig for hvordan nasjonale prøver påvirket dem, og kanskje også deres motivasjon? En av lærerne fortalte: "Tenker på NN [rektor] som blir så lykkelig... når vi gjør det så bra. Det påvirker oss positivt det!" De andre lærerne støttet henne i dette, men en av de andre lærerne kom med en liten tilleggsytring: "Men hvordan er det når det ikke er så bra da?"

Inspektør på skole B ga også uttrykk for at skoleledelsen følte at opplæringens kvalitet var viktig for deres oppdrag. Grunnleggende ferdigheter ble spesielt trukket fram:

Vi som skoleledere har jo fått et oppdrag. Om at alle ungene som går på skolen skal lære seg å skrive og lese funksjonelt og regne osv. Og vi synes ikke vi utfører det oppdraget på en god måte om det går ut en haug med unger fra skolen her som ikke kan lese og skrive skikkelig.

Siden inspektøren bare har jobbet på arbeidsplassen i tre år, syntes han det var vanskelig å vise konkret til hvordan skoleledelsen hadde endret seg. Basert på hva andre hadde sagt til ham, trakk han likevel fram noen punkter: "Ledelsen er tydeligere. Det er tydeligere hvor vi skal hen, hva vi vil. Det er vel den største forskjellen..." Han trakk også fram at man var "tettere på" lærerne enn tidligere. Han nevnte at man i arbeidet med skolemodellen har "...jobba sammen i hele personalet om det." Likevel ble ledelsens rolle poengtert gjennom at ledelsen var aktiv ved "å sjekke ut arbeidet hver uke og sørge for at alle er med og at ingen kan snike seg unna." Dette var imidlertid ikke bare et ansvar den formelle ledelsen hadde, da personalet var gjensidig avhengige av hverandre: "De passer på hverandre på en måte. Hvis jeg skal ta over det arbeidet som førsteklasse gjorde i fjor og de ikke har gjort noe, så vil jeg få dobbelt så mye arbeid i annenklasse, ikke sant? De passer jo på hverandre!"

Skoleledelsen på skole A beskrev skoleeier som aktiv, men mente dette var noe den hadde vært i mange år. Skolene leverer månedsrapporter som går til rådmann og politikere. Her synliggjøres resultater og store undersøkelser. I forhold til dette uttalte rektor følgende: "Det tror jeg har vært en praksis, men politikere er mye mer bevisst på det her enn noen gang før. Sikkert fordi det offentliggjøres..."

Inspektøren på skole B beskrev skoleeier som lite opptatt av resultater. Han kunne ikke huske at det hadde kommet noe krav fra fagsjefen om bedre resultater. Han uttrykte usikkerhet i forhold til fagsjefens syn på dette: "Jeg vet ikke om han ønsker seg bedre resultater eller om det er det han gjør. Men det har aldri blitt sagt noe at det er.. nå får alle komme seg dit og dit." Senere i samtalen kom det imidlertid fram at det likevel var en dreining mot at også skoleeier vektla prøvene større verdi enn tidligere. Han merket det blant annet på skoleeiers halvårige skolebesøk: "Man er mer opptatt av det nå enn før. Det synes jeg er tydelig."

En av lærerne på skole A fortalte hvordan hun opplevde skoleledelsen og resultatstyringen:

Det styres veldig og det blir noen ganger overfokuset på dårlige resultater. Litt sånn.. eh.. jeg vet ikke. Jeg sitter i plangruppa, så jeg får det inn med teskje. Så blir det lagt ut. Men det blir litt for mye fokus på resultater istedenfor metoder, læring og..

Samme lærer ga uttrykk for endret skolelederrolle i forhold til lærerne: "Hierarki, det er sånn. For de har jo presset utenifra."

#### **4.4 Funn knyttet til forbedringsarbeid på skolene**

Her vil jeg si litt om hvordan informantene beskrev forbedringsarbeidet ved deres skoler. I første omgang vil jeg si noe om hvordan jeg forstår at informantene tenker man jobber og fokuserer over



tid som organisasjon for å bli bedre som skole. Jeg vil her ta utgangspunkt i at det skolene fokuserer på er noe de mener vil skape forbedring. Jeg vil først si litt om skolenes, fokusering og uttrykte prioriteringer. Deretter vil jeg si litt om skolenes viktigste utviklingsmål for det siste året. Dette kan være direkte knyttet opp mot tiltak for å gjøre det bedre på nasjonale prøver, men også andre tiltak, knyttet til realisering av den nye læreplanen K06. I neste omgang vil jeg komme inn på mer spesifikke tiltak, struktur og organisering knyttet mer direkte til å gjøre det bra på kartlegginger, tester generelt og nasjonale prøver spesielt. Jeg vil komme inn på både skoleomfattende tiltak og lærernes egne individuelle erfaringslæring med påfølgende praksisendring. Funnene er hele tiden sett i forhold til tidligere praksis på skolen.

På skole B ga inspektør inntrykk av at det var viktig å gjøre det bra: "Vi synes det er moro å være gode, og gjerne best. Vi synes det er moro!" Inspektøren, som sa han pleide å spissformulere for å få budskapet tydeligere fram, brukte symbolikk for å si noe om hva riktig fokus og prioritering betyr for å oppnå gode resultater: "Det hjelper ikke å øve på spydkast hvis du skal hoppe lengde når du kommer fram!" Her uttrykte han at det var blitt en endring, da han blant annet sa at "Mange har fått økt bevissthet om hva de holder på med og hvordan."

Inspektør sa at han ikke hadde noen statistikk på undervisningspraksis i klasserommene. Han tror imidlertid at "...man er flinkere til å tilpasse opplæringa innenfor klassen." I tillegg mente han at det hadde skjedd en forandring i forhold til tidsbruk. Han tror at "... man kaster bort mindre tid. Man er ikke like ivrig på å fly ut på tur i skogen, sykkeltur og ..." Endringen i tidsbruk ga han uttrykk for var positivt, og han så det i forhold til skolens prioritering:

For det at de skal lære å skrive, lese og regne her på skolen er det viktigste. Så får det andre komme som en kjærkommen avveksling innimellom, men ikke for meget. Så vi har nok begrensa den, vi har nok satt det veldig på spissen her på en måte, for da sitter det bedre.

Lærerne på skole B trakk fram betydningen av "basisfagene". De beskrev at de prøvde å få til variert undervisning med temaarbeid og andre ting, men at det var "...de andre tinga..." som hadde førsteprioritet. En av lærerne sa at de hadde fått beskjed om å prioritere: " Det er basisfaga: norsk, matte og engelsk. Det skal på plass først."

Inspektøren på skole B beskrev økt fokusering på læring gjennom en formulering som han presiserte var spissformulert: "For det er ikke noe som heter trivsel for læring. Det er det verste vi hører her. Vi kaller det læring for trivsel. Hvis du lærer og mestrer, så trives du.. men det er jo selvfølgelig litt sånn på kanten."

Skole B har utviklet, og videreutvikler fortsatt, en egen "skolemodell". Arbeidet med skolemodellen begynte etter det inspektør beskrev som dårlige resultater." Skolemodellen er jo...

Altså med bakgrunn i at vi hadde dårlige resultater på nasjonale prøver og på en del andre tester ...så fant vi ut at vi er jo nødt til å gjøre noe for å få bedre resultater her.” I følge inspektøren stilte man seg så følgende spørsmål: ”Er det sånn at ungene på [sted] er dummere enn andre unger? Eller er det sånn at lærerne på [sted] er dårligere enn andre lærere?” Han svarte selv på spørsmålene: ” Og det er det selvfølgelig ikke!” Deretter trakk man noen slutninger og tok tak i det: ”Ergo måtte det være noe med hvordan vi organiserte dette her, eller utydighet i måla, eller det var et eller annet som ikke stemte. Og så så vi på det.” Et resultat av prosessen ble utviklingen av skolemodellen. 3 år etter blir fortsatt videreutvikling av modellen trukket fram et viktig mål for skolen. Dette var både inspektør og lærerne enige om. Skolemodellen ble beskrevet som en modell med målark for alle trinn innen fagene norsk, engelsk og matematikk. Inspektør sa blant annet følgende om modellen: ”Der ligger det en test på alt, fra første klasse hvor du skal klappe to stavelser. Så tester du. Kan alle elevene dette? Og helt opp til sjuende... Geometri og alt blir målt ut der.”

Som satsingsområde nummer to, trakk inspektør og lærere på skole B fram arbeid med vurdering. Skoleleder nevnte i tillegg klasseledelse som satsingsområde. Som en del av klasseledelses-orienteringen har rektor og inspektør, basert på forhåndbestemte kriterier, begynt med observasjoner i klassene. Besøkene er varslet, kriteriene for ”vurdering” er kjent på forhånd og det blir en samtale med den enkelte lærer rett i etterkant.

Skole A har hele veien prestert godt i forhold til nasjonale prøver, likevel er skolen opptatt av skoleutvikling og prøver å forbedre seg. Rektor var opptatt av hvordan prøvene kunne brukes til utvikling, og at dette kanskje var lettere om man gjorde det dårlig i et fag: ”Da er det jo lettere å si: men hva er det vi har gjort feil? Er det lærerens innsats? Er det ja, det pedagogiske? På egen skole, der hun fortalte at resultatene stort sett har ligget på samme nivå, stilte hun spørsmålet: ” Hvorfor får vi ikke endret det med et høyere hopp opp da?” Betydningen av framgang ble sett i sammenheng med hvordan man jobbet i kommunen: ”Vi har jo lagt opp sånn fra kommunalt hold: Hva er ønsket måloppnåelse for kommunen og hva er laveste? Hvor mange prosent skal ligge på lavest nivå?” På skolenivå beskrev hun hvordan hun mente det var viktig å tenke hvis man lå på samme nivå til neste år: ”Hvorfor kommer vi ikke høyere opp? Hvorfor får vi ikke flere på nivå 3? Ja, så det blir jo på en måte litt veien videre da.” Som leder ga hun inntrykk av at det var viktig å ta lærdom av tidligere erfaringer for å realisere den gode praksis og for å oppnå framgang. Den gode praksis ble relatert til praksis som leder til gode prestasjoner på nasjonale prøver.

Dette er jo ikke en jobb jeg kan si, at nå må dere skjerpe dere lissom. Men det er jo å finne den gode praksisen da. Vi hadde jo en klasse her et år hvor de gjorde det veldig bra! De

som.. det kullet som gikk ut våren 2010. Hvorfor gjorde de det så bra? Hva var det i den gruppa der? Elevgrunnlaget, foreldrene, konkurranseinstinkt som de hadde? De var jo 7. best i landet, den gruppa.

På skole A trakk de fram flere pedagogisk rettede mål for skolens virksomhet det siste året. Både lærere og skoleledere trakk fram interkommunale prosjekter i norsk og matematikk. Begge var flerårige, men de løp fortsatt. I tillegg var skolen aktivt med i to ulike kommunale prosjekter knyttet til vurdering, begge i samarbeid med Høgskolen i fylket. Også de andre barneskolene i kommunen deltok. Noen lærere har dessuten deltatt på etterutdanningskurs i engelsk. Et nytt prosjekt, innen regning som grunnleggende ferdighet, var på gang. Flere av lærerne mente at det kanskje ble i overkant mange fokusområder. En av lærerne uttalte følgende: " Det er ganske mye å gjøre. Som lærer så er det veldig mye å holde tak i. Og jeg synes kanskje at vi fokuserer på litt mange ting. Nå kommer det mattekurs i tillegg for oss... Fokuset skal på en måte være mange steder på en gang..."

Jeg tolker lærerne dit hen at tiltakene hadde et felles mål, nemlig mer og bedre læring hos elevene. Hvordan lære mer, var et framtrødende tema i samtalen med lærerne på skole B, og det ble også et tema da intervjuer spurte om arbeidet med utviklingsarbeidet hadde vært vellykket. En av lærerne signaliserte at hun ikke var helt sikker. Hun åpnet med å stille spørsmålet: "Spørs jo hva du ser ut ifra. Jeg synes... Eh ja... Nei..." En av de andre lærerne fulgte opp med: "Jeg synes vi har veldig fokus på læring. Og ikke hva man skal gjøre, men hva elevene faktisk lærer og det har målene, i hvertfall for min del, så har det gjort at jeg har mye mer fokus på læring." Dette var også den første læreren enig i, men hun var likevel usikker på om det likevel bidro til økt læring: "Men hva har elevene... lært noe. Altså når du spurte om det. ... Det vet vi jo ikke." En tredje lærer mente å se en holdningsendring hos elevene "...men vi merker jo at elevene er mer fokuserte på å lære også... synes jeg... vet alltid hva de skal lære." En lærer konkretiserte hvordan de jobbet med mål og testing av måloppnåelse "Jeg er mye mer fokusert på mål, og så har vi jo målttest. De fleste har vel det hver uke. Og da er det jo i forhold til mål som vi har satt, læringsmål." Denne meningsutvekslingen ble avrundet med at en lærer konstaterte at økt målfokus og økt læringsfokus var noe de var opptatt av i det daglige møtet med elevene: "Jeg synes fokus er veldig der, men... det er klart at vi klarer ikke å gjennomføre det i alle timer og det er heller ikke meningen. Det er ikke alle timer som kan være på den måten. Men at fokuset er der, det er helt sikkert."

Læreren på skole A, som var usikker på om arbeidet med skolens utviklingsmål de siste årene virkelig ga økt læring, kom også senere i intervjuet inn på at økt fokus på mål og læring

kunne slå ut på utilsiktede måter. Hun stilte spørsmålene: "Hva er resultatet i forhold til læring? Hvor mye mer lærer elevene? Og hvor... I forhold til skoletretthet og slikt også tenker jeg... At de blir lei og'. Det er veldig mas og sånn..." Hun begrunnet ut ifra samtaler med foreldre: "Det er veldig mange av de foreldra som syns at det er alt for mye." I foreldresamtaler hadde det framkommet at "Ungene gråter hjemme og sånt noe..." Hun uttrykte at skolens fokus på lekser kombinerte med foreldrenes engasjement kunne slå uheldig ut, for foreldrene blir "opptatt av dette dem og... og presser elevene litt og sånn..."

På skole B framkom også økt fokus på læring som sentralt. I tillegg ble det trukket fram at skolen driver mer som en enhet. Inspektør uttalte følgende: "Nå gjør alle trinna det på den måten vi har blitt enige om å gjøre det på. Nå framstår skolen enhetlig." Lærerne på skole A reflekterte rundt felles og god pedagogisk praksis. Intervjuer spurte om lærerne opplevde et endret syn på hva som er god pedagogisk praksis igjennom den utviklingen som hadde vært i skolen de siste åra. En lærer uttalte at hun syntes det "... i forhold til det med læring og vurdering. Det er jo et fellesskap på det." En annen lærer trakk fram felles møter som viktig for felles forståelse:

Vi er jo på åpne møter. Lang tid tilbake var ikke det noe felles i det hele tatt. Vi gikk jo hjem etter at skoletiden var slutt og nå har vi jo en mye mer felles forståelse av ting. Vi skal jo mye mer være en skole som driver likt på alle trinn.

Kollegaobservasjon ble også trukket fram som viktig for denne fellesforståelsen, men en av lærerne så tiden som en utfordring: "Det er jo fint, men man har jo sjeldent tid til å prate sammen etterpå. Jeg har jo ikke fått det av den som var hos meg."

I samtalen med lærerne på skole B kom det fram at nasjonale prøver bidro til refleksjon rundt egen praksis. En lærer fortalte om hvordan hun hadde opplevde det første møtet med nasjonale prøver: "Oppdaga spesielt i matte at: Oj, her var jo ting jeg faktisk ikke hadde øvd spesielt mye på! Som jeg så at... Det burde jeg ha gjort!" Denne erfaringen gjorde at hun ble mer bevisst på målene og eget ansvar utover læreboka. Hun opplevde på en måte prøvene som avklarende for hva hun måtte vektlegge: "Så det hjalp jo meg til å bli mer... at man kan ikke sluntre unna den delen, for du følger kanskje litt slavisk matteboka i matematikk, ikke sant? Og da blir det kanskje noen emner som ikke kommer så godt med. Og da syns jeg det var fint å ha det i enden da... Å vite at jeg må faktisk innom de tinga og'. I større grad."

Samme lærer beskrev hvordan nasjonale prøver bidro til fokus på leseforståelse allerede fra første klasse: "Nå har jo vi første, så vi tenker på det allerede nå. Vi vet hva som venter oss. Og hva som forventes." Lærerne trakk fram sårbarheten ved lærerskifter: "Forhåpentligvis så vil kanskje det skiftet bli mindre sårbart da, fordi fokuset er faktisk allerede fra første klasse nå."

En av lærerne på skole A uttalte også at de nasjonale prøvene bidro til endret undervisningspraksis: "Jeg tenker på det i måten jeg underviser på." Hun kom også med eksempler:

...det må jeg huske... allerede nå på andre. Å lære elevene til å tenke selv. Å sånne ting og... ja. Problemløsning i matematikk og... og det veldige fokuset på å lese, det har vi jo hele tiden, men det å bli en god leser. Og det å hente ut viktig informasjon fra lesestykker, så jeg må si at det stresser meg ikke, men jeg vet at dette må jeg jobbe med...

Selv om hun fortalte at prøvene bidro til å endre praksis, påpekte hun følgende: "...men det er ikke fordi de skal skåre bra på de nasjonale prøvene, det er fordi vi skal bli gode."

På spørsmål om hvordan de siste års utviklingsarbeid, da spesielt skolemodellen, har endret klasseromspraksis, trakk lærerne på skole B fram økt målbevissthet, tettere oppfølging av den enkelte elev, og økt fokus på hva man bruker tiden på. Som en konsekvens av det siste punktet, uttalte en av lærerne: "Det har kanskje snevra inn litt den morsomme biten." En annen lærer fulgte opp "Vi tar oss litt sånn i det. Vi må også gjøre andre ting." Som et eksempel nevnte den første læreren: "Før så brukte du kanskje mer tid på. Ja, du modellerte i leire og modellkitt alle bokstavene og så... blir ikke lett å ha tid til..." Lærerne uttrykte altså at de nå brukte andre arbeidsformer enn under L97. En lærer beskrev det slik: "Litt tilbake til god gammeldags skole vil nå jeg si. På godt og vondt." En tredje lærer opplevde at man med dette også "mistet" noe: "Man kan vel til tider føle at man blir litt vel målfokusert..." Dette førte til at man av og til stoppet opp og tenkte: "Innimellom så: Gud nå må vi la dem få kose seg litt og'. Tenke litt trivsel og sånn. Fordi du blir veldig. Du har en time som du kanskje ikke er så målbevisst så: Og Gud, nå går tida, nå. Det er litt sånn..." Hun fikk støtte av den fjerde læreren: "Enda vi er i første klasse så føler jeg at det er sånn."

En av lærerne på skole A opplevde at nasjonale prøver bidro til stress lang tid i forveien.

Allerede etter jul i fjerde, så blir vi, eller jeg føler så stress. Som lærer så får du kopier, eller gå på nett eller begge deler. Her er. Dette må du begynne å jobbe med nå. Så fra januar, eller jeg tror jeg starta i januar – februar, så begynner man å lære ungene oppgaveformen for å forstå de nasjonale prøver. Også det med datakyndighet, det må man passe på, det er jo viktig, og det med leseferdigheten.

Skolelederne på begge skolene trakk fram at struktur og organisering var tilpasset prøver og kartlegginger i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. På skole A trakk skolelederne fram at skolen hadde eget felles årshjul for vurdering. I forhold til nasjonale prøver forstår jeg også at det var klare rutiner knyttet til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid. Rektor uttalte at årshjulet for nasjonale prøver "...sier noe overordnet om hvordan vi skal jobbe med det." Deretter uttalte

hun at man "...allerede i 4. kl på vårparten skal begynne med å tenke nasjonale prøver." Som eksempler nevnte hun at "Det trenes litt da, det å løse oppgaver på nettet. Sånn at de er vant til prøveformen." Årshjulet sier også noe overordnet om "selve gjennomføringen og etterarbeidet." I tilknytning til utdypningen vedrørende årshjulet sa hun: "Jeg tror fokuset er på at vi vil gjøre det bra. Og vi tenker nasjonale prøver sånn ubevisst."

Inspektør på skole B orienterte også om rutiner for systematisk oppfølging av resultater generelt, ikke bare nasjonale prøver. Inspektør sa at "...selv om de andre heter kartleggingsprøver, så behandler vi det som en nasjonal prøve og'. Og da har vi liksom en saksgang på det." Skolen har en mal for hva som skjer, og den "...gjelder på prøvene både på første, annen, tredje og femte. Altså, det er ikke noen forskjell på det." Inspektør sa at "Vi er ikke så veldig opptatt av det som skjer føre. Vi er veldig opptatt av det som skjer etterpå." Inspektøren fortalte at saksgangen starter med at man legger fram resultatet for det enkelte trinn. På spørsmål om hvordan man fikk vite resultatene fra prøvene, fortalte lærerne på samme skole at de fikk vite resultatene ganske tidlig, gjerne samme dagen som de ble offentliggjort. Rektor kom og fortalte hvordan det hadde gått. Det ble også fortalt at rektor hadde ringt hjem til en av lærerne på kvelden og fortalt om resultatene. Inspektør fortalte at man etter bekjentgjøringen, drøftet resultatet med trinnet. Her så man på resultatet for trinnet samlet og resultater for enkeltelever, dersom noen skulle skulle seg ut. Neste steg er å legge fram resultatet i personalet. Man undrer seg da: "Er det godt? Er det mindre godt? Hvorfor det? Osv." Så ser man på konsekvensene av resultatet sammen med trinnet. Inspektøren eksemplifiserte: " Altså, fins det elever som er i nærheten av kritisk nivå? Er det noe vi kan gjøre for å heve de elevene? Bare i klassen ved å tilpasse i klassen først. Fins det andre typer arbeidsformer som gjør at de kan lære mer?" I neste omgang, avhengig av om man er fornøyd eller ikke, er det aktuelt å drøfte med spesialpedagog med tanke på styrking.

Inspektør informerte om at ledelsen, basert på kartlegginger og prøver, fulgte utviklingen over tid. Resultater på neste års kartlegginger var blant annet viktige indikatorer på om arbeidet var vellykket. Selv om fokuseringen i hovedsak var knyttet til oppfølgingen i etterkant, informerte inspektør på skole B om at det i forarbeidet er sånn "...at da øver jo klassene noe på prøveformen. Kanskje de siste fjorten dagene eller noe sånn. At man går på datarommet x antall ganger og øver på prøveformen." Inspektør beskrev prøveformen som viktig: "Vi har mange eksempler på det, hvor det ikke har vært øvd på prøveformen, hvor flinke elever mislykkes." Inspektør påpekte: "Nå er det kanskje sånn at alle andre øver på prøveformen og'." Deretter konkretiserte han betydningen av dette: "Men jeg tror nok det ligger et par tideler der altså. I hvert fall i første."

Lærerne på samme skole uttalte seg om forberedelser til kartleggingsprøver og nasjonale prøver. For de yngste trinnene lagde lærerne lignende prøver, mens man på mellomtrinnet øvde ved hjelp av eksempeloppgaver eller eldre nasjonale prøver "Sånn at de skulle være kjent med oppgavetyper." For om de ikke var kjent for elevene kan det "... være en feilkilde. Og da måler ikke prøven det den skal måle." To lærer kom med et eksempel på hvordan de hadde vært med på å forberede elever til nasjonale prøver. Den første læreren innledet med å fortelle konkret om hva de øvde på sist gang de forberedte elevene for nasjonale prøver: " Men det var jo blant annet dikt, og det hadde dem ikke hatt som emne på det tidspunktet. Da snakka vi litt generelt om... Tok en time eller to med dikt. Vi gjorde jo det." Så fortsatte hun: "Vi visste at det kom." Lærer nummer to fortalte at de gjennomgikk det "For å friske opp litt." Den første læren nevnte at de også hadde gjennomgått "TV-program". Så spurte en tredje lærer: "Dere fikk et tips om hva som kom?" Begge lærerne svarte kort bekræftende på dette, hvorpå den første spurte: "Det skal vi vel kanskje egentlig ikke gjøre?" Det ble taust med påfølgende latter. Lærer to utdypet: "Men prøva kommer jo en stund før, så..." Den tredje svarte så: "Sånn, ja. OK." Lærer 2 avrundet da på denne måten: "Vi forbereder dem jo godt. Vi må jo si det."

#### **4.5 Funn knyttet til konkurranse og markedslignende mekanismer i skolen**

På skole A trakk rektor fram det å gjøre det bra som viktig både internt og i forhold til omgivelsene:

Men det er jo det atter, alle vil jo jobbe på en sånn måte... En skole som gjør det bra er på en måte en sånn foregangsskole som andre sammenligner seg med. Det er sånn som jeg sier at, det er veldig hyggelig når foreldrene sier de gjerne vil ha barn inn på [skole] fordi at her er det... Jeg har hørt at det er gode resultater, godt miljø. Det er jo kjempehyggelig! Så det er noe med status. Å ja.

Betydningen av gode resultater ble altså trukket fram. Rektor etterspurte imidlertid større anerkjennelse fra skoleeier for disse gode resultatene:

Jeg opplever hun som flink til på en måte å se... at hun aldri på en måte fremhever en foran en annen. Det har jeg egentlig savna litt, fordi at de tre skolene, barneskolene da, eller hvis vi tar alle fire skolene... Når vi tar de tilsynsbesøkene blir det ofte generell tilbakemelding. Isteden faktisk være så tøff å si "Den skolen gjør det veldig bra der, se etter den fordi den jobber veldig bra, systematisk. Å trekke frem det som på en måte er bedre enn de andre.

Selv om enkeltskoler i liten grad ble trukket fram av skoleeier, opplevde skolelederne ved skole A konkurranse mellom skoler, ikke minst lokalt. Rektor sa at "Og det legges merke til og det ble jo kommentert når du var på samlinger ikke sant? Å, det er dem osv. Det blir lagt merke til. Det skaper konkurranse." Inspektør trakk fram betydningen av å gjøre det bra i forhold til de andre

skolene i kommunen: "Det blir jo sånn om man har gjort det bedre enn... Da er jo vi litt fornøyd. Og hvis de gjør det bedre enn oss så blir jo vi... da skal vi ta dem ved neste korsvei." Rektor og inspektør oppfattet dette som positivt. Inspektør sa: "Jeg tror det er sunt, men det som ikke er sunt er nok rangeringer som aviser måtte gjøre. Det er ikke så veldig bra."

Også på skole B ble betydningen av gode resultater, sammenlignet med andre, trukket fram. Inspektør beskrev dette som viktig internt, som en bekreftelse på at man jobber bra:

Ved å få gode resultater blir det en stolthet i hele personalet. Altså, vi jobber på den skolen som har de beste resultatene i byen. Det har med yrkesstolthet å gjøre. Og alle har jo vært med på å skape modellen som gir oss disse resultatene!

Skoleledelsen på skole B opplevde i liten grad press utenfra til å gjøre tiltak, selv når de presterte under gjennomsnittet for noen år siden. Inspektøren beskrev egen motivasjon ved hjelp av en idrettsmetafor:

Jeg pleier å si, hvis du har drevet idrett så vet du hva det er å vinne, og du vet hva det er å tape. Og det er klart, det å bli nummer to i en fotballkamp, det er ikke så stas. Det er klart hvis man først skal holde på med noe, så er det hyggelig å være god i det. Jeg ville gremmes hvis jeg gang etter gang var på den dårligste skolen i byen, [da] hadde jeg ikke orka, da ville jeg jo gjort noe.

Både skolelederne og lærerne ved skole A trakk fram lokalavisen som aktiv i forhold til å rapportere om resultater fra nasjonale prøver. Mens skoleledelsen opplevde konkurranse mellom skoler, opplevde lærerne i større grad avisenes rolle som betydelig. En av lærerne på skole A opplevde de nasjonale prøvene som et press, og at hun uttrykte lettelse med tanke på at det hadde gått bra: "...dette her å vite at du har hatt en klasse i 4 år som skal opp å vise hva de kan. Dette har vært i magen min i 2 mnd. I høst, helt til jeg fikk vite at de skåra bedre enn tidligere og sånn." Presset relaterte hun til avisens framstilling: "Og de avisgreiene... det var jo forslag om at lærerens navn skulle nevnes i avisen også." Læreren ga uttrykk for at man ikke ble bedømt på rettferdig grunnlag i avisene, da viktige variabler som elevenes evner og foreldrenes bakgrunn ikke ble tatt med. En av lærerne sa det slik: "Det er jo faktisk statistisk også. Det er faktisk foreldrene de aller første årene som er viktigst i hjemmet."

På begge skolene ble foreldrene nevnt som støttende i forhold til skole men lite engasjerte i forhold til læringsresultater. En av lærerne fortalte imidlertid om et eksempel der en av foreldrene, basert på avisoppslag, stilte spørsmål vedrørende opplæringens skolens:

...og jeg fikk spørsmål fra en forelder på utviklingssamtalen nå. De hadde lest i avisen og lurte på om det var noe de kunne gjøre for at nivået skulle blir bedre, ikke sant. Og da blir du litt svar skyldig for det er liksom. Ja...



Jeg opplever at tidligere siterte funn indikerer at offentliggjøring av nasjonale prøver kan medvirke til at man opplever å bli sett og vurdert. Jeg oppfatter at skoleleder og lærere på skole B også kom inn på forhold som indikerer at nasjonale prøver gir skolene en mulighet til "å vise seg fram", eller rett og slett en mulighet til å markedsføre seg selv. Skoleleder på skole B nevnte følgende i forhold til offentliggjøring av skolens resultater: "... men vi tar det jo også med på hjemmesiden vår. Å lese skolens resultater, men selvfølgelig ikke det enkelte barns." Sentralt på skolens hjemmeside ligger grafiske resultatframstillinger fra lese- og regnetester. Skolens resultater er her sammenlignet med gjennomsnittlige resultater i kommunen. Godt synlig på siden lå det også en faksimile med lenke til avisartikkel i byens lokalavis. I artikkelen blir skolen framstilt som framgangsrik og best i byen på nasjonale prøver.

Skolelederne på skole A var inne på at nasjonale prøver kan sees som en sammenligning mellom skoler. Inspektør tok på eget initiativ opp ulik praksis i forhold til fritak og hvordan fritaket kan ha betydning for skolens resultater, eller sammenligningsgrunnlaget. Han mente at det virket som om enkelte kommuner hadde en høy andel av fritak:

Altså, jeg må jo bare si for vår del, så er det jo sånn at i hovedsak har det vært 100 % deltakelse hos oss. Selv de elever som har IOP, spesialundervisning. Eh, men når jeg går inn og ser på tallene for andre kommuner så virker det som at enkelte har et sted i mellom 6 - 10 % fritak, opplever det i hvert fall på ungdomsskolen. Så hvis det er gjengs over, så vil jo det si at man får færre elever i... på første nivå.

Videre kom han inn på at han opplevde fritaksreglene som uklare:

Det står noen ting om at man kan.. Det å ha IOP eller spesialundervisning er ikke et grunnlag i seg selv for fritak. Det går an å si noen ting om at hvis det ikke har noe å si for elevens opplæring så kan man ta fritak. Det er litt sånn diffust, føler jeg.

Rektor og inspektør uttrykte at dette kunne føre til at man ville bli mer bevisst på fritakspraksisen i framtiden. Inspektør, med påfølgende støtte fra rektor, sa: "Så det er godt mulig at noen ganger burde vi ha... eller fritatt flere kanskje? Som på en måte, vi ser at ikke har noe nytte for denne eleven." Rektor mente også at "... vi i administrasjonen må være mye mer bevisst på det når vi plukker ut disse." Inspektør fulgte opp: "Vi må bli flinkere på det." Da intervjuer spurte hva han tenkte på, utdypet han: "Nei altså, vi har noen ganger ikke noe. I år så hadde vi en elev som fikk nasjonale prøver og som absolutt ikke burde ha hatt det. Han hadde ikke ferdighetene som skulle til og et bevis på bare at man ikke mestrer." Rektor sa så: "Ja, så det burde vi vært flinkere på og tatt et fritak på."

Også på skole B tok informantene selv opp fritaksproblematikk. Lærerne oppfattet at holdningen til fritak hadde endret seg på skolen de siste årene. En lærer sa at det tidligere var slik at "Alle er med og'. Du skyver ikke bort dem som på en måte har paragraf. Paragraf-elever og..." Hun mente at den biten hadde forandret seg. En av de andre lærerne støttet opp: "Det ser vi tydelig." De mente at det var ulik praksis på skolene i kommunen. En lærer sa at "Andre skoler i [sted] kjører jo alle igjennom." En av lærerne sa at "Da blir det jo ikke riktig bilde." En annen lærer støttet dette: "Da blir det jo et skjevt bilde av skolen!"

#### 4.6 Oppsummering

I denne delen oppsummerer jeg kort de presenterte funnene slik jeg forstår dem. Dette vil jeg gjøre i en tabell. I tabellen skiller jeg mellom skoler, samt mellom lærernes og skoleledernes svar. Eventuelle likheter og ulikheter mellom funn hos ulike aktører og case vil da lettere synliggjøres.

Spørsmålsovråde	Skole A		Skole B	
	Skoleledelse	Lærere	Skoleledelse	Lærere
<i>Syn på nasjonale prøver</i>	Positivt. Til hjelp for å se om man er på rett vei. Opptatt av resultater.	Til hjelp for prioritering. Viktig å gjøre det bra. Kan skape konkurranse, noe som ikke er bra for alle elever.	Positivt. Viktig å bli målt for å strekke seg etter noe, få framgang	Til hjelp for prioritering og fokus. Hever norsk skole.
<i>Endret utøvelse av skoleledelse?</i>	Aktiv kommuneledelse og politikere som etterspør resultater i form av månedlige rapporter og årlige tilsyn. Skoleledelsen bevisst på at resultatene skal lede til tiltak. Vektla større tydelighet, klarere forventninger. Sa man var tettere på lærerne. Forplikter lærerne i forhold til måla. Egenpraksis forbi.	Skoleledelsen er resultatfokusert. Lærer sa at dette kunne ta fokus vekk fra læring og metoder. Ledelsen bryr seg mer enn før. Ledelsen en del av et hierarki. Lærerne føler større krav fra flere. Man blir pålagt mer.	Skoleeier har tilsyn to ganger hvert år. Observasjon i klasserom. Forventer at skolen skal framstå enhetlig og "ingen slipper unna" Tettere på. Resultater skolens ansvar framfor den enkeltes. Større rolleforskjell. Ansvarliggjøring av lærere og lærere ansvarliggjør hverandre. Økt støtte. Ledelsen er tydeligere. Det er tydeligere hvor man vil.	Skoleledelsens viser engasjement og det bidrar til motivasjon for ytelse. Skoleledelsen er opptatt av resultater, av å være gode.
<i>Forbedringsarbeid på skolene</i>	Fortalte om mange prosjekter. Nye prosjekter på gang. Skoleeier aktiv i forhold til påbegynte prosjekter der lærerne får etterutdanning. Tiltak	Mange prosjekter skaper tidspress. Føler at det blir for mye. Forbereder elevene til prøvene. Fokus på mål og læring. Opptatt av metoder. Delt i synet	Få prosjekter skaper trivsel og opplevelse av å lykkes. Endret organisering. Oppfølging og struktur for oppfølging av kartlegginger.	Prestasjoner gjennom økt fokus og prioritering. Engelsk, norsk og matematikk vektlegges spesielt. Testing og tettere oppfølging av den enkelte elev sentralt.

	basert på kommunale resultater. Organisering og struktur for oppfølging av kartlegginger. Forberedelse til prøver inngår. Opplever etterarbeidet om mangelfullt. Trakk fram ulik praktisering av fritak. Vil være mer bevisst på fritak i framtiden. Prøvene viser om man lykkes bra.	på om man har lykkes bra med utviklingsmåla i den forstand at elevene skal lære mer. Skoletretthet, press og elever som gråter ble nevnt som eksempler på ting som ikke var så positivt.	Opptatt av fokus og prioritering. Mest opptatt av etterarbeidet etter prøvene. System der alle gjør ting likt. Modell for vurdering sentralt.	Tilbake til "god gammeldags skole". Mindre morsomme aktiviteter. Forarbeid til prøver prioriteres. Forberedelse direkte knyttet til oppgavene man "visste kom"
<i>Konkurrans og markedslignende mekanismer</i>	Noe skeptiske til offentliggjøring. Aviser framstiller resultatene feil, da kommunegjennomsnittet ikke sier noe om resultatet på den enkelte skole. Søker samtidig anerkjennelse for gode resultater. Opplever konkurranse mellom skoler som positivt. Status å hevde seg.	Skeptiske og føler press i forhold til offentliggjøring. Føler ikke at framstillinga i avisene blir riktig. Fortalte om foreldrereaksjoner etter oppslag. Sammenligner seg i liten grad med andre skoler.	Positivt. Opptatt av å gjøre det bra, gjerne best, sammenlignet med andre skoler. Har lagt ut avisomtale og skolens resultater (sammenlignet med kommunegjennomsnitt) på egen skoles hjemmeside. Gode resultater gir økt handlingsrom.	Skeptiske til offentliggjøring og om "rangeringene" gir et riktig bilde. Mente at skolen hadde endret holdning i forhold til fritak.

Tabellen viser en kort oversikt over min tolkning av forskningsfunn relatert til forskningsspørsmålene. Vi ser at informantene i noen grad vektlegger ulike aspekter innefor de ulike spørsmålene og at jeg i noen grad opplever at det er nyansforskjeller i forståelse av samme fenomen. Vi ser også at informantene i de ulike intervjuene har vært opptatt av ulike ting. Dette forstår jeg som naturlig da hvert intervju forløp som en dynamisk prosess der informantene gjennom dialog, forhandling, gjensidig påvirkning og refleksjon konstruerte stor grad av fellesforståelse innefor gruppa. Med dette mener jeg at man i et gruppeintervju vil påvirke hverandre gjensidig og at hver aktiv aktør vil påvirke hvilken retning samtalen tar. Funnene indikerer i liten grad at det er motstridende forståelse av fenomener og av oppfattede konkrete endringer på skolene. Jeg opplever derfor funnene mer som supplerende enn konkurrerende. Dette er også et utgangspunkt som vil få betydning når jeg skal drøfte resultatene i den neste delen. Jeg vil da i hovedsak bruke funnene til beskrive mest mulig utfyllende hvordan nasjonale prøver kan endre skoler. Dette gjøres fordi jeg oppfatter funnene, i lys av problemstilling, som lite egnet til å se case eller roller i kontrast til hverandre.

## 5.0 Drøfting av resultater

Jeg har beskrevet valget av to skoler som presterer bra på nasjonale prøver. Skolene har ulik størrelse og opererer innefor to forskjellige skoleeierregimer i henholdsvis by- og bygdekommune. Jeg har også beskrevet min forforståelse, min hypotese som tilsier at jeg forventet å finne både endringer i praksis og forskjeller mellom casene. Ut fra eksisterende litteratur har jeg dedusert denne hypotesen. Så har jeg i resultatdelen redegjort for funnene. Redegjørelsen er basert på min analyse av tilgjengelige data i form av transkriberte gruppeintervjuer. En analyse er imidlertid ikke en beskrivelse. Gjennom analyse søker man ”...å få tak på mening som ikke ligger opp i dagen. Analyse er fortolkning. En analyse gir ingen endelige svar” (Analyse, 2010). Basert på min fortolkning vil jeg i denne delen drøfte funnene fra resultatdelen.

Jeg har funnet endringer i praksis på begge skoler, men relativt få forskjeller mellom casene. Tanken er at drøftingen skal bidra til økt forståelse og innsikt gjennom å se funnene i sammenheng og i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg håper også å sette dem inn i en større sammenheng gjennom å drøfte mot hypotese og oppgavens teorigrunnlag. Først vil jeg si noe om min forforståelse, hvordan jeg ved inngangen til prosjektet oppfattet skolers likheter og ulikheter i forhold til pedagogisk praksis og utviklingsarbeid. Dette drøftes i forhold til endret forståelse. Deretter vil jeg drøfte resultater i lys av problemstilling med forskningsspørsmål.

### 5.1 *Egne erfaringer og forforståelse*

I forskningsprosessen har jeg forsøkt å holde avstand fra egen forforståelse og å se på denne med et kritisk blikk. Når man har en sterk forforståelse, står man i fare for ubevisst ”å lete etter” det man tror, det man kanskje også ønsker å finne. Inspirert av Poppers teorier, har jeg, i stedet for å underbygge egne påstander, heller søkt å avkrefte dem (Hjardemaal, 2002:34-37).

Jeg mener egen forståelse og tolkning må sees i sammenheng også med de teoretiske brillene jeg har valgt å ta på meg i dette prosjektet. Med dette vil jeg si at det man har med seg av erfaringer og forståelse når man går i gang med et forskningsprosjekt, sammen med den teorien man har valgt som grunnlag, alltid vil ha betydning for tolkning, forståelse og slutninger knyttet til datagrunnlaget. En forståelse vil forhåpentligvis ikke være konstant, da jeg forstår at selve grunntanken bak et forskningsprosjekt vil være å utvikle ny forståelse omkring et aktuelt fenomen. I et arbeidsdokument, i forkant av prosjektet, skrev jeg:

Etter å ha vært så heldig å jobbe på flere ulike skoler de siste årene, har jeg erfart at norske skoler kan være svært forskjellige. Dette selv om de bygger på det samme mandatet i form av samme læreplan og lovverk. Jeg har også opplevd at det kan være store kulturelle

forskjeller internt på skolene og at skolene styres av svært forskjellige skoleledere med tilsynelatende svært forskjellige ledelsesorienteringer.

Basert på dette, mente jeg valg av skoler ville få stor betydning for hva slags datagrunnlag jeg ville bli sittende igjen med for bearbeiding, noe som jeg også mente ville få stor betydning for resultater og drøfting. Jeg skrev også:

For, finnes egentlige den typiske skoleleder eller lærer? Er det ikke nettopp mangfoldet som kjennetegner norsk skole? Informantene kan kanskje være typiske sett i forhold til omgivelsene utenfor skoleverket, men innenfor utdanningssystemet kan de likevel være svært ulike. I så fall så blir den enkeltes forståelse sentral i dette forsøket.

Basert på mine erfaringer og mine opplevelser, oppfattet jeg altså mangfoldet som særpreget i norsk grunnskole. Ved å velge case med ulike miljøbetingende faktorer, trodde jeg at jeg ville finne forskjeller. Dette trodde jeg selv om casene også hadde en viss likhet: At begge skolene presterte bra på nasjonale prøver. Hypotesen min var altså at jeg forventet å finne forskjeller mellom casene, og gjennom å belyse fenomenet nasjonale prøver trodde jeg at jeg ville finne kontraster i forhold til informantenes forståelse, prioritering og vektlegging. I etterkant ser jeg imidlertid ikke at funnene støtter en slik forståelse, da jeg i stor grad opplever å ha innhentet supplerende og overlappende informasjon. Til tross for ulik lokalisering, ulik størrelse på skolene og forskjeller hos lokale skoleeiere, finner jeg altså nokså store likheter mellom casene. Dette indikerer at det trengs mer forskning for at vi bedre skal kunne forstå fenomenet nasjonale prøver og sammenhengen mellom prøvene og endringer på skoler som er ulike. Jeg opplever dette som interessant.

Hvorfor finner jeg så små forskjeller, og hvorfor er endringene på skolene så like? Jeg velger hovedsakelig å se dette i sammenheng med det felles nasjonale styringssystemet. Videre skisserer jeg noen mulige forklaringer på hvorfor casene framstår som nokså like. Forklaringene kan ha relevans hver for seg eller sammen.

En forklaring kan være, et meget begrenset antall case tatt i betraktning, at dette kan skyldes ren tilfeldighet. Kanskje er mine to case atypiske? Med det mener jeg at de kanskje framstår som ulike samtidig som de kanskje har noen vesentlige likheter som ikke er vanlig mellom skoler som har ulik størrelse, beliggenhet og skoleeierregime. Om det er casene eller casenes løsninger som er atypiske, kan kanskje likevel forforståelsen min ha mer relevans enn resultatene i undersøkelsen indikerer?

Alternativt kan det være at casene framstår som relativt like på de utvalgte områdene nettopp fordi de er framgangsrike, at de lykkes. Kanskje har de begge funnet "suksessoppskriftene"? Kanskje er det noe typisk, noe generelt som kreves for å lykkes innenfor

det nye systemet? Og kanskje er det dette de deler? Kan det være slik at de nasjonale styringssystemene her slår så sterkt inn at de ulike skoleeierregimene (stor/liten kommune) har mindre betydning for skoler som legger energi inn for å framstå med suksess? I så fall ville jeg trolig gjort andre funn ved mindre framgangsrike skoler.

En tredje mulighet er at de sammenfallende funnene simpelthen skyldes en sterkere nasjonal styring av utdanningen. Engeland (Engeland & Langfeldt, 2009:1) sier at: "Det nasjonale nivået er i ferd med å etablere et styringsgrep på skolesiden som er så omfattende at det mangler sidestykke i moderne tid." I så fall kan det være naturlig at skoler generelt blir mer like enn de var tidligere. Dette er jo i tilfelle interessant når man samtidig vet at kommunene på flere områder har fått økt kontroll over skolene lokalt, både faglig og økonomisk, og at betydningen av lokalt selvstyre også tydelig er trukket fram i St.meld. nr. 30 om kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004:25)

Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte. Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.

Jeg finner det da naturlig å stille spørsmål ved selve "styrken" i accountability-styring som virkemiddel. Kanskje er denne formen for styring så sterk, at selv moderate former av den vil dominere og prege skolen i sterkere grad enn det staten tidligere har fått til? Siden kommuner står ansvarlige overfor fylke og stat, opplever jeg det interessant å stille spørsmålet om virkemiddelet er så sterkt at statens makt styrkes på bekostning av kommunene? Her trengs det mer forskning og en ytterligere validering. Selv om kommunene har makt, så har kanskje staten grepet om det som oppleves som viktigst og om det som er mest målbart? Jeg forstår da accountability-styring som effektivt i den forstand at det skaper incentiver til endring og ytelse gjennom blant annet tydelige forventninger og resultatkontroll, både kommunalt og lokalt på den enkelte skole, ved i varierende grad å knytte konsekvenser til manglende "levering" og kanskje også belønning til leveringen. Kanskje vil dette bidra til større ensretting i skolen? Kanskje vil selve accountability-styringen "framdyrke" effektive løsninger, som er relativt like på skolene, og som fremmer prestasjoner på prøvene? Og kanskje bidrar kommunene til dette, uavhengig av beliggenhet, størrelse og organisering, nettopp fordi de blir vurdert etter samme kriterier?

Jeg vil her foreløpig avslutte med et lite tankeeksperiment: Kanskje relativt like empiriske funnene mellom to forskjellige case, sett i sammenheng med forklaringsalternativ to og tre,

indikere robuste sammenhenger og mønstre som går utover konteksten? Dette vil i så fall være forhold som eventuelt må valideres i videre forskning.

## **5.2    *Forskningsspørsmål sett i forhold til Johan P. Olsens forståelsesrammer***

Videre drøfting vil skje i lys av problemstillingen med underliggende fire forskningsspørsmål. Delen struktureres gjennom å drøfte funnene i lys av Johan P. Olsens fire forståelsesrammer for accountability-styring. Grunnet store likheter mellom casene og siden jeg er vesentlig søker å belyse og forstå generelle fenomener knyttet til praksisendringer framfor enkeltcase, vil funnene i hovedsak drøftes samlet for de to skolene. For å sette fenomenene inn i en hensiktsmessig kontekst, vil jeg likevel i noen grad belyse likheter og ulikheter mellom casene og de interne aktørenes (skolelederes og læreres) forståelse av endringer på de respektive skolene.

Innledningsvis vil jeg trekke noen linjer mellom problemstilling, forskningsspørsmål og Johan P. Olsens fire forståelsesrammer for accountability-styring. Hovedproblemstillingen "Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? - Skoleledelse i endringstid" tenkes drøftet i lys av de underliggende forskningsspørsmålene. Disse vil igjen relateres til Johan P. Olsens fire forståelsesrammer. Det første forskningsspørsmålet "Hva synes informantene om at det har blitt innført nasjonale prøver?" er imidlertid tenkt som et bakteppe for ytterligere forståelse av hvilke endringer som har kommet og hvordan informantene stiller seg til disse. Tanken er at holdningen til selve fenomenet vil kunne ha betydning for aktørenes rolle i forhold til endringene og at det kan si noe om hvordan man forholder seg til disse. Forskningsspørsmål nummer to "Hvordan opplever informantene at man jobber med forbedringsarbeid på skolen?" kan tenkes å belyse forhold knyttet til flere av Olsens rammer. Fortrinnsvis vil jeg imidlertid se dette spørsmålet i sammenheng med den profesjonelle accountabilityen, dvs. i sammenheng med prosesser relatert til profesjonelle yrkesaktører og da spesielt i forhold det pedagogiske lederskapet. Forskningsspørsmål nummer tre "Hvordan opplever informantene at måten å utøve skoleledelse på har endret seg?", er i hovedsak tenkt knyttet til ramme nummer to, hierarkisk accountability. I denne sammenheng vil det være sentralt å drøfte ledelse mer som funksjon enn som prosess. Det femte forskningsspørsmålet "Hvordan opplever informantene at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedslignende mekanismer i skolen?" tenker jeg vesentlig å drøfte spørsmål knyttet til den fjerde rammen. Konkurranse og markedsføring vil her kunne være aktuelt innenfor et såkalt kvasimarked.

I tabellen under vil jeg stikkordsmessig presentere min tolkning av funn relatert til forskningsspørsmål i lys av Olsens forståelsesrammer. I tabellen trekker jeg fram funn knyttet til

endringer. Endringene kan være nye tiltak, forsterkede prosesser eller økt vektlegging av eksisterende praksis. Funn som bekrefter det bestående vil i liten grad tas med. Jeg tolker i liten grad at endringsfunn kan knyttes til Johan P. Olsens tredje ramme. Jeg utelater derfor denne i tabellen og vil også videre i drøftingsdelen fortrinnsvis ta for meg de øvrige tre rammene.

Forskningsspørsmål	Ramme 1. Profesjonell accountability	Ramme 2. Hierarkisk accountability	Ramme 4. "Markeds-accountability"
<i>Hvordan opplever informantene at måten å utøve skoleledelse på har endret seg?</i>	Aktiv pedagogisk ledelse for økt læring,	Tydelige krav og forventninger, hierarki, adskilte roller, implementering av overordnede nasjonale mål, skolevandring,	Ytelses- og prestasjonsorientering,
<i>Hvordan opplever informantene at man jobber med forbedringsarbeid på skolen?</i>	Etterutdanning, felles møter, pedagogiske diskusjoner, refleksjon omkring egen praksis, refleksjon og tolkning av resultater, felles praksis, felles forpliktelse og forståelse av hva som kan betegnes som god praksis internt i kollegiet, utvikling av metode, kollegaveiledning, fokus og prioritering av grunnleggende ferdigheter og "basisfaga" norsk, engelsk og matematikk.	System for resultatoppfølging, lokal skolemodell for testing, hierarkiske, mål for resultatoppnåelse, mange forpliktende fokusområder	Ytelses og prestasjonsorientering knyttet til nasjonale kartlegginger og nasjonale prøver, målprøver
<i>Hvordan opplever informantene at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedsliknende mekanismer i skolen?</i>			Markedsføring av egne resultater, viktig å nå opp i "konkurransen", "Gaming the system", fritak knyttet til rangering av skoler, elever som gråter, foreldre som tilbyr "hjelp", forberedelser til prøvene, fokusering på det om man måles i, aviser og offentliggjøring, "prestasjonsangst"

Av tabellen framkommer min tolkning av funn knyttet til endringer på skolen etter innføringen av nasjonale prøver. Tabellen viser at jeg forstår at funnene kan kategoriseres hovedsaklig innenfor tre av Johan P. Olsens fire accountability-rammer.



### **5.3 Drøfting av endringer på skolene**

Videre drøfting av endringer blir innenfor tre av Johan P. Olsens forståelsesrammer for accountability-styring. Jeg mener at disse tre rammene er aktuelle for begge case, selv om betoning og vektning mellom rammene trolig vil variere mellom casene. Vi skal da huske at funnene viser et øyeblikksbilde av aktørenes forståelse og således ikke fanger opp svingninger og situasjonsbestemt styring. Funnene kan imidlertid si noe om trender og det informantene forstår som utviklingstrekk i perioden etter at de nasjonale prøvene ble innført.

Aktørene innenfor begge casene uttrykte seg relativt positivt til de nasjonale prøvene. Jeg forstår at det kan ha betydning for hvordan de nasjonale prøvene blir tatt opp og blir en del av organisasjonens indre liv. Som jeg har beskrevet i teoridelen, kan de nasjonale prøvene forstås som en del av et hierarkisk kontrollsystem fra styresmaktene. I tilfeller der nasjonale prøver sees på som noe positivt, forstår jeg at de har større forutsetninger for å bli noe mer, at de kan brukes til noe som også skolens aktører oppfatter som forbedringsarbeid. De hierarkisk initierte prøvene kan da også bli en del av den profesjonelle accountabilityen, dvs. at de nasjonale politiske agendaene som forventes implementert samsvarer med det de profesjonelle aktørene oppfatter som god jobbutførelse.

Gjennom å se forskningsspørsmålene i sammenheng, forstår jeg ut fra sammenstillingen i tabellen, at den profesjonelle accountabilityen er framtredd, og at den i kanskje større grad er tydelig på skolene enn tidligere. Jeg tenker da på at det er en større fellesforståelse av hva som er god pedagogisk praksis. Man har tydeligere mål som alle jobber mot. Målet er gitt av politikerne, en av skolelederne beskriver det som et oppdrag, men skolene ser likevel ut til å anerkjenne målet samtidig som de virker å ha stor autonomi i forhold til å finne løsninger og veier for å nå målet. Nå skal det likevel sies at skolelederne, som profesjonelle aktører, synes å være mer aktive i forhold til ansvarliggjøring innenfor profesjonen. I kraft av funksjon, snakker man da om et samspill mellom hierarkisk og profesjonell accountability?

Aktørene, og da spesielt skolelederne, ga uttrykk for at organisasjonens drift og dynamikk i stor grad var styrt av interne faktorer. Dette burde gi spesielt gode vilkår for profesjonell accountability. Funnene, sett i sammenheng, indikerer likevel at også forbedringsarbeidet på skolene fordeler seg innenfor de tre rammene. For det første vil jeg nevnte tiltak innenfor den profesjonelle accountabilityen. Her fokuseres det blant annet på metoder, etterutdanning, refleksjon, pedagogiske diskusjoner, utvikling av felles forpliktende praksis og kollegaveiledning. Her oppfatter jeg skolelederrollen som tilnærmet tradisjonell, der fagmann eller -kvinne kan betraktes som "fremst blant likemenn". De utøver pedagogisk ledelse sammen med sine kolleger.

Et eksempel kan da være skolemodellen, som de hevdet alle har vært med på å utvikle. For det andre viser funn at det er iverksatt tiltak på systemnivå. Funnene viser at det blant annet er utarbeidet systemer for resultatoppfølging, systemer der skoleleder i kraft av sin rolle og hierarkiske funksjon følger opp lærere og team i forhold til resultater på nasjonale prøver, kartleggingsprøver og andre tester. Teamene følges da også opp i forhold til resultatmål satt fra skole eller kommune, altså hierarkisk satte. Lokal hierarkisk accountability oppfatter jeg også å finne gjennom fokus på oppfølging av økende grad av felles forpliktende utviklingsområder. For det tredje, kan funn i form av uttalelser, både fra skoleledere og lærere, indikere at det har utviklet seg en ytelses- og prestasjonsorientert kultur der det er viktig å være god. Jeg vil beskrive det som et "kvasimarked". Informantene brukte flere ganger uttrykk som å prestere "bra" eller "best" og da sammenlignet med andre skoler. Jeg forstår at flere tiltak knyttet til forbedringsarbeid på skolene kan sees i sammenheng med dette "ytelsesaspektet", ikke minst de forannevnte hierarkisk oppbygde resultatoppfølgingssystemene og det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter. En måte å se det på, er at det i forbedringsøyemed blir et samspill mellom rammene hierarkisk accountability og "kvasi-markedsaccountability" i den forstand at man skaper lokale varianter av hierarkiske accountability-systemer for å sikre at man når opp i konkurransen med "de andre".

Relatert til forbedringsarbeid, vender vi igjen til den pedagogiske profesjonaliteten. Aktørene på skole A, ga spesielt uttrykk for at man var aktive i forhold til metodevalg, etterutdanning og pedagogisk refleksjon. Samtidig kom det fram at lærerne opplevde stort tidspress. I teorikapitlet var vi inne på Dales teorier om pedagogisk rasjonalitet. Dale opererer med tre K-er for pedagogisk profesjonalitet, der K1 forenklet kan beskrives som undervisningen, K2 som planlegging/etterarbeid og K3 som refleksjon og konstruksjon av pedagogisk teori. K3 løftes fram, spesielt i endringstider med stort ytre press, som var viktig for utvikling og opprettholdelse av profesjonell jobbutøvelse. Jeg forstår K3 som tydeligere framtrædende på skolene enn tidligere. Det har altså skjedd en forskyvning i balansen mellom K-ene. På skole A forstår jeg at lærerne opplever forskyvningen i tidsbruk som et dilemma. Dette er også et kjent nasjonalt dilemma som Tidsbrukutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) også har behandlet i sin rapport. På skole A opplever man at tidsramma er den samme, men at en større andel av tiden forskyves fra aktiviteter direkte knyttet til undervisning (K1 og K2) og over mot felles utviklingsarbeid og refleksjon (K3). Dilemmaet blir da å finne et balansepunkt mellom flere aktiviteter som alle oppfattes som meningsfulle: tid forberedelse/etterarbeid jfr. nødvendig felles refleksjon/konstruksjon av pedagogisk teori. Jeg opplever en optimal balanse som viktig for denne

profesjonelle jobbutførelsen. Som alternativ løsning på dilemmaet, nevnte skoleleder betydningen av å prioritere tidsbruken nøye. Man må altså droppe ting man tidligere gjorde for å rydde plass til ting man nå forventes å gjøre. En økt prioritert tidsbruk vil da kunne lede til ytterligere endringer i skolen. På skole B løste man utfordringen ved å kutte ned antallet utviklingsområder til ett sentralt, skolemodellen. Bunden tid og møtevirksomhet ble også redusert slik at lærerne i team kunne bruke tiden til å videreutvikle modellen.

Informantene beskrev realisering av Kunnskapsløftet som viktig incentiv for endringer på skolene. Samtidig forsto de nasjonale prøver som en sentral del av reformen, den delen som måler om man når målene og om man lykkes i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Forbedringsarbeidet på skolene kan slik forstås som et arbeid for realisere Kunnskapsløftet, og som et resultat av realiseringen vil man kunne oppnå gode resultater på nasjonale prøver.

Jeg opplever imidlertid endringer som har med accountability innenfor et "kvasimarked" som lettere å knytte direkte til prøvene. Her var informantene etter mitt syn tydelige. Spesielt ga de uttrykk for betydningen av å gjøre det bra sammenlignet med andre skoler. Skoleledelsen trakk også fram prestisjen i det å være god. Da mente de både i forhold til egne medarbeideres tilfredshet, hvordan kolleger så på skolen og hvordan omgivelsene ville se på skolen. Blant lærerne oppfattet jeg at det ble uttrykt en frykt for å gjøre det dårlig. Spesielt var de opptatt av medias rolle i forbindelse med offentliggjøring. Til sammen mener jeg at dette har skapt incentiver til å forbedre seg, det blir viktig å hevde seg i konkurransen. Som jeg viste i teorikapitlet i forhold til "Gaming the system" og fusk, vil utilsiktede virkninger av accountability-systemer kunne inntreffe om konsekvensene av å mislykkes blir store eller om betydningen av å gjøre det bra blir stor. Som et funn, har jeg vist at lærerne på en av skolene fortalte at de forberedte elevene godt til de nasjonale prøvene. De gjennomgikk blant annet dikt, for de visste at det kom. Det hevdet de at de var blitt fortalt. I henhold til reglementet for nasjonale prøver, skal prøvene mottas i en forseglet konvolutt. Forseglingen skal ikke brytes før prøvedagen. Funnene indikerer at regelverket er brutt og at elevene ble bedre forberedt til prøvene enn regelverket tillater. Dette kan ha ført til at elevene presterte bedre på testene enn de egentlig skulle ha grunnlag for å gjøre. Om dette skulle være realiteter, forstår jeg dette som noe man internasjonalt kaller "teaching to the test" og som en norsk variant av "Gaming the system" innenfor barneskolesystemet. Dette vil i så fall være et oppsiktsvekkende funn, som det trolig ikke ville vært grunnlag for å finne før resultatstyringen med nasjonale prøver og offentliggjøring ble innført i 2004. Jeg finner det interessant at Karin Strøm (2006) fant tilsvarende indikasjoner i sin studie av de nasjonale prøvene i matematikk våren 2005. Selv om jeg har funnet indikasjoner på gaming, så vet vi ikke noe om frekvensen på disse

problemene. Det må i den forbindelse understrekes at gaming er vanskelig å forske på fordi respondentene har et incentiv til å skjule det.

Ytterligere et funn kan forstås som utilsiktet virkning av systemet. Jeg tenker da på fritaksproblematikk. På begge skolene, blant skoleledelsen på den ene skolen og blant lærerne på den andre, ble fritaksproblematikk nevnt. I begge tilfeller ble det gitt indikasjoner på at holdningene til fritak var endret eller i ferd med å endre seg. Man var mere bevisste på at svake elever muligens burde stå over prøvene blant annet for å utøve samme praksis som "de andre", noe som jeg forsto var viktig for å kunne "konkurrere" på like vilkår. Ingen av skolene hadde fritaksprosenter som avvek nevneverdig fra lands- eller fylkesgjennomsnitt, men dette er likevel et funn jeg betrakter som interessant på prinsipielt grunnlag. Det er interessant å se slike indikasjoner relativt kort tid etter innføringen av resultatstyring, offentliggjøring av resultater og "rangering" av skoler, spesielt siden skolene i så liten grad opplevde stress fra omgivelser og skoleeier. Vil dette bli et fenomen vi ser mere til etter hvert som "konkurransen" tilspisser seg og presset blir større? Hvilke utslag vil man da se hos lavere presterende skoler? Vil man etter hvert kunne finne motiver utover det å konkurrere på like vilkår? Kanskje vil enkelte skoler simpelthen benytte muligheten til økt fritak av svake elever for å skaffe seg et forsprang? Med andre ord: Vil flere ønske å manipulere systemet for selv å kunne framstå som mer vellykket enn resultatene i realiteten skulle kunne gi grunnlag for? I så fall vil man kunne snakke om en omvendt "cream skimming", i stedet for å manipulere ved å velge de sterke, så manipulerer man ved å velge bort de svake. Da blir spørsmålet: Er det de svake elevene som skal vernes mot de nasjonale prøvene, eller er det skolene som vernes mot de svake elevene? Selv om regelverket er klart på dette punktet, vil det i nåværende form etter min mening være mulig å bruke dette regelverket for egen skoles vinning.

Jeg vil trekke fram ytterligere et funn som kan knyttes til "skolen som et kvasimarked". Jeg tenker da på markedsføring av egen skole ved at skolen selv aktivt går ut og offentliggjør resultater. Et slikt funn vil kanskje være mest aktuelt ved framgangsrike skoler? I kontrast til skoler som blir "...named, shamed and blamed by the media..." (Elstad, 2009), kan enkelte skoler ved å offentliggjøre egne målinger markedsføre seg som suksessrike sammenlignet med andre skoler. Skole B offentliggjør, på skolens nettside, egne resultater sett i forhold til kommunegjennomsnittet. Skolen har også offentliggjort faksimile med lenke til artikkel der skolen, basert på resultater i nasjonale prøver, framstilles som suksessrik.

Et interessant funn, som dog bare er basert på en lærers uttalelser, indikerer at det økte læringsfokuset kan lede til økt press på elevene. Læreren fortalte om elever som "gråter" og som

føler det blir for mye press. Materialet gir etter mitt syn ikke grunnlag til å si at dette er en utbredt utfordring på skolene, men det er likevel interessant å sette det på dagsorden, da dette kan være en potensiell utilsiktet virkning av accountability-styring. Jeg vil her nevne at dette er en aktuell og hyppig debattert problemstilling, ikke minst innenfor det amerikanske skolesystemet. Som jeg var inne på i teoridelen (Elstad, 2009), er den norske accountability-styringen relativt mildt med moderate til lave ettervirkninger. Ikke minst etter Bush-reformen "No child left behind" må det amerikanske systemet sies å ha vesentlig sterkere virkemidler enn det norske systemet. Og jo sterkere trykk på skoler og lærere, jo sterkere vil også trykket bli på den enkelte elev kunne bli? Vi så også i teoridelen at ettervirkningene av et accountability-system ikke er konstant, men heller dynamisk (ibid.). I takt med at nasjonale prøver får økt betydning i kommuner og i takt med at flere kommuner bygger opp lokale ansvarlighetssystemer, vil man kanskje kunne forvente flere eksempler på også slike utilsiktede ettervirkninger?

Jeg har som nevnt ikke funnet endringer innenfor rammen "skolen som et representativt demokrati". Det betyr imidlertid ikke rammen er uaktuell, bare at man ikke opplevde noen endringer i innflytelse og aktivitet fra de formelle foraene. Ei heller betyr det at foreldrene ble beskrevet som passive. På skole A kom en av lærerne med et eksempel på foreldreengasjement som ikke kan knyttes til formelle fora, men heller til rammen for "kvasimarked". En av foreldrene hadde tilbud hjelp, da de gjennom avisen hadde observert resultater som de ikke oppfattet som tilfredsstillende. Gjennom dette kan man forstå betydningen av å prestere godt fordi man er "...afhengig av legitimitet, opbakning og anerkjennelse fra sine omgivelser" (Dahler - Larsen, 2005:50). Også i dette tilfelle vil jeg anta at legitimitet, støtte og anerkjennelse, vil kunne variere avhengig av hvordan skolen presterer. Tatt i betraktning at mine case må kunne sees som framgangsrike, ser jeg det naturlig at denne utfordringen likevel var å betrakte som relativt liten. I hovedsak forstår jeg at aktørene opplevde anerkjennelse og støtte fra omgivelsene. Lærerne på skole A forsto "...at det er mer andre veien at vi stiller krav til hjemmet."

Ytterligere en endring jeg forstår også kan ha sammenheng med konkurranse innefor et "kvasimarked" er det jeg har beskrevet som foreberedelse til prøvene og økt fokusering på det man måles i, deriblant de grunnleggende ferdighetene lesing, regning og faget engelsk. En fare med en slik prioritering, er det at enkelte deler av læreplanen blir mer fremtredende enn andre. I ytterste konsekvens kan de nasjonale prøvene da kunne fungere som en "skjult læreplan". I så fall forstår jeg at dette som å gå på tvers av politikernes intensjoner med læreplanen. Slik jeg nå forstår politikernes kvalitetsbeskrivelser, der resultater i kartlegginger og nasjonale prøver tillegges stor vekt, kan jeg imidlertid ikke se at dette er tilfelle. Kanskje har politikerne snarere

gjennom nasjonale prøver tenkt å løfte fram "det viktigste" i Kunnskapsløftet slik at det blir lettere for skolene å prioritere? Dette er kanskje en betegnende forståelse på skolene? Dette selv om det også må sies at aktørene på begge skoler trakk fram betydningen av å gjennomføre hele Kunnskapsløftet. På skole B, oppfattet lærerne at de skulle prioritere fagene norsk, engelsk og matematikk. Dette kan være problematisk dersom prioriteringen for eksempel fører til at nasjonale rammer for fag- og timefordeling ikke følges.

#### **5.4 Drøfting av endringer i balansen mellom Olsens forståelsesrammer**

Jeg vil her komme med noen samlede betraktninger relatert til overstående drøftinger. Vi har sett at jeg har funnet endringer innenfor tre av Johan P. Olsens forståelsesrammer. Da jeg også forstår at den fjerde rammen er aktuell, ser man at skolen fortsatt styres av et balansert system der alle rammene er aktive. Et spørsmål blir da om man kan påvise en endret balanse mellom rammene. Eller er det snarere slik at man finner et generelt større trykk innenfor tre av disse rammene? Jeg forstår at det er vanskelig å svare klart på dette ut fra mitt datagrunnlag. Informantene selv, både skoleledere og lærere på begge skolene, oppfattet imidlertid at hierarkisk styring sammen med "kvasimarkedstyring" hadde blitt mer framtrødende de siste årene, det vil si at balansen hadde vippet mot miljømessige faktorer. Samtidig vil jeg si at den profesjonelle accountabilityen virket svært framtrødende. Jeg oppfatter denne som sterkere enn tidligere, dog i et vekselforhold med den hierarkiske accountabilityen. Dette virket imidlertid ikke å hemme den profesjonelle accountabilityen, da den hierarkiske styringen gjennom f.eks. nasjonale prøver virket å ha anerkjennelse hos aktørene på skolene. Ut fra dette heller jeg mot at det generelle trykket innenfor hver av rammene kan ha blitt sterkere de siste årene. Kanskje er det også dette som politikerne søker å oppnå gjennom det nye styringssystemet. Kanskje bidrar dette også til å sikre en bedre balanse mellom fokuset på prosess og produkt? Et økt trykk innenfor flere av Olsens rammer vil kanskje også bidra til økt fokus på begge, eller kanskje helst et økt fokus på prosess for bedret produkt?

#### **5.5 Konklusjoner**

Problemstillingen for dette studiet har vært følgende:

- **Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? - Skoleledelse i endringstid.**

Studiet har avdekket mange interessante funn. Jeg har for eksempel funnet at informantene oppfatter at det har blitt endringer på skolene etter at nasjonale prøver ble innført. Validerende

undersøkelser må imidlertid til for å kunne påvise kausalitet mellom nasjonale prøver og endringer. Man skal altså være forsiktig med å trekke kausale slutninger ut fra denne undersøkelsen. Kausalitet er imidlertid interessant, og dersom det empiriske materialet skulle representere kausalitet, vil det være naturlig se på hvilke implikasjoner dette kan ha for praksis. Jeg tenker ikke minst på implikasjoner for skoleledelse. Dette vil jeg komme tilbake til i et eget kapittel.

Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

- **Hva synes informantene om at det har blitt innført nasjonale prøver?**
- **Hvordan opplever informantene at man jobber med forbedringsarbeid på skolen?**
- **Hvordan opplever informantene at måten å utøve skoleledelse på har endret seg?**
- **Hvordan opplever informantene at nasjonale prøver bidrar til konkurranse og markedsliknende mekanismer i skolen?**

Jeg vil nå fortløpende i teksten komme med konklusjoner knyttet til de ulike forskningsspørsmålene.

Informantene, både skoleledere og lærere, var gjennomgående ganske positive til at det har blitt innført nasjonale prøver. De opplevde dessuten at skolene jobbet bevisst med forbedringsarbeid. Jeg velger å klassifisere forbedringsarbeidet innenfor fire grupper:

1. resultatoppfølging
2. forberedelser til de konkrete prøvene
3. kompetanseheving med tanke på bedre metoder og prosesser
4. organisering

Jeg opplever skolene som ganske like og forstår at begge skolene var opptatt av de to første forholdene. Skole A oppfattet jeg som veldig opptatt av kompetanseheving med tanke på bedre metoder og prosesser mens skole B var mer opptatt av enhetlige system og organisering.

På begge skolene ble økt læring sett på som viktig, og nasjonale prøver og kartleggingsprøver ble sett på som relevante mål for læring. Man hadde målinger før også, men jeg mener rektor på skole A sa noe representativt for de to casene: "Jeg tror vi er flinkere til å ta i bruk den kunnskapen vi får, da. Vi har alltid meldt hvordan vi ligger an og sånn. Men nå er det sånn at vi gjør noe med resultatene." Man bruker altså resultatene og målingene med tanke på forbedring.

Ellers var begge skolene mer opptatt av å framstå enhetlig enn det de var tidligere. Felles pedagogisk praksis og utvikling ble sett på som viktig. Skolene var noe ulike i forhold til

utviklingsområder. Mens skole B hovedsaklig jobbet med skolemodellen som utgangspunkt, jobbet skole A med mange utviklingsområder samtidig. En viss grad av drill og forberedelse til prøver fant man på begge skoler.

På begge skolene var oppfatningen at skoleledelsen hadde endret seg. Blant annet, så involverte ledelsen seg mer i forhold til læring og resultater. Den var blitt mer opptatt av hva som skjer i klasserommet. Læring var blitt et kollektivt anliggende som skoleledelsen var øverste ansvarlig for. På begge skoler opplevde skoleledelsen selv at man var blitt tydeligere. Lærerne oppfattet også at det var blitt større avstand mellom ledelse og lærer. På skole A beskrev en av lærerne dette som et hierarki der ledelsen var en del av hierarkiet, men også ledelsen ble stilt krav til: "Hierarki, det er sånn. For de har jo presset utenifra."

På begge skolene var man opptatt av at nasjonale prøver kunne sees som en måling av skoler. Skoleledelsen på begge skoler kom med uttalelser som tydet på at de var bevisst sammenligningen med andre. De beskrev det nærmest som en konkurranse. Lærerne var mindre opptatt av denne "konkurransen". De var mer opptatt av medias rolle. Både skoleledere og lærere var imidlertid opptatt av at skolene skulle bedømmes rettfærdig, noe de ikke alltid opplevde at de ble.

Det synes som om det har skjedd endringer på skolene i retning av en sterkere "ytelseskultur". Læringsresultater og økt læring oppfattes som mer sentralt enn tidligere. Sånn sett synes accountabilitysystemet å virke. Men finnes egentlig det perfekte system? Også accountabilitysystemet, gjennom testing og offentliggjøring av resultater, synes å ha noen utilsiktede virkninger (Elstad & Turmo, 2011 og Strøm, 2006). Jeg har gjort funn som indikerer ureglementert forberedelse til prøvene med tanke på å oppnå bedre resultater, såkalt "teaching to the test". Samtidig synes det å være en holdningsendring på gang i forhold til fritak av elever: Bør man frita flere, slik at "konkurransen" blir rettfærdig? Samtidig forstår jeg at begge skoler prioriterte de grunnleggende ferdighetene å lese, skrive og regne høyt. Informantene trakk fram norsk, engelsk og matematikk som basisfag som måtte på plass først. Selv om de grunnleggende ferdighetene, som måles i nasjonale prøver, er integrert i alle fag (med unntak av engelsk), forstår jeg skolenes prioriterte ferdigheter og fag som samsvarende med det som vesentlig blir målt i nasjonale prøver. Dette kan på den ene siden forstås som om delene av Kunnskapsløftet som måles i nasjonale prøver blir spesielt prioritert av skolene. På den annen side kan det forstås som skolene vektlegger spesielt de ferdigheter og fag som myndighetene har trukket fram som viktigst.



## 6.0 Implikasjoner – veien videre

I denne avslutningsdelen vil jeg se på mulige konsekvenser. Hvilke implikasjoner man mener studien bør ha, vil kunne avhenge av hvilken plass man har i utdanningssystemet. Jeg velger å ha et skolelederperspektiv og ser implikasjoner i lys av resultater i denne oppgaven, valgt teori og nasjonale føringer. I denne delen vil jeg se både på implikasjoner for skoleledelse og på hva jeg mener man bør forske videre på.

### 6.1 *Implikasjoner for skoleledelse*

Tross for studiens begrensninger, mener jeg at den kan bidra til økt innsikt i forhold til fenomenet nasjonale prøver og endringer etter at disse ble innført. Selv om det er vanskelig å trekke kausale slutninger basert på denne undersøkelsen, er kausalitet interessant ved drøfting av konsekvenser. Vedrørende funnene i min oppgave, så mener jeg de bør valideres videre med tanke på generalisering. Om funnene skulle være kausale, så bør de imidlertid ha betydning for utøvelsen av praksis.

I norsk skole virker det nå som om endringer og reformer er det eneste stabile. Vi har nylig fått ny læreplan, Kunnskapsløftet (K06). Etter at de første nasjonale prøvene ble gjennomført i 2004, har også et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem blitt etablert. Samtidig forventes det at både store og små forandringer skal implementeres. Her er noen eksempler: Utvidet timetall på årstrinnene 1-4 fra skolestart 2008, innføring av fysisk aktivitet på årstrinnene 5-7 fra høsten 2009, ny vurderingsforskrift gjeldende fra 1.8.2009, tilbud om leksehjelp på årstrinn 1-4 og utvidelse av timetallet for 1.-7. trinn fra skoleåret 2010-2011. Samtidig sendes det jevnlig ut høringer, rundskriv og rapporter i et betydelig antall. Stortingsmeldinger om utdanning kommer også hyppig. Fra juni 2010 til april 2011 har det kommet tre store meldinger som indikerer at det kommer ytterligere endringer i skolen.

Hvorfor alle disse endringene? I artikkelen "Reforming Again, Again , and Again" (Cuban, 1990) spør forfatteren hvorfor reformer returnerer gang på gang selv om de ikke "lykkes". Forfatteren sier at: "...reforms return but seldom substantially alter the regularities of schooling" (ibid.:11). Han sier at løsninger bygget på mangelfull forståelse fører til vedvarende problemer med feilaktige løsninger, unødig bruk av energi og fortvilelse (ibid.). Gjenspeiler endringene samfunnet vi lever i? Er det sånn at endringer viser at man står for noe, at man har handlingskraft? Blir endringer i seg selv viktigere enn løsningene? Sørhaug (2004:313) sier at transformativ ledelse kan gå i flere feller: "Transformasjon fetisjerer forandring, og ledere må forandre for forandringens skyld. En leder som ikke forandrer, er ingen leder, og for å markere sin egen autoritet kan ledere

bli tvunget til å reparere ting som allerede fungerer.” Politikerne, med kunnskapsministeren i spissen, viser politisk handlekraft gjennom endringer. Bør ledelsen på den enkelte skole også søke endringer? I St.meld. nr. 30 om kultur for læring trekkes det fram at lærende organisasjoner stiller ”...store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004:27). Og hva er så ”kraftfullt lederskap”? Kan ikke det forstås som tydelig ledelse utført av en sterk leder? En som får ting gjort? En som reformerer? Jeg forstår at en rektor også må markere seg.

Sørhaug (2004:313) spør om vi har overproduksjon av ledelse, spesielt i endringstider: ”...når regler og rammer er i forandring, skapes både rom og behov for ledelse – gjerne ny ledelse og for mer ledelse” (Sørhaug, 2004:312). Samtidig med de siste årenes hyppige reformer, har det blitt økt fokus på skoleledelse. Det har blitt opprettet egen rektorutdanning og skoleledelsens betydning for læring i hele organisasjonen trekkes stadig fram, blant annet i stortingsmeldinger. I St.meld. nr. 19 om tid for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010), hevdes det at god ledelse er en viktig forutsetning for god tidsbruk i skolen. I meldingen legges det blant annet vekt på tydelig ledelse, god administrativ- og ikke minst god pedagogisk ledelse. I meldingen framstår skoleledelse som noe komplekst.

Sørhaug (2004:256) mener at dagens kunnskapssamfunn krever ledelse og organisering som kan ”...håndtere forandring på permanent basis.” Han sier at ”sprangvis omstilling” i stor grad må ” erstattes av kontinuerlig utvikling” Sørhaug (2004:256) argumenterer for at dette krever ” innflytelse gjennom verdier” og ” permanent fokus på håndtering av relasjoner”. Han ser da ledelse som noe mer enn ”hierarkisk organisering”, men han ser det likevel som en del av det. Sørhaug (2004) deler inn i tre kunnskapsregimer: kollegium, linje og nettverk. Mens et kollegium er et fellesskap av likeverdige deltakere, er linje en hierarkisk struktur der makt er knyttet til posisjon. Nettverket er basert på bytteprosesser og er knyttet til gjensidighet og tillit. Sørhaug (2004:326) sier at: ”Ingen av de tre strukturene er levedyktige eller engang utholdelige i isolert tilstand.” Et kollegium er ikke tilstrekkelig da det ikke er ”...mulig å leve i og av evig dialog” (ibid.). Kollegiet må derfor ”...understøttes av linjens kapasitet til å sette og håndheve orden og retning og nettverkets sosiale praksis basert på gjensidighet og tillit.” (ibid.)

I masteroppgaven har jeg viet den profesjonelle rammen og dermed også det pedagogiske lederskapet en spesiell plass. Jeg forstår pedagogisk ledelse som en spesiell type ledelse, en ledelse som vesentlig involverer kollegiet. Det vil kunne ha betydning for skolelederrollen. Sørhaug (2004:318) sier at: ”Når en linjeleder deltar i kollegialiteten, må hun eller han legge sin posisjon til side og delta på likeverdig grunnlag.” Gjennom respekt og ansvar forstår jeg at dette også kan

bidra til å styrke også lærerne som ledere, ikke minst som klasseledere. Utøvelse av god klasseledelse er også et poeng som vektlegges i St.meld. 19 om tid for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010). Jeg har tidligere vist at Dale (1997), spesielt i tider med endringer og reformer, framhever betydningen av felles pedagogisk refleksjon. I en tid der endringer framstår som det stabile, vil det kanskje være et permanent behov for refleksjon blant de profesjonelle aktørene innenfor kollegiet? I boka "Utdanning med pedagogisk profesjonalitet" har Dale (1999) som hovedbudskap at pedagogikken må utvikles videre til å bli en reell profesjon snarere enn et yrke. Kanskje vil profesjonsutviklingen også styrke lærerens autoritet og rektor som læringsleder? Og kanskje vil involvering og refleksjon være en forutsetning for en slik utvikling, og dermed også en garantist for at skolens egenart beholdes slik at læreren ikke bare blir en organisator i klasserommet? Jeg forstår at bevisste, selvstendige lærere også kan være viktig for å unngå det Hargreaves (2004) beskriver som standardisering i undervisningen, en situasjon der undervisning og læringsledelse primært rettes inn mot å oppnå gode resultater i standardiserte tester. Jeg vil ikke her gå dypt i hvilke lederegenskaper som kreves for å stimulere nødvendige prosesser i kollegiet. Jeg velger imidlertid å se dette i sammenheng med en form for pedagogisk ledelse der de profesjonelle aktørene trekkes med som likeverdige medlemmer i et læringsfellesskap, et fellesskap der man konstruerer felles pedagogisk forståelse gjennom dialog. Basert på felles forståelse konstruerer man deretter felles forpliktende løsninger for hele organisasjonen. Vekselvirkningen mellom ulike ledelsesbehov vil da anskueliggjøres gjennom at rektor, i kraft av sin funksjon, kanskje bør utøve hierarkisk ledelse for å påse at felles forpliktende løsninger blir håndhevet? I motsetning til pedagogisk refleksjon og utviklingsarbeid i kollegiet, forstår jeg accountabilitysystemet med nasjonale prøver som vesentlig hierarkisk, et linjestyrt system. Rektor ansvarliggjøres i større grad enn tidligere for pedagogiske prosesser og resultater. Kanskje krever dette en tydelig, sterk og klar rektor som ved "linjestyring" igjen kan ansvarliggjøre lærere og som kan iverksette påkrevde implementeringer på en rask og effektiv måte? Kanskje krever det litt større avstand til personalet og større grad av hierarkisk ledelse enn tidligere? Men jeg forstår likevel ikke linjestyring som nok til å oppnå resultater på alle felt.

Cuban (ibid.) beskriver til dels sterke koblinger mellom samfunnets krav og forventninger og hvordan skolene er organisert og administrert, men samtidig beskriver han løse koblinger mellom samfunnet og selve kjernen i utdanningssystemet, klasseromsundervisningen. Jeg forstår at det kan være tilsvarende løse koblinger i det norske skolesystemet. I sluttrapporten etter evalueringa av Reform 97 (Haug, 2003) sies det blant annet til at flere fag fremdeles var preget av arbeidsmåter og innhold som tidligere var etablert. Snakker vi her om et skille mellom de

profesjonelle aktørenes innflytelse og samfunnets forventede og legitime rett til å styre skolen? Kan dette forstås som et demokratisk problem? I så fall forstår jeg det også som et skolelederansvar å jobbe for sterkere koblinger også her. Med vurderingsforskriften som delvis unntak, så opplever jeg at de fleste fortløpende endringene jeg har vist til er rettet mot administrering og organisering. Vil de da kunne styrke koblingen mellom samfunn og klasseromsundervisning? Med andre ord: Er det egentlig mulig å endre klasseromsundervisningen gjennom reguleringer, organiseringer, lover og forskrifter? Jeg tror mer enn linjestyrt implementering skal til. Kanskje er det her rektors ansvar som læringsleder og pedagogisk leder trer fram? På den ene siden som et likeverdig medlem i kollegiet og på den andre siden som en handlekraftig leder som gjennom sin funksjon viser vei og peker ut retning for kollegiet. Jeg argumenterer her for et gjensidig avhengighetsforhold mellom kollegium og linje.

Hva så med nettverket? I følge Sørhaug (2004:317) er det nettverkene som arbeider. Således kan det forstås som noe internt i organisasjonen, men kanskje kan det også forstås som noe mer? Jeg har kommet inn på flere utilsiktede virkninger av accountabilitysystemet. Samtidig kan systemet på mange måter være effektivt. Hvordan kan utdanningssystemet sammen med omgivelsene være med på å skape et system der beslutninger, endringer og reformer blir basert på tilstrekkelig "forståelse"? Rektor må være årvåken og imøtekommende i forhold til styringssignaler fra oven. Ytre signaler blir viktige. Samtidig er skolen og utdanningssystemet bygd på fundament der tradisjoner er en viktig del av selve institusjonen og der de profesjonelle aktørene har vært og fortsatt er sentrale. Profesjonen kan imidlertid ikke styre fritt, men indre forhold må også tas på alvor. Foreldre og elever er selve fundamentet for institusjonens berettigelse. En institusjon vil ikke kunne se bort fra betydningen av legitimitet i samfunnet forøvrig. Man må altså levere i forhold til omgivelsenes forventninger og krav. Det må gjøres uten å framstå som værhanne styrt av omgivelsene. Jeg mener indre og ytre faktorer bør betraktes som en helhet, som et nettverk. Da kan skolen og omgivelsene samlet utvikle seg som utvidet lærende organisasjonen. I følge Sørhaug (2004:316) "...oppstår det i nettverk bevegelser og balanser mellom allianser." En bevisstgjøring om dette kan åpne for at interne og eksterne aktører, skole og samfunn gjensidig og systematisk kan påvirke hverandre og være til gjensidig nytte. Kan dette i større grad bidra til at skolen også aktivt påvirker før reformer og endringene blir politisk vedtatt? Skoleledelsens fundament bør derfor bygges med fire vegger der profesjon, hierarki, representativt demokrati og marked kan være gjensidig støttende. En bevisstgjøring om disse forholdene vil kanskje sikre den beste helhetsledelsen? Kanskje vil det også gjøre det lettere å utøve bevisst situasjonsbestemt ledelse der det er hensiktsmessig balanse mellom til dels

motstridende indre og ytre forventninger? Jeg forstår at skoleleder bare gjennom å forholde seg til både interne (profesjonelle aktører og foreldre og elever) og miljømessige faktorer (politikere, skoleadministrasjon, samfunnet) også kan finne en gunstig balanse mellom til dels motstridende hensyn som tradisjon, nytenking, stabilitet, endring, involvering og implementering.

## **6.2 Videre forskning**

Til tross for sine begrensninger, og behovet for videre validering av resultatene, kan denne studien være med på å øke forståelse for fenomenet nasjonale prøver og hvordan disse prøvene kan påvirke til endring av praksis på ulike skoler. Funnene kan bidra til refleksjon og bevisstgjøring, noe som igjen kan medvirke til mer bevisst praksis for å stimulere tilsiktede virkninger og minimere utilsiktede virkninger av accountabilitysystemet. Jeg ser følgende spørsmål som retningsgivende for min drøfting av videre forskning

1. Kan man generalisere funn fra min undersøkelse gjennom å forske på et større materiale, gjerne ved metodetriangulering?
2. Hvordan kan man se dagens accountability-system, med nasjonale prøver, i forhold til økt grad av kontraster og dilemmaer i skolehverdagen?
3. Kan man basert på overnevnte spørsmål trekke konsekvenser til hjelp for styring, ledelse og pedagogiske utvikling?

Jeg vil nå fortløpende utdype forhold knyttet til de tre spørsmålene.

Begge casene i studiet kan betegnes som vellykkede i den forstand at de hevder seg godt på nasjonale prøven. De var imidlertid ulike med hensyn til skolestørrelse, beliggenhet og skoleeierstruktur. Til tross for at jeg brukte, i norsk sammenheng, "mest ulike case" (Andersen, 1997), så innhentet jeg relativt lik empiri fra skolene. Kan dette indikerer robuste sammenhenger og mønstre som går utover konteksten? Dette opplever jeg som interessant, og jeg mener dette bør valideres i videre forskning. Kanskje bør videre forskning kombinere kvalitative dybdeintervjuer med en kvantitativ undersøkelse med et større utvalg?

Om det skulle være slike sammenhenger som jeg har indikert, så oppfatter jeg videre utforskning av årsaksforhold som interessant. Jeg spør blant annet: Bidrar selve accountability-styring og nasjonale prøver til større likheter mellom skoler? Eller skyldes likhetene at begge skolene var "vellykkede"? Er de som "lykkes" i accountabilitysystemet generelt relativt like på utvalgte områder? Er det noen spesielle områder som de som lykkes skiller seg fra de som mislykkes? Jeg ønsker altså å oppnå empirisk støtte for eller falsifisere hypotese om at enkelte

utvalgte områder har betydning for hvordan man lykkes på nasjonale prøver. Relatert til funn i min undersøkelse ville jeg da sett på endringer i utøvelse av skoleledelse, ansvarlighetssystemer for oppfølging av resultater lokalt på skolene, eventuelle felles enhetlige systemer for utøvelse av pedagogisk praksis og eventuelle felles forpliktende utviklingsområder på skolene.

Som videreføring av dette prosjektet, kan et alternativ også være å bygge videre på og utforske noen tanker som har vokst fram under prosjektet. Jeg vil betegne disse tankene som relevante for hvordan accountability-styringen og nasjonale prøver påvirker våre tanker, holdninger, verdier og dernest våre handlinger. Det norske skolesystemet har på mange måter vært et "likhetssystem" der sjelden noen har blitt trukket frem. Som kontrast til dette, har følgende forståelse vokst fram under arbeidet med empiri og teori i tilknytning til denne oppgaven: Jeg opplever at man gjennom økt accountability-styring i sterkere grad opplever kontraster og dilemmaer. Det gjennomsnittlige blir mindre interessant, og ytterpunktene blir framtrædende. Jeg vil si noe om dilemmaene og kontrastene som jeg forstår nasjonale prøver, som del av et accountability-system, vil kunne frambringe i sterkere grad enn tidligere (på skolen og i relasjon til samfunnet). Flere av disse punktene er relatert til hvordan man lykkes innenfor systemet og kan således også kaste lys over forhold tilknyttet spørsmål nummer 1.

Gjennom offentliggjøring i medier vil kanskje enkelte skoler framstå som vellykkede og andre som mislykkede? Utad blir kanskje kontrastene ære eller skam? Det er en utbredt oppfatning at det er viktig å oppleve "å lykkes" i jobben sin. Kanskje er det også sånn at mestring bidrar til økt innsats for vedvarende mestring? Svake resultater kan også bidra til økt innsats for å forbedre seg, men hva skjer om man opplever vedvarende nedslående resultater? Vil vi kunne få et A- og et B-lag i norsk skole? På den ene siden vil vi ha de som lykkes og som opplever mestring og tillit. På den andre siden får vi kanskje de som mislykkes over tid? De vil kanskje oppleve mistillit og etter hvert også en følelse av håpløshet? Blir det større avstander i mellom leddene i utdanningssystemet? Og hvordan blir forholdet mellom "kontrollør" og "kontrollert"? Gode resultater kan skape glede og begeistring, men hva med dårlige resultater? Vil det kunne skape frykt for å mislykkes? Da vil et spørsmål være om man ser fram mot prøvene med forventning eller om det oppleves som et press. Hva så med ledelse? På den ene siden vil man kanskje i sterkere grad framstå som en kontrollør, premisslegger og implementator? Man utøver ledelse i kraft av sin funksjon. På den annen side er det en lederoppgave å drive aktiv pedagogisk ledelse gjennom blant annet å stimulere profesjonelle pedagogiske prosesser, prosesser som kanskje i større grad krever samarbeid og refleksjon mellom likeverdige yrkesutøvere? Hvordan vil skoleledere løse slike avveininger og til dels motstridende hensyn?

Jeg opplever altså at sider ved accountabilitysystemet kan lede til framgang. Basert på overstående, spør jeg meg imidlertid om det som i utgangspunktet skal føre til framgang også kan lede til retardasjon? I så fall vil også dette være utilsiktede virkninger av systemet og dermed interessant forske videre på med tanke på implikasjoner for praksis. Er det sånn at resultatkontroll med belønning eller sanksjoner kan slå tilbake på selve systemet? Jo sterkere incentiver, jo større grad av utilsiktede virkninger? Jeg tenker da på ulike former for "gaming" eller juks. Hvordan løser vi i så fall slike utfordringer? Med økt kontroll? Finnes egentlig den "endelige løsningen", eller vil økt kontroll igjen føre til nye utfordringer, slik vi har sett i andre lands utdanningssystemer?

En slik studie vil bidra til økt forståelse, og kanskje er det slik at økt forståelse igjen gir økt erkjennelse i forhold til hva man faktisk ikke forstår? Jeg opplever at kvalitativ forskning løfter fram nye spørsmål underveis, spørsmål som jeg kanskje ikke hadde forutsetninger for å se før prosjektet. Og kanskje er erkjennelse av at man ikke forstår, på nye områder innefor problemområdet, viktig for å skape initiativ og undring, noe som jeg opplever som viktig for videre forskning. Jeg opplever at prosjektet fortrinnsvis har gitt meg økt forståelse i forhold til "hvordan det kan være" og "hvordan det kan forstås". Jeg undrer derfor: Er det virkelig slik som "det virker å være?" Jeg opplever det som interessant med videre forskning med tanke på validering og eventuell generalisering. Samtidig opplever jeg å ha avdekket indikasjoner på utilsiktede virkninger av systemet, som for eksempel gaming. Selv om det forskningsmessig ville vært utfordrende, så ville det vært interessant å forske videre på frekvensen av dette fenomenet, da mitt prosjekt ikke kan si noe om dette.

## 7.0 Avsluttende kommentarer

Jeg har nå jobbet grundig med problemstillingen i nesten ett år. Som et resultat av dette opplever å ha utviklet ny forståelse innefor et viktig felt i norsk utdanning. Her vil jeg kort avslutte med noen overordnede tanker jeg sitter igjen med.

En skoleleder opplever ofte å stå i et krysspress mellom ulike hensyn når avgjørelser skal tas. Og kanskje er det også slik det må være i et demokratisk system? Jeg spør meg imidlertid om dette krysspresset blir ekstra stort i en endringstid. Som skoleleder, og den som holdes ansvarlig, blir det viktig å ha et handlingsrom, for accountability krever jo nettopp at man har et handlingsrom å bevege seg i dersom det skal virke (Langfeldt, 2008:12). Uten et handlingsrom vil ingen kunne holdes ansvarlig, heller ikke skolelederen, og denne oppgaven reiser spørsmål som jeg forstår

skoleleder trenger autonomi for å kunne forholde seg profesjonelt til. Relatert til denne oppgaven og ansvarlighetsstyring gjennom nasjonale prøver, mener jeg skoleleder bør reflektere over:

1. Hvordan maksimere de tilsiktede virkningene, dvs. elevenes læring?
2. Hvordan minimere de utilsiktede virkningene, dvs. gaming, fusk, frykt osv.?

Jeg opplever at det kan være et motsetningsforhold mellom disse to hensynene da et maksimalt læringstrykk ved hjelp av ytre incentiver som belønning og straff kan føre til utilsiktede virkninger. Men kanskje finnes det et ballansepunkt et sted? Basert på refleksjon og analytiske vurderinger mener jeg det blir en lederoppgave, innenfor tilgjengelig handlingsrom, å tilrettelegge for en praksis som på en mest mulig optimal måte ivaretar begge disse to hensynene.

I tilknytning til dette mener jeg det blir viktig at skoleleder reflekterer over skolens forhold til både interne og eksterne faktorer. Jeg tror et aktivt og bevisst forhold til de fire forståelsesrammene profesjon, hierarki, representativt demokrati og marked blir viktigere og viktigere i framtiden. Kanskje kan hvert av disse "beina" også være en ressurs for skolen? Kanskje kan åpenhet skape forståelse og tillit for selve bærebjelken, pedagogikken og det profesjonelle systemet? Kanskje vil da et bevisst og balansert forhold mellom rammene bidra til å minske behovet for "press" og nettopp bidra til å opprettholde skolens autonomi? Vi trenger sterke aktører i skolen og kanskje trengs det en produktiv tilnærming til utfordringene for å unngå å bli redusert til brikker i et hierarkisk system?



## Litteraturliste

Akre, B. (2009). *Refleksiv skoleledelse i arbeid med LK06*. Oslo: UIO

Allerup, P., Kovac, V., Kvæle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen*. FoU Rapport 8/2009. Agderforskning & The Danish School og Edua, Aarhus University. Kristiansand: Edgar Høgføldt. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/NKVS\\_evaluering.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/NKVS_evaluering.pdf) den 1. oktober 2010.

Alseth, B., Breiteig, T. og Brekke, G. (2003). *Synteserapport. Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus*. Notodden og Kristiansand: Telemarksforskning og Høgskolen i Agder. Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fmmsword&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22Brekke.doc%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274459557886&ssbinary=true> den 7. mai 2011

Analyse (2010). *Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Lastet ned fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Analyse> den 21. april 2011.

Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design..* Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørnsrud, H. (2006). *Om skoleledere og -læreres -læring i Kunnskapsløftet. Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, 470-481.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cuban, L. (1990). *Reforming Again, Again and Again*. I *Educational Researcher*, Vol. 19, No.1, s. 3 -13.

Dale, E.L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dale, E. L. og Wærnes, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*.

Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Elstad, Eyvind (2009). *Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway*. Lastet ned fra <http://www.springerlink.com/content/erx07x711212g610/fulltext.pdf> den 4. april 2011.

Elstad, Eyvind & Turmo, Are (2011). *Obeying the rules or gaming the system? Delegating random selection for examinations to head teachers within an accountability system*. Education, Knowledge & Economy, no. 1.

Engeland, Ø. & Langfeldt, G. (2009). *Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 – 2008*. Acta Didactica Norge. Vol. 3 Nr. 1 Art. 9. Lastet ned fra <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/51/123> den 9. april 2011.

- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal
- Gaming the system (2010). *Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Lastet ned fra ([http://en.wikipedia.org/wiki/Gaming\\_the\\_system](http://en.wikipedia.org/wiki/Gaming_the_system)). den 25 februar 2011.
- Grøndahl, K. K. (2009). *Tidsbrukutvalget – Over 90 forslag til tiltak*. Lastet ned fra <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=62567&epslanguage=NO> den 10. april 2011.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003). *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd. Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DRef97sluttrapport.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274459557277&ssbinary=true> den 7. mai 2011.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori, i T. A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tokning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Hopmann, S.T. (2003). On the evaluation of curriculumreforms. *Curriculum Studies* 35 (4): s. 459-478.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport fra prosjektet «Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen». Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU. Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DImsen.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274459557858&ssbinary=true> den 7. mai 2011
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Lastet ned fra <http://www.skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Generell%20del%20-%20læreplanen%20-%20Bokmål.pdf> den 1. oktober 2010
- Kjensli, B. (2009). *Uvitenskapelig skolepolitikk*. Lastet ned fra <http://www.forskning.no/artikler/2009/august/226239> den 10. oktober 2009.

- Klette, K. (red.), (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Evaluering av Reform 97. Rapport no 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Lastet ned fra <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/Reform97-Rapport-1-03.pdf> den 7. mai 2011
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering, i T. Lund (red), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS
- Kunnskapsdepartementet (2006). St. meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDF.S.pdf> den 9. april 2011.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet av 23. mai 2006. Lastet ned fra <http://www.udir.no/upload/Brev/oppdragsbrev.pdf> den 29. november 2010
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf> den 9. april 2011.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Lastet ned fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf) 4. mai 2011
- Kunnskapsdepartementet (2010) St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/2/4/2.html?id=608035> den 8. desember 2010.
- Kvale, S. (2005). *Om tolkning av kvalitative forskningsintervjuer*. Nordisk Pedagogik, 25, 3-15.
- Langfeldt, G. (2008). *Forord*. I: Langfeldt G., Elstad E. og Hopmann S. T (red.) (2008) *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen Forlag
- Lie, S., Caspersen, M. & Björnsson, J. (2004). *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Forskning/nasjonale\\_prover\\_pa\\_prove.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/nasjonale_prover_pa_prove.pdf) den 13.04.11
- Lie, S., Hopfenbeck, T. N., Ibsen, E. & Turmo, A. (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve (pdf) Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Oslo: Acta Didactica 1/2005. Lastet ned fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0501.pdf> den 13.04.11
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Madsen, P. A (2010). *Rektorrollens ubehag*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentatorer/madsen/article3903292.ece> den 9. april 2011.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP. Lastet ned fra <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2009/NIFU%20STEP%20Rapport%2042-2009.pdf> den 24. april 2011.
- O'Day, J.A. (2002). *Complexity, Accountability, and School Improvement*. Harvard Educational Review. Lastet ned fra <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/Wk10%20March%2022%20Accountability/Oday%20Accountability%20and%20Testing.pdf> den 25. desember 2010.
- Olsen, J.P. (2005). *The institutional dynamics of the (European) University*. (Working Paper No.15). Oslo: Universitet i Oslo. Lastet ned fra [http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05\\_15.pdf](http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05_15.pdf) den 20. oktober 2010.
- Opplæringsloven. Lastet ned fra <http://www.lovdatabasen.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html> den 20. oktober 2010
- Rasjonalitet (2010). *Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Lastet ned fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Rasjonalitet> 23. november 2010
- Samarbeidsutvalg i grunnskolen (2011). *I Wikipedia. Den frie encyklopedi*. Lastet ned fra [http://no.wikipedia.org/wiki/Samarbeidsutvalg\\_i\\_grunnskolen](http://no.wikipedia.org/wiki/Samarbeidsutvalg_i_grunnskolen) den 5. mai 2011
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane. Avdeling for lærarutdanning og idrett R-NR 2/2008. Sogndal : Høgskulen i Sogn og Fjordane. Lastet ned fra [http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF\\_notat\\_2004\\_15.pdf](http://html.hisf.no/Biblio/HSF-notat/HSF_notat_2004_15.pdf) den 8. mai 2011
- Sidsel, G. (2005). *Kunnskapsløftet: Vil en ny -læreplan endre skolens praksis?*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 04, 280-288.
- Skov, P. (2009). *Evaluering af brugen af det nationale kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i grundskole*, i: Allerup, P., Kovac, V., Kvæle, G., Langfeldt, G. Og Skov, P. (2009). *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen*. FoU Rapport 8/2009. Agderforskning & The Danish School og Edua, Aarhus University. Kristiansand: Edgar Høgfeldt. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/NKVS\\_evaluering.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/NKVS_evaluering.pdf) den 1. oktober 2010.
- Strøm, K. (2006). *Nasjonale prøver i matematikk – til hvilken nytte? En studie av de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse våren 2005*. Hovedoppgave i realfagdidaktik. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Lastet ned fra <http://www.duo.uio.no/publ/realfag/2006/38725/strom.pdf> den 13. april 2011.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetenes forvandling* Bergen: Fagbokforlaget

- Telhaug, A. O. (2005) *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole*. Oslo : J. W. Cappelens Forlag as.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). I første rekke. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:16). Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077> den 2. april 2011
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDF.S.pdf> den 29. april 2011.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Retningslinjer for gjennomføringen av nasjonale prøver høsten 2010*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2010/Retningslinjer\\_september\\_2010\\_BM.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Retningslinjer_september_2010_BM.pdf) den 26.02.11
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Analyse av nasjonale prøver i lesing, 2007-2010*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2010/Analyse\\_nasjonale\\_prover.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover.pdf) den 26.02.11
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Analyse av nasjonale prøver i engelsk, 2007 – 2010*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2010/Analyse\\_nasjonale\\_prover\\_engelsk.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_nasjonale_prover_engelsk.pdf) den 26.02.11
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Analyse av nasjonale prøver i regning, 2008 – 2010*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2010/Analyse\\_av\\_nasjonale\\_prover\\_%20i\\_regning.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2010/Analyse_av_nasjonale_prover_%20i_regning.pdf) den 26.02.11
- Wadel, C. C. (2005). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Lillejord (red) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## *Vedlegg 1: Intervjuguide gruppeintervju lærere*

### Mål:

Utforske evt. endringer etter innføringen av nasjonale prøver, hvorfor lærerne opplever at det har blitt endringer, hvordan lærerne ser på endringene og deres opplevelse av delaktighet.

### Innledende spørsmål

1. Kort presentasjonsrunde
2. Muntlig forespørsel om bruk av opptakerutstyr
3. Godkjenning og planlagt bruk av materialet fra intervjuet/databehandling, godkjenning NSD
4. Orientering om prosjektet og formålet med dette: Mulige endringer i skolen etter innføringen av nasjonale prøver.

### Litt generelt

Hva mener dere er de aller mest sentrale målene for denne skolens virksomhet nå i det siste året?

Hva har dere lykkes med å oppnå?

Har skolen endret seg de siste årene?

Noe konkret dere har merket?

- ✓ Administrasjon?
- ✓ Dokumentasjon?
- ✓ Utviklingsarbeid?

### Mer "spisser" samtalen

Styringen av skolene har endret seg de siste årene, på mange områder. En stor endring overgang til resultatstyringen med nasjonale prøver som en viktig del.

Hva synes dere om at det har blitt innført nasjonale prøver?

Hvordan har skolen gjort det prestasjonsmessig?

Hvordan opplever dere at nasjonale prøver har betydning for skolen som helhet?

Hvordan organiserer skolen arbeidet med de nasjonale prøvene?

- ✓ Forberedelse
- ✓ Gjennomføring
- ✓ Etterarbeid

Hvordan følger skolen opp resultatene fra nasjonale prøver?

- ✓ Elever
- ✓ Foresatte
- ✓ Oppfølging av den enkelte lærer
- ✓ Lærerteamet
- ✓ I kollegiet

Hvilken form og hvilket innhold har oppfølgingen?

Har denne oppfølgingen hatt betydning for skolens prosesser, mål og pedagogiske praksis?

- ✓ Skolens mål / virksomhetsplanen
- ✓ Klassenes planer (år, uke, dag, innholdselementer)
- ✓ Undervisningspraksis
- ✓ Pedagogisk utviklingsarbeid (fokus, prioriteringer, metoder)

Hva oppleves som incentiver til endringene?

- ✓ Øve og drille spesifikt på lignende oppgaver for å prestere bra på prøvene?
- ✓ Endre og tilpasse praksis til nye standarder for å score bra?
- ✓ Felles endret forståelse av hva som er god pedagogisk praksis?
- ✓ Endringer av ped.praksis som følge av overordnede beslutninger?

Opplever dere at nasjonale prøver skaper konkurranse mellom skoler?

- ✓ Hvordan påvirker evt. dette dere?

Kort og forenklet presentere fire forståelsesrammer for styring av skolen. Opplever dere at det har skjedd noen endringer de siste årene? Evt. noen eksempler som kan underbygge det?

Har skoleledelsen endret seg gjennom økt resultatansvar?

- ✓ "Tettere på"? Evt. noen måter dere merker det på?
- ✓ Økt ansvarliggjøring av lærere?
- ✓ Samspill ledelse / lærere

Hva mener dere at lærerne kan ta ansvar for? Hva kan dere ikke ta ansvar for? Hvor stopper deres innflytelse?

Hvordan opplever dere skolen som arbeidsplass nå, sammenlignet med tidligere?

Noe annet dere vil si?

## ***Vedlegg 2: Intervjuguide skoleledere***

### Innledende spørsmål

1. Kort presentasjonsrunde
2. Muntlig forespørsel om bruk av opptakerutstyr
3. Godkjenning og planlagt bruk av materialet fra intervjuet/databehandling, godkjenning NSD
4. Orientering om prosjektet og formålet med dette

### Litt generelt

Hva mener dere er de aller mest sentrale målene for denne skolens virksomhet nå i det siste året?

Hva har dere lyktes med å oppnå?

Har skolen endret seg de siste årene?

Noe konkret dere har merket?

- ✓ Administrasjon?
- ✓ Dokumentasjon?
- ✓ Utviklingsarbeid?

### Mer "spisset" samtale

Styringen av skolene har endret seg de siste årene, på mange områder. En stor endring overgang til resultatstyringen med nasjonale prøver som en viktig del.

Hva synes dere om at det har blitt innført nasjonale prøver?

Hvordan har skolen gjort det prestasjonsmessig?

Hvordan opplever dere at nasjonale prøver har betydning for skolen som helhet?

Hvordan organiserer skolen arbeidet med de nasjonale prøvene?

- ✓ Forberedelse
- ✓ Gjennomføring
- ✓ Etterarbeid

Hvordan følges resultatene fra nasjonale prøver?

- ✓ Kommunalt
- ✓ I ledelsen
- ✓ Oppfølging av den enkelte lærer
- ✓ Lærerteamet
- ✓ I kollegiet
- ✓ Elever
- ✓ Foresatte

Hvilken form og hvilket innhold har oppfølgingen av lærerne?

Har denne oppfølgingen hatt betydning for skolens prosesser, mål og pedagogiske praksis?

- ✓ Skolens mål / virksomhetsplanen
- ✓ Klassenes planer (år, uke, dag, innholdselementer)
- ✓ Undervisningspraksis
- ✓ Pedagogisk utviklingsarbeid (fokus, prioriteringer, metoder)



Hva oppleves som incentiver til endringene?

- ✓ Øve og drille spesifikt på lignende oppgaver for å prestere bra på prøvene?
- ✓ Endre og tilpasse praksis til nye standarder for å score bra?
- ✓ Felles endret forståelse av hva som er god pedagogisk praksis?
- ✓ Endringer av ped.praksis som følge av overordnede beslutninger?

Opplever dere at nasjonale prøver skaper konkurranse mellom skoler?

- ✓ Hvordan påvirker evt. dette dere?
- ✓ Hvordan påvirker evt. denne skoleeier?
- ✓ Merkes det på tilsyn/skolebesøk?

Kort og forenklet presentere fire forståelsesrammer for styring av skolen. Opplever dere at det har skjedd noen endringer de siste årene? Evt. noen eksempler som kan underbygge det?

Har skolelederrollen endret seg gjennom økt resultatansvar?

- ✓ "Tettere på"?
- ✓ Økt ansvarliggjøring av lærere?
- ✓ Skolevandring
- ✓ medarbeidersamtaler
- ✓ Rapportering fra lærere? Rapportering til kommuneleddet?
- ✓ Samspill ledelse / lærere?
- ✓ Krav til pedagogisk ledelse?

Kan skoleledelsen si noe om forholdet mellom indre og ytre press og initiativer  
Handlingsrommet for pedagogisk profesjonalitet / utviklingsarbeid.

Hva mener dere at skoleledelsen kan ta ansvar for? Hva kan dere ikke ta ansvar for? Hvor stopper deres innflytelse?

Hvordan opplever dere skolen som arbeidsplass nå, sammenlignet med tidligere?

Noe annet dere vil si?