



## Osloskoleflyktningen – Nasjonale prøvers samarbeidsagent

En kvalitativ undersøkelse av skoleledere og læreres samarbeid rundt nasjonale prøver ved to skoler i Aust-Agder

**Torbjørn Aanesland**

**Veileder**

Gjert Langfeldt

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, [2013]

Fakultet for [humaniora og pedagogikk]

Institutt for [pedagogikk]

## **Forord**

En takk bør sendes til de som har bidratt til at denne masteroppgaven lot seg gjennomføre. Skolene og informantene, veileder, medstudenter og familie. Skolene med sine informanter har svart etter beste evner på de spørsmål som ble stilt. Det var god stemning selv om det ble satt av dyrebar tid til intervjuene. Veilederen min Gjert Langfeldt var med deler av veien og gav god veiledning og struktur til arbeidet. Siste og avsluttende del må det rettes en stor takk til Camilla Røkka og Paola Betancour, som tok seg tid til å øse av sin erfaring fra sitt eget mastergradsarbeid. Helt til slutt rettes en takk til Marthe Aanesland, som leste den siste korrektur.

## Sammendrag

I flere rapporter er det kommet frem at arbeidet med nasjonale prøver synes utfordrende for både skoleledelse og lærere. Dette er en kvalitativ undersøkelse som ser på; hvordan det samarbeides om nasjonale prøver ved to forskjellige skoler i Aust Agder. Undersøkelsen er fenomenologisk og bruker teorier translasjonsteori, sosial bytteteori og skoleutviklingsteori til å belyse empirien. Empirien er innhentet via semistrukturerte intervjuer og dokumenter. Det kommer frem av undersøkelsen at arbeidet foregår svært systematisk ved den ene skolen, og er nesten fraværende ved den andre. Videre kan denne forskjellen i stor grad tilskrives en enkeltpersons (osloskoleflyktning) preferanser til nasjonale prøver sammen med en god støtte fra det kommunale skolekontor. Oppgaven ønsker å gi økt forståelse for hvordan det kan samarbeides om nasjonale prøver for å kunne bidra til å gjøre dette samarbeidet mer meningsfylt.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn.....	6
1.1.1 Problemstilling .....	8
1.1.2 Historisk oversikt og styringsfaktorer .....	9
1.1.2.1 Internasjonalt nivå .....	9
1.1.2.2 Nasjonalt nivå.....	10
1.1.2.2.1 Stortingsmeldinger – sterkt påvirket av det internasjonale nivået.....	10
1.1.2.2.2 Kunnskapsløftet og NKVS – en ny nasjonal styringsstrategi .....	11
<b>2 Teoretisk tilnærming.....</b>	<b>13</b>
2.1 Mellomgrunn kommunenivå .....	13
2.2 Forgrunn .....	14
2.2.1 Skolenivå .....	14
2.2.1.1 Skoleledelse – krysspress og lojalitetskonflikt .....	15
2.2.1.2 Lærere i krysspress .....	18
2.2.1.3 Incentiv for å bry seg om nasjonale prøver: Gulrot og kjepp .....	21
2.2.1.4 Standarer og tilpasset opplæring.....	22
2.2.1.5 Foreldre.....	23
2.2.1.6 Elevbehov .....	23
2.2.1.7 Samarbeid mellom skoleledelse og lærere.....	24
2.3 Tre teoretiske vinklinger .....	26
2.3.1 Kontekstualisering og translatørkompetanse .....	27
2.3.2 Senges fem disipliner for en lærende organisasjon .....	29
2.3.3 Sosial bytteteori .....	32
<b>3 Metode .....</b>	<b>33</b>
3.1 Valg av metode .....	33
3.2 Faser i forskningsprosessen .....	33
3.3 Utvalg .....	35
3.4 Datainnsamling .....	36
3.4.1 Innledende samtaler .....	37
3.4.2 Dokumenter – innledende undersøkelse.....	38
3.4.3 Intervju.....	38
3.5 Transkribering.....	39
3.6 Utarbeidelse av forskningsspørsmål .....	40
3.7 Reliabilitet og validitet .....	41
3.7.1 Reliabilitet .....	41
3.7.2 Validitet .....	42
<b>4 Funn .....</b>	<b>44</b>
4.1 Skole 1 .....	44

4.1.1 Deskriptiv del før intervju skole 1 .....	44
4.1.2 Dokumenter skole 1 .....	44
4.1.3 Intervjuer skole 1 .....	45
4.2 Skole 2 .....	51
4.2.1 Deskriptiv del før intervju skole 2 .....	51
4.2.2 Dokumenter skole 2 .....	51
4.2.3 Intervjuer skole 2 .....	52
<b>5 Analyse.....</b>	<b>59</b>
5.1 Skole 1 .....	59
5.2 Skole 2 .....	63
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>67</b>
6.1 Hva vet vi nå.....	67
6.2 Undersøkelsens begrensinger .....	69
6.3 Betydningen av undersøkelsen for forskningsfeltet .....	69
<b>7 Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 1 Intervjuguide skoleledelse.....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg 2 Intervjuguide lærere.....</b>	<b>82</b>

## Kapittel 1: Introduksjon

Denne historien begynner med det totale vanvidd rundt nasjonale prøver. Det var kaos rundt datamaskiner som ikke fungerte og nettløsninger som hadde falt ned. Lærere og skoleledere var frustrerte og elevene mistet mer læring enn de fikk pga. av de nasjonale prøvene.

Rundt samme tid så *Kunnskapsbløffen* av Magnus Marsdal (2011) dagens lys. Denne boka skapte et inntrykk av at nasjonale prøver ble brukt på en ufornuftig måte i flere kommuner. I dette kaoset begynte tankene å svirre: hvor mye får egentlig skolene ut av nasjonale prøver, blir de brukt til å hjelpe elevene, hva er sammenhengene?

Kapittel 1 vil gi en introduksjon av oppgavens tema. Videre går oppgaven fra en bakgrunnsversikt på internasjonalt nivå ned til forgrunn på individnivå. Teoridele til oppgaven begynner når oppgaven begynner å redegjøre for mellomgrunnen; kommunenivået.

Etter teorikapittelet kommer metodekapittelet etterfulgt av empiri og drøftingskapittel. Til slutt er det avsluttende drøfting, konklusjon og ettertanker.

### 1.1 Bakgrunn

Konklusjonen i denne oppgaven er at det samarbeides svært forskjellig rundt nasjonale prøver ved de to undersøkte skolene, og at denne forskjellen trolig kan forklares med forskjellig mestringsforventning hos skoleledelsen sammen med forskjellig støtte fra kommunenivået.

Videre, denne avhandlingen avgrenser seg til hvordan nasjonale prøver blir brukt i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere i skolens utviklingsarbeid ved to skoler i Aust-Agder fylke. Med i regnestykket må også skoleeier være, da kommunen kan legge føringer til skoleledelsen.

Nasjonale prøver er del av et større kvalitetsvurderingssystem (heretter NKVS) som skal gi styringsinformasjon til politikerne og informasjon som grunnlag for skoleutvikling. NKVS består av nasjonale prøver, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, eksamensresultater, kartleggingsprøver, statlig tilsyn og skoleporten. Selv om denne avhandlingen begrenser seg til nasjonale prøver, vil den ha med i beregningen at prøvene er en del av et større kvalitetsvurderingssystem, og at kvalitetsvurderingssystemet er ment som et redskap i kompleks

skolehverdag. Nasjonale prøver er tosidig. På den ene siden er det ment som et redskap, som lærerne skal kunne bruke i sitt kvalifiserende oppdrag. På den andre siden er prøvene ment som en styringsmekanisme<sup>1</sup>. Denne kanskje motstridene tosidigheten kan også ses slik: Oppgavene er diagnostiserende på skole og kommunenivå og måler det OECD kaller ”litreacy” på systemnivå. Formålet med nasjonale prøver er i følge utdanningsdirektoratet:

«...å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning, og i deler av faget engelsk. Resultatene skal brukes av skoler og skoleeiere som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen.» (udir.no)

Nasjonale prøver er en av mange faktorer som er med på å styre skolehverdagen. For å forstå hvordan nasjonale prøver blir brukt i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere vil det være viktig å ha en oversikt over de faktorer som kan påvirke dette. Innledningen i denne oppgaven kombinerer et bakteppe til de nasjonale prøvene med å se på ulike faktorer som kan påvirke samarbeidet mellom skoleledelse og lærere. Det er faktorer på forskjellige systemnivå: internasjonalt nivå, nasjonalt nivå, kommunalt nivå, skolenivå<sup>2</sup>. Disse påvirker trolig styringsmekanismen nasjonale prøver og hvordan den blir tatt i bruk i samarbeidet mellom lærere og skoleledelsen.

Aktualiseringen av tema kommer klart frem av undersøkelser Respons Analyse har gjennomført for Utdanningsforbundet<sup>3</sup> og rapport fra OECD<sup>4</sup>. Disse viser at nasjonale prøver får stor betydning i vurderingen av kvaliteten i skolen. Rapporten fra Respons Analyse viser at flere rektorer mener nasjonale prøver blir mer brukt i sammenligningsperspektiv enn i et utviklingsperspektiv. Et flertall av lærerne sier man gjerne kunne droppet nasjonale prøver med dagens bruk av prøvene. Det er altså mange som ikke føler at de nasjonale prøvene blir brukt slik Utdanningsdirektoratet ønsker; som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen. OECD prøver å gi råd om hvordan vurderingssystemet kan bedres. Rapportene fra Respons analyse og OECD kan sees på som et mandat for å undersøke og bedre vår forståelse for hvordan skoleledelsen og lærerne bruker de nasjonale prøvene i sitt samarbeid.

---

<sup>1</sup> Nasjonale prøver er en form for oversiktsstyring som er blitt vanlig i det offentlige. Oversiktsstyring bruker accountability og benchmarking som redskaper i sin kontrollstyring. Slik oversiktskontroll gir oversikt på systemnivå (Hood, m.fl., 2004).

<sup>2</sup> Det kunne være ønskelig å differensiere nivåene ytterligere. Men innenfor avhandlingens begrensede rammer, vil disse fire nivåene ta inn i seg relevante faktorer som kanskje ville passet bedre under andre nivå.

<sup>3</sup> <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Larerne-sier-nej-til-nasjonale-prover/> og <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Norske-rektorer-Nasjonale-prover-feiler/>

<sup>4</sup> <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Tre-rad-til-norsk-skole-OECD-rapport/>

### 1.1.1 Problemstilling:

#### *Hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved to forskjellige skoler i Aust-Agder?*

Når problemstillingen som denne oppgaven bygger på er: *hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved to forskjellige skoler i Aust-Agder?*, kan det bli oppfattet som at oppgaven allerede har lagt noen premisser hvordan den ser på skolen. Premisser som at skolen kan styres og forbedres igjennom nasjonale prøver kan feilaktig bli oppfattet som oppgavens utgangspunkt. Utgangspunktet for denne avhandlingen er mer undrende. Er nasjonale prøver virkelig et godt verktøy for å bedre kvaliteten i skolen? Forskning viser at de skolene som gjør det bra på nasjonale prøver ofte korrelerer med utenomskolske faktorer som for eksempel foreldrene utdanning: faktorer verken lærer eller skoleleder er kan kontrollere (Næss, 2008; Bonesrønningen og Iversen, 2008). I samtaler med erfarne skolefolk kommer det ofte fram at de ikke kan begrepsgjøre hvorfor de gjør det bra på nasjonale prøver. – Jeg underviser, sies det ofte. Bare av og til kan en komme over en lærer som kan sette ord på hvorfor han mener sin egen undervisning er effektiv i forhold til nasjonale prøver. For hva er egentlig effektiv undervisningen hvis gode resultater like godt skylles utenomskolske faktorer?

Kan den kompleksiteten lærerne møter i klasserommet hver dag styres? Noen kaller det kunst når lærerne utfører sitt læringsarbeid (Wilberg, 2011). Hva skjer med en kunstner hvis han blir for styrt? Vil han da miste engasjement og kreativitet?

Det som er rimelig sikkert er at nasjonale prøver er kommet for å bli. Det er et redskap lærere, skoleledere, og skolekontor (hvis finnes) bruker relativt mye tid på å organisere. Hvis en velger å se nasjonale prøver som et redskap tilgjengelig for skolens aktører: hvordan brukes dette redskapet? Hvordan samarbeider skoleledelsen og lærerne om å bruke det? Blir bruken av redskapet påvirket av den erkjennelsen av det samtidig kan føles som en redskap for kontroll? Kontroll av faktorer lærerne kanskje ikke har kontroll over. I den sammenheng; hvordan samarbeider (skolekontoret), skoleledelsen og lærerne om å bruke nasjonale prøver på en måte som ikke føles som kontroll, men heller som et redskap for kunstneren, for å kunne få ut potensialet av den elevmassen som tilfaller den respektive skole? Og hvordan vektet det kvalifiserende perspektivet mot det integrerende i en målsetting om å få ut hele potensialet i hver elev? Vil å få ut potensialet bety å få best mulig resultater på nasjonale prøver, eller vil potensialet fenge bredere, det integrerte menneske, som det heter i den generelle



læreplanen? Er det noen motsetning mellom de to? Å kunne mestre de grunnleggende ferdighetene er en del av helheten, men det sees på som en standardisert del av helheten. Den spør ikke hva som er viktig for barna, men skiller allikevel ut hvem som er gode og dårlige. Et gufs fra en konservativ fortid, da skolen virket konserverende, eller et redskap for å få alle med? Går standardiseringen av skolehverdagen ut over elevene, eller mestrer skoleledelsen og lærerne å samarbeide om de nasjonale prøvene på en slik måte at de greier å gi elevene et mer likeverdig enn likt skoletilbud?

Oppgaven står forankret i et syn på skolen som en institusjon som skal reprodusere og forbedre samfunnet. En institusjon som virker forenklende på samfunnet, der foreldre kan sende sine håpefulle og stole på at de får den utdannelsen og oppdragelsen de trenger for å mestre livet på en tilfredsstillende måte; både for deres egen og samfunnets del. Samfunnet får dermed den arbeidskraften og kompetansen det trenger for å opprettholde og utvikle produksjonen, velferd og demokrati, og individet får en meningsfull utdanning og dannelse. Seleksjonen skjer naturlig igjennom en enhetsskolegang. Skolen står først og fremst til ansvar ovenfor lokalsamfunnet.

### **1.1.2 Historisk oversikt og styringsfaktorer**

Oppgaven har før sagt noe om hva nasjonale prøver er og deres funksjon. Nasjonale prøver er bare en av mange faktorer som er med å gjøre skolehverdagen kompleks. For å forstå hvordan læreren og skoleledelsen samarbeider, vil oppgaven se på deres egenart. Hvilke faktorer som påvirker skoleledelsens og læreren er både likt og forskjellig. Hva flere av disse faktorene består av blir redegjort for nedenfor; fra et internasjonalt nivå, ned på, nasjonalt, kommunalt, skole, og individnivå, ned til der avhandlingen har sitt søkelys; *hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne ved to ulike skoler i Aust-Agder.*

#### **1.1.2.1 Internasjonalt nivå**

Helt siden 1950- og 60-tallet har det vært et internasjonalt fokus på utdanning og skolesystemer. De siste tiårene har dette fokuset blitt sterkere. Fokuset ligger i stor grad på skolen som viktig for den nasjonale utvikling og konkurransekraft i et stadig tøffere globalt marked. Flere internasjonale organisasjoner arrangerer komparative storskalaundersøkelser og er med på å gi råd til styringsmakter.

Disse undersøkelsene og rådene er i stor grad med på å sette dagsorden for hvordan nasjonal skolepolitikk blir utformet<sup>5</sup>.

### 1.1.2.2 Nasjonalt nivå

Det nasjonale nivået er sterkt preget av de internasjonale. På dette nivået vil vi komme inn på nasjonale prøver, NKVS, læreplaner, opplæringsloven, stortingsmeldinger.

Forskjellige stortingsmeldinger har fra 1988 og framover har pekt mot et kvalitetsvurderingssystem. Teknologien som var kommet langt på starten av 2000-tallet, var trolig også en bidragsyter til at det nå kom et slikt system, da det gjorde det mer praktisk gjennomførbart og rimeligere (Langfeldt, 2008). Den norske offentlige utredning nr. 2 (2002), *Førsteklasses fra første klasse*, utredet et norsk kvalitetsvurderingssystem. Denne utredningen kom som en følge av forskjellige faktorer. Internasjonalt viste PISA-undersøkelsen at Norge ikke lå på det kunnskapsnivået politikerne ønsket (OECD, 2001). Nasjonalt viste evalueringer av norsk skole at nivået varierte mye fra skole til skole og innad i skoler (Imsen, 2003). Det mest graverende ifølge pådriverne for NKVS var at mange barn ikke mestret de ferdighetene PISA-undersøkelsen spør etter. Allerede i 1988 hadde OECD påpekt at norske myndigheter ikke hadde et kontroll- og styringsinstrument for skolen (OECD, 1988). Man hadde læreplaner, men ingen anelse, på statlig nivå, om hva barna faktisk lærte. Evalueringer av L97 underbygde i en viss grad dette, da de viste at prosesskvaliteten og resultatkvaliteten varierte mye, selv om det var sentrale forskrifter og en sterkt sentralstyrt læreplan (Haug, 2007).

#### 1.1.2.2.1 Stortingsmeldinger – Sterkt påvirket av det internasjonale nivået

St. Meld. 31 (2007 og 2008) *Kvalitet i skolen* sier blant annet at det skal satses mer på 1.-4. trinn, at alle skoleledere skal ha skolelederutdanning, at det skal innføres obligatoriske kartleggingsprøver for 1.-3. trinn, at det skal på plass et kompetanseløft for lærerne og at det skal settes i gang kartlegging av tidsbruken i skolen, slik at alle lærerne skal få mer tid til undervisning. Disse tiltakene kan ses i sammenheng med nasjonale prøver og grunnleggende ferdigheter; de første skoleårene, ledelse og tid er viktig for å bedre de grunnleggende ferdighetene.

---

<sup>5</sup> Innenfor oppgavens problemstillingen, er det ikke rom for å differensiere det internasjonale nivået. Det henvises til tekstene (Elstad, 2010; Elstad og Sivesind, 2010; Berge, 2007)

Å få mer tid til undervisning er viktig i St. Meld. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Den begynner der *Kvalitet i skolen* sluttet. Hovedpunkt i denne meldingen, som oppgaven finner relevant for sin undersøkelse, er:

«

- *God ledelse* er ifølge utvalget den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen. Dette gjelder både skoleledelse og klasseledelse.
- *Tid til kjerneoppgaver* innebærer at skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver, og at skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.
- Ifølge utvalget må *skoleeier* sørge for nødvendig skolefaglig kompetanse på kommunenivå. Delegering av oppgaver og myndighet til den enkelte skoleleder må følges opp med ressurser og veiledning.
- Utvalget peker på at *tidlig innsats* er vesentlig for elevenes læring, og ber skoleeier sørge for at tiltak for elever med spesielle behov blir satt inn tidlig." (St. Meld. 19 (2009-2010), Innledningen).

#### 1.1.2.2.2 Kunnskapsløftet og NKVS – en ny nasjonal styringsstrategi

NKVS, som nasjonale prøver er en del av, kan best sees i sammenheng med anbefalinger fra OECD (1988-89) (Elstad, 2010 b). Stortingsmeldingen som fulgte, *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (St. meld. nr. 37 (1990-1991)), var på den ene siden for eksterne evalueringsprosedyrer, men på den andre siden, lunken til OECDs forsøk på å utvikle indikatorer for å måle utdanningskvalitet og gjennomføre målinger på tvers av land (Elstad, 2010 b). Allikevel markerer denne stortingsmeldingen et skille, da det i følge Næss (2008) var her tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes begynte å snakke om at ”målstyring skal legges til grunn som et overordnet styringsprinsipp, men tilpasses utdanningssektorens særlige behov.” (St. meld. nr. 37 (1990-1991), s. 7)

Tankegangen om at land ikke skulle sammenlignes snudde seg imidlertid fra starten på 2000-tallet, da den første PISA-undersøkelsen så sitt lys. Den første PISA-undersøkelsen ga informasjon til politikerne som de før ikke hadde sett. PISA er bygd opp rundt et eget kompetansebegrep som sammenligner kompetanse mellom land. Denne kompetansen kalles *DeSeCo*, definition of selected competencies (heretter DeSeCo). DeSeCo stammer fra OECDs arbeid med å bestemme noen grunnleggende ferdigheter som vil være viktig i det etter-industrielle samfunnet. Det er på bakgrunn av et slikt universelt kompetansebegrep at PISA-undersøkelsene har blitt utarbeidet (Elstad, 2010 a). Utformingen av de nasjonale prøvene i Norge har også blitt påvirket av dette kompetansebegrepet

(Berge, 2007). De internasjonale sammenligningene gir skolene mer medieoppmerksomhet en før, både på godt vondt (Elstad, 2010 b). Trolig vil mer medieoppmerksomhet påvirke befolkningens, politikere og byråkraters oppfatning av skolen. Trolig vil skolefolk og universitetsfolk kunne ha et mer nyansert syn på en brutal medievirkelighet. Det som er sikkert er at norske stortingsmeldinger bruker PISA-undersøkelsene hyppigere som referanser (Elstad, 2010 b).

Stortingsmeldingene som lå til grunn for NKVS og kunnskapsløftet, har vi sett, var preget av internasjonale studier. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, kom med anbefalinger om en ny læreplan. Disse anbefalingene bygde eksempelvis på ”nasjonale og internasjonale studier” (St. meld. nr. 30, innledningen).

Dagens læreplan, Kunnskapsløftet, springer som sagt ut av *Kultur for læring*. Den består av tre deler; den generelle læreplanen, som er tatt med fra L97, Prinsipp for opplæring, som består av blant annet læringsplakaten og den fagspesifikke læreplanen, som angir læringsmål, formål med faget, vurderingspraksis og de fem basiskompetansene; kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, lesing, regning og kunne bruke digitale verktøy. I tillegg til opplæringsloven er dette mandatet lærerne har til å drive undervisning. Denne undervisningen har et integrerende og er kvalifiserende perspektiv. Videre har skolen som oppgave innenfor disse rammer å reprodusere og fornye samfunnet. Vi har sett at det kommer sterke signaler fra internasjonalt nivå om hvordan skolen bør styres. Nasjonale prøver kan ses som en konsekvens av dette. Vil de nasjonale prøvene og DeSeCo kunne føre til en vridning av fokuset i skolen, der det kvalifiserende perspektivet blir viktigere? Nasjonale prøver kan i et slikt henseende sees på som et nasjonalt styringsinstrument får å bedre ”læringstrykket” på de grunnleggende ferdighetene og ”litreacy-kompetansen”. Men hvilken påvirkning har det på, og hvordan blir det brukt lokalt i, samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne?

## Kapittel 2: Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet går oppgaven først inn på mellomgrunn (kommunenivået), for å se på teori som kan være relevant for forståelsen av fenomenet som blir utforsket. Videre beveger oppgaven seg til forgrunnen der den ser på teori på skolenivå og individnivå; lærer, skoleledelse, elever og foreldre. Den vil også se på tilpasset opplæring og standarder og incentiver for å jobbe med nasjonale prøver. Til slutt vil den teoretiske tilnærmingen avsluttes med de tre teoretiske begrepsapparatene som senere skal bli brukt i drøftingen av empirien.

### 2.1 Mellomgrunn kommunenivå

Hvordan nasjonale prøver blir brukt i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere, vil trolig også bli påvirket av hva slags hjelp skolene kan få fra kommunen og hvilke mennesker som jobber i kommunen på det kommunale nivå.

Det er forskjellige måter å organisere skolene på. Noen kommuner har et tre-nivåsystem, mens andre har et to-nivåsystem. Forskjellen er om kommunen har et skolefaglig kontor mellom rådmann og skoleledelse eller om skoleledelsen ligger rett under rådmannen. Hvis det er et skolekontor som kan ta seg av mye av et byråkratiske og kan koordinere arbeid, kan det frigjøre tid til pedagogisk ledelse for skoleledelsen. Det er verdt å merke seg at et skolekontoret også kan øke arbeidsmengden til skoleledelse og lærere med mer byråkrati. Når det gjelder hvordan skoleledelsen og lærerne samarbeider rundt nasjonale prøver vil det trolig ofte bli avgjort av tid. Kanskje kan et skolekontor bearbeide data, lage strukturer og på den måten legge mer til rette for et slikt samarbeid.

Skoleledelsen har mange plasser de siste årene blitt nærmest en administrator som føler de forbrukt for lite tid på skolefaglig utviklingsarbeid. *Tidsbruksutvalget (2009)* henter støtte fra *Improving School Leadership (OECD 2007a)* til at overgang til to-nivåkommuner kan føre til uklare ansvarsområder og svak kultur for ledelse. Allikevel må man skille mellom personkvalitet og systemkvalitet. Det kan antas at et tonivåsystem kan fungere bra med dyktige personer på de riktige plassene og et trenivåsystem kan fungere ineffektivt med feil personer på feil plass. Kommunestørrelse og størrelse på skolekontorets fagmiljø vil også trolig spille inn på kvaliteten.

## 2.2 Forgrunn

Det er på skolen samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne finner sted. Hvordan dette samarbeider fungerer og hva som blir prioritert er del av større komplekst bilde av det oppgaven velger å kalle en lærende organisasjon<sup>6</sup>.

### 2.2.1 Skolenivå

Gunn Imsen (2003) skriver i sin evaluering av L97, *Skolemiljø, Læringsmiljø og elevutbytte*, at det er generelt svak sammenheng mellom skolemiljøet og klasseromsmiljøet (Imsen, s. 145). Videre sier hun at:

«Til tross for at hovedstrategiene de siste to – tre tiårene har vært å ruste opp den kollektive kulturen ved skolen og å profesjonalisere skolens ledelse med sikte på utvikling og forbedring i skolen, finner vi ingen sterk og lineær sammenheng mellom skolemiljø og undervisningspraksis.» (Imsen, 2003, s.145)

Videre har Imsen (2003) påvist at det er store forskjeller i skolekultur mellom skolene. Hun går så langt som å si at virkelighetsbeskrivelsen av den norske grunnskolen som en uniformert enhetsskole ikke tilfører riktighet. En av forklaringene hennes er at reformer før L97 har lagt opp til større lokale forskjeller. Mønsterplanen av 1974 (heretter M74) kan ses på som en slik stadfestelse. Mens normalplanen av 1939 (heretter N39) hadde vært svært detaljerte, var nå den nye M74 radikalt annerledes. Selv om M74 også hadde omfattende lister over hva som skulle gjennomgås i hvert fag, gav den mer frihet til lærerne til å velge lærestoff. (Tønnesen, 2004)

«Hovedprinsipper ved utvelginga skulle være hensynet til skolens grunnleggende verdier, hva som er sentralt og grunnleggende stoff, kulturarven, nyttehensyn og elevens personlige utvikling. Det ble åpnet for at «stoff som øver kritikk mot eller står i strid med disse grunnverdiene, har også sin berettigelse i skolen, blant annet med tanke på å utvikle evnen til sjølvstendig kritisk vurdering.»» (Tønnesen, 2004, s. 84)

---

<sup>6</sup> Senges teori om hva som kjennetegner lærende organisasjoner, blir redegjort for senere i oppgaven.

M74 skulle gjøre det lettere å differensiere pedagogisk, enn det N39 tillot med sine fastlagte mål.

Gjert Langfeldt (2008) gir en oversikt over tre teoretikere som kan hjelpe oss å forstå forskjellighet blant skoler. Arfwedssons *Hvorfor er skoler forskjellig* (1984) forklarer hvorfor skoler er forskjellig. Hans teori går ut på at det er ulike skolekoder som avgjør hvilken måte det snakkes sammen på og hva det snakkes om. Er samarbeidet om nasjonale prøver inne i skolekoden, eller er det en ting det ikke snakkes om innenfor koden? Hvordan endres en i så fall en slik skolekode? Bergs *Skolan som arbeidsorganisasjon* (1987) tar til ordet for at arbeidsorganisasjon er den måten skolen møter, oppfatter, bearbeider og iverksetter statens vilje på. Den indre effekten, de ansattes og elevenes behov for opplæring, skal bygge under den ytre effekten, det staten krever igjennom læreplanen, men som ivaretar lokalsamfunnets behov. Hvis ikke skolen lykkes med den ytre effekten vil søkelyset blir rettet mot den indre, skolens arbeidsorganisasjon. Hvis en setter nasjonale prøver i perspektiv av de to foregående teorier, vil resultatene rette søkelys innover mot arbeidsorganisasjonen eller skolekoden. Hvordan det samarbeides om nasjonale prøver, vil da kunne ses på som er slikt søkelys. I følge en tredje teoretiker, Ulf. P. Lundgren (2006), er sonderingen mellom faktisk og teoretisk handlingsrom. Det handler om at innen for skoler vil det mulige handlingsrommet være større enn det som blir utnyttet. Hva skal da til for at velger å endre sitt handlingsrepertoar, og hvorfor velges en endring fremfor andre, vil være interessant å forstå i lys av problemstillingen.

For å forstå innbyrdes forskjeller, vil et syn på ledelsen trolig være viktig.

### **2.2.1.1 Skoleledelse – krysspress og lojalitetskonflikt**

”Skoleledere står i et krysspress mellom den populistiske, politiske ideologien og den forskningsbaserte kunnskapen. Det kan skape en lojalitetskonflikt” (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s. 42). Skolelederen står ansvarlig for mye. Å holde budsjettet, utvikle skolene pedagogisk, bedre resultatene på nasjonale prøver, se til at lærerne har det bra på jobb, etc. Skolelederen ønsker å mestre mest mulig av sine ansvarsoppgaver og vil trolig føle press fra mange kanter. Hvordan skolelederen evner å styre i et klima der han trolig føler seg tilkortkommet, vil sannsynligvis være viktig for hvordan samarbeidet med lærerne fungerer. I jungelen av alle skoleleders oppgaver, viser Federicis (2010, 2011), at den pedagogiske ledelsen blir sett på som en av de viktigste. Allikevel bruker skolelederen mer tid på administrative oppgaver og mindre tid på det pedagogiske. Møter, administrative oppgaver og dokumentasjon fører til et tidspress på de pedagogiske. En kan anta at hvis skoleledelsen føler seg

«druknet» i administrative oppgaver, at de ikke har like mye energi å gi på det pedagogiske. Her er det trolig stor forskjell på hvordan kommunene har organisert støttefunksjoner rundt sine skoleledere eller pålagt dem ekstra oppgaver. Federicis (2010, 2011) forklarer, i to artikler, hva som påvirker skolelederens arbeidshverdag. Videre avdekker han hvordan skoleledere opplever sin egen arbeidshverdag. Federicis (2010, 2011) artikler er skrevet på bakgrunn av studier som er lagt opp til å måle skolelederens mestringsfølelse av forskjellige oppgaver, da forskning viser at mestring er viktig for hvilke adferd vi har og hvilke aktiviteter vi velger å bruke innsats på (Federici, 2010, 2011). Eksempelvis kan skoleledelsen ha forskjellige forventninger til hvordan den greier å konstruere samarbeid med lærerne rundt nasjonale prøver. Betydningen av forventningen til en bestemt oppgave, eksempelvis samarbeidet med lærerne om nasjonale prøver, kan være sterkere eller svakere. Altså kan valg av aktivitet og innsats bli påvirket av forventningen. Også hvilken utholdenhet skolelederen viser i møte med tøffe utfordringer, kan la seg påvirke (Federici, 2010, 2011). Andre studier viser at det er en sammenheng mellom mestringsforventning og engasjement for oppgaven:

«Engasjement er definert som det å oppleve en positiv tilknytting til eget arbeid. Arbeidstakere som er engasjerte, bruker i større grad sitt eget potensial og legger mer energi i arbeidsoppgavene (Schaufeli & Bakker, 2010).» (Federici, 2010, s. 47).

Vi kan anta at hvilke mestringsforventning skoleledelse har til samarbeid med lærerne om resultatene på nasjonale prøver vil være viktig for å kunne forstå hvordan dette samarbeidet tar form. Det samme kan vi anta at også gjelder andre veien. I samarbeidet mellom skoleledelsen og læreren vil det også være et maktperspektiv. Hvordan lederen utøver makt og velger å lede, kan i så måte påvirke samarbeidet og lærernes engasjement.

Skolelederen har fra slutten av det siste årtusen, gått fra å være den fremste blant likemenn til å bli en profesjonell leder med resultatansvar<sup>7</sup>. Skolen består ikke av flere enmannsforetak, men en felles innsats forankret i ledelsen<sup>8</sup>. Det er blitt lagt mer vekt på måloppnåelse, og hvordan skolene mestrer å oppnå disse målene. Skolelederen står som ansvarlig for sin skole. Hvordan ledelsen leder den felles innsatsen på skolen vil være interessant å forstå, da oppgaven før har vist, at skoleledelsen tradisjonelt har svært begrenset påvirkning på hvordan lærerne utfører sitt læringsarbeid.

---

<sup>7</sup> Utdanningsdirektoratet er klare på at skolelederen har ansvaret. Se deres definisjon:

[www.utdanningsforbundet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3768](http://www.utdanningsforbundet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3768)

<sup>8</sup> St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.



Hvis man da heller tenker skolelederen som utvikler av lærende skoler, vil skoleledelsen kunne bli sett på som utvikler av lærende organisasjoner. I vår undersøkelse vil det da være interessant å se hvordan skolelederen skaper et samarbeidende miljø sammen med lærerne rundt nasjonale prøver.

Studier, som Reitans masteroppgave (2009) *Skolelederens betydning for lærernes samarbeid*, som undersøker kvalitativt hvordan lærere oppfatter skoleledelsens rolle når det kommer til samarbeidslæring, kommer frem til at skoleledelsen må legge til rette for samarbeidslæring hos engasjerte lærere. Videre er det kommet frem at det er viktig for skoleledelsen å være opptatt av hvilke effekter slik samarbeidslæring fører med seg, for å gi signaler om arbeidets prioritering og viktighet.

I samme gate finner vi Tove Strandes (2011) masteroppgave *Rektors tilrettelegging for læreres læring*. Hun spør: "Hvordan tilrettelegger rektorer for læring og utvikling, og hvordan kan dette sees i lys av teori om organisasjonslæring?". Strandes kommer fram til at det at skoleledelsen bør konstruere sin egen rolle slik at den legger til rette for profesjonsfellesskap. Videre er det viktig at ledelsen setter av tid til å selv kunne delta i disse fellesskapene. Det vil også virke ansvarliggjørende på fellesskapet og kompensere for løst koblede organisasjoner, som mange skoler kan være.

Skolelederne inngår ikke bare i læringsfellesskap med lærere på sin egen skole, men også i møte andre skoleledere. Baalsruds (m.fl., 2008) masteroppgave *Skoleleders læringsfellesskap. Læring for ledere i lærende skoler*, viser at skoleledere føler de utvikler seg faglig igjennom ulike læringsfellesskap. Slike læringsfellesskap kan være kollegiet innad på skolen, men også andre type læringsfellesskap på utsiden av skolen. I forhold til oppgaven vil det være interessant å se hvordan ulike læringsfellesskap kan påvirke skoleleders samarbeid med lærerne om nasjonale prøver.

Hvordan skoleledere bearbeider og utfører nye ideer og styringssignaler vil trolig påvirke hvor hvilke konsekvenser disse får for skolen som organisasjon. Inger Dalbys (m.fl., 2010) mastergradsavhandling *Styring av utdanning - en balansekunst? En studie av hvordan tre rektorer i samme kommune responderer på styringssignaler gitt i forhold til ny vurderingsforskrift*, viser at skolelederes holdning til styringssignaler er forskjellige. Undersøkelsen viste at en skoleleder var lojal. En var ikke fornøyd og uttrykte denne misnøyen til kommunen. Den siste distanserte seg fra styringssignal og gjennomførte et minimum av kommunens føringer. Selv om dette var en liten og begrenset studie, viser den styringssignaler tolkes ulikt nedover i organisasjoner. I så måte understrekes det at det er en utfordrende balansegang mellom kontroll og tillit og mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring.

Grete Oshaug og Kristin Ø. Korvalds (2008) mastergrad, *Styring og ledelse på lokalt nivå. Skolelederes forståelse og oversettelse av styringssignaler*, har kommet fram til det samme, at skoleledelsen tolker signalene fra kommuneledelsen forskjellig.

Ut i fra teorien over bør skoleledelsen samarbeide med lærerne om nasjonale prøver for å gi dette tyngde og prioritet, men skjer dette ved to skolene som her blir undersøkt?

### 2.2.1.2 Lærere i krysspress

Omleggingen av kommunenes inntekstsystem i 1986 og den nye kommuneloven i 1992 var forutsetninger for den nye desentraliseringsstrategien som forgikk i skolene med lokalt utarbeidede læreplaner. OECD var for en slik utvikling, da det skulle gjøre det offentlige mer effektivt i den markedsliberalistiske økonomien (Gundem, 1993). Begrunnelsen for en økende desentralisering var nettopp, som oppgaven tidligere har vist, at hensyn til lokale forskjeller er viktig for en effektiv skole (Gundem, 1993). Selv om desentraliseringen opprinnelig var en del av en sosialdemokratisk demokratiprosess, der det lokale demokratiet skulle få mer makt i lokalsamfunnet, ble den i følge Telhaug (1990) heller en del av den markedsliberalistiske ideologi. ”Den skolebaserte strategien bidro, riktignok utilsiktet, til å bane veien for den nyliberalistiske bølgen som for alvor slo inn over Norge på 2000-tallet.” (Imsen, 2007, 140 – 141). Som i en bedrift skulle de forskjellige lokale produsentene stilles til ansvar ovenfor ledelsen, her staten ved storting og utdanningsminister. Et system som kunne sammenligne og stille de lokale skoler og kommuner til ansvar kom ikke før ved NKVS.

Dette gjør at lærerne, så vel som skolelederne, i dag kan komme i et krysspress. Lærerne kan føle et resultatpress fra ledelsen som går på akkord med deres følte profesjonelle ansvar ovenfor elevene. Hvis kommunestyret og media publiserer komparative resultater, vil dette trolig være med på å utøve press på læreren. Et press som trolig strider mot mange læreres verdisyn:

«Lærerens motivasjon for yrket er først og fremst preget av en indre motivering med vekt på elevomsorg, kreativitet og faglig utfoldelse. Lærere er i mindre grad motivert for sitt arbeid ut fra ytre forhold som lønn, ferier og trygghet i arbeidet. I lys av dette bør det reises spørsmål om en styringsmodell for skolen som primært er basert på ytre insentiver, vil ha den tilsiktede virkningen på lærerens innsats. Samtidig er betydningen av lærerens yrkesmotsivasjon i forhold til konkret praksis i klasserommet noe uklar... (...)...Lærerens pedagogiske ideologier er sterkt preget av progressive synspunkter. Den gamle formidlingspedagogiske ideologien er så godt som

død i den norske grunnskolen. Selv om virksomheten i klasserommet fortsatt har formidlingspedagogiske trekk, er den en klar sammenheng mellom den progressive orientering på skolenivå og progressiv praksis i klasserommet...» (Imsen, 2003, s. 146).

Gunn Elisabeth Søreide (2010) bekrefter Gunn Imsens (2003) funn. Videre gjør hun rede for at mange lærere ser på seg selv som «insidere» i skolen, som vet hvordan ting fungerer. De må beskytte elevene fra «outsiderne» som ikke vet hvordan skolen virker, men prøver allikevel å komme med forslag om hvordan skolen kan forbedre seg. Søreide skisserer opp tre læreridentiteter:

*«Den kreative, innovative og fleksible læreren.* Denne læreren bruker ulike undervisningsmetoder, avhengig av hva og hvem hun underviser. Dette er en lærer som ikke bare «snur bunken», men er opptatt av å utvikle, fornye og endre seg og undervisningsmetodene hun bruker.

*Den sosialt – og samfunnsorienterte læreren* som har evne og vilje til å samarbeide med kolleger, foreldre og nærmiljø.

*Læreren som er elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende.* Læreren har gode relasjoner til eleven, tilpasser undervisningen til den enkelte og er først og fremst lojal mot eleven.” (s. 70)

Videre påpeker Søreide (2010) at denne siste identiteten kommer sterkest frem i hennes studie. Det stemmer med studier (Arnesen og Lundahl, 2006; Calgren, Klette, Myrdal, Schnack og Simola, 2006; Telhaug, Mediås og Aasen 2006; Stephens, Tønnesen og Kyriacou, 2004) som viser at skandinavisk utdanningspolitikk har inkluderende og individualiserende undervisning og tilpasset opplæring som dominerende hegemoni i grunnskoleopplæringen (Søreide, 2010).

Da det i løpet av de siste årene har det blitt flere aktører som ønsker å påvirke skolen, er lærerne kommet i et mer krysspress. Nasjonale prøver kan ses på en styringsmekanisme representert av staten. Kan det i samarbeidet med skoleledelsen komme føringer som lærerne kan finne uforenlig med lojaliteten til elevene, og hvordan kan dette påvirke samarbeidet om de nasjonale prøver.

De nasjonale prøvene er trolig et fremmed element i et fremmed språk for mange lærere. Mange vet ikke hvordan prøvene kan brukes til å bedre undervisningen. Lindhagen (2011) kom fram til i sin masterstudie, *Grunnleggende ferdigheter - målrettet arbeid i skolen?*, at verken skoleledelsen eller lærere vet hvordan de skal implementere grunnleggende ferdigheter i alle fag. Lærerne sier de alltid har jobbet med de grunnleggende ferdighetene og har i liten grad endret praksis på bakgrunn av

kunnskapsløftet. Det kommer også fram at skoleledere og lærere ikke helt vet hvordan de en lærende organisasjon fungerer.

Maren-Olaug Bergers (2008) mastergrad *Nasjonale prøver 2007 Arbeidet skolene etter intensjonen? Hvordan takler skolene presset?*, viser oss hvordan lærerne i undersøkelsen oppfattet noen av intensjonene og dilemmaene med nasjonale prøver. Hennes sammenfatning (Bilde 1) er hentet fra (side 57).

Dilemmaer è	”Teaching to the test”	”Test for the teaching”	Offenliggjøring av resultater
Nytteverdi til lærer med hensyn til utvikling av undervisning	Elever blir drillert i spesielle oppgavetyper og får og får kompetanse i oppgaveløsning. Utsagn: ”Jeg mener bestemt at lærere tenker nasjonale prøver når de underviser.”	Elevene får bred faglig kompetanse. Utsagn (om nødvendigheten av systematisk kartlegging): ”Og så blir det feil hvis du gjennomfører det og er systematisk i vurderinga og du bare baserer deg på nasjonale prøver i det året. Da får du et hull.”	Lærer blir stresset med hensyn til å nå over alle emner tidnok. Utsagn: ”Da har jeg ikke is nok i magen til å stå lenge nok på hvert emne, og da er de noen som faller utenom.”
Tilpassing og tilrettelegging etter elevens individuelle behov	Tilfeldig. Det viktigste er å trene til prøven. Utsagn av ekstern person som ble sitert: ”Det som vi har sett på og som	Tilrettelagt undervisning. Solid faglig bredde. ”Jeg synes (...) M-prøvene er lettere å følge opp. Når vi går	Tilfeldig. Oppgaveløsning i fokus. Utsagn: Hva er da på den andre siden politikernes sterke

	vi vet er effektivt, er å trene på prøven. Gjør det. Systematiser trening på lignende oppgaver, og dere havner i toppsjiktet.”	inn på å organisere hva vi trenger å øve mer på. De gir et mer oversiktlig bilde. (...) Jeg synes det er lettere med etterarbeidet i forhold til de M-prøvene.”	ønske om å offentliggjøre resultater hvis der den interne bruken som er direktoratets egentlige hensikt?”
--	--	---	---

Bilde 1

Videre viser samme studie at lederne ved skolene som er med i undersøkelsen legger opp til at det skal være gode systemer ved skolene, der nasjonale prøver går inn som en del av dette. Videre skal skoleledelsen se til at alle i personalet blir med i disse systemene som skal sikre en god skoledag for elevene og en god læringskultur blant lærerne. Igjennom gode systemer og tydelige ledere vil trolig stagge usikkerhet rundt bruken av nasjonale prøver.

Dette vil være viktige aspekter for oppgaven å oppdage. Et annet aspekt er om det blir bukt Gulrot og kjepp for å bry seg som nasjonale prøver.

### 2.2.1.3 Incentiv for å bry seg om nasjonale prøver: Gulrot og kjepp

Lærere og skoleledere kan trolig føle et press for å legge større vekt på nasjonale prøver enn de ellers ville ha gjort hvis disse settes i sammenheng med for eksempel lønnsforhøyelse eller degradering. Vi har sett at det i andre land der lønn, status og goder blir fordelt på bakgrunn av oversiktsprøver som nasjonale prøver, kan prøvene ha en ”backwash”-effekt og det kan bli brukt ”teach to test”- metoder (Marsdal, 2011). Dette kan ta form igjennom at rektorer legger retningslinjer for hvordan lærere skal jobbe mot nasjonale prøver. Det kan være seg at ledelsen har plukket ut visse begreper som går igjen på prøvene, som elevene skal øves i, det kan være at lærere blir bedt om å øve spesifikt mot nasjonale prøver i lang tid i forveien, der elever øver mye spesifikt på eldre versjoner av nasjonale prøver, det kan være at rektorer flytter ekstraundervisning fra de som uansett blir på nivå en til de som har mulighet til å komme seg over til neste nivå på statistikken. Man kan altså komme i fare for å lage et

system der skolehverdagen snevres inn til i stor grad å dreie seg om nasjonale prøver. En slik utvikling vil i trolig stride mot lærerens verdigrunnlag og identitet som «elevens beskytter».

Sammenligninger i avisen kan også gi noe av samme effekt, men det er når det blir knyttet økonomiske og karriereinsentiver til en form for vurderingspraksis, at det kan få en vridende virkning på undervisningen. Gjert Langfeldt (2010) snakker om viktigheten med å unngå skyld. Hvis resultatene blir offentliggjort, vil kanskje samvittighetsfulle lærere (så vel som skoleledere) føle en sterkere skyld for å ikke strekke til. Finnes det en slik skyldfølelse og kan en slik skyldfølelse ha noe å si for samarbeidet med mellom lærere og skoleledelsen rundt nasjonale prøver? Sammenligninger kan trolig ha noe å si for kommuner der det er fritt skolevalg. Da vil trolig statusen kunne være viktigere.

Dette fører oss over til neste punkt; standarder og tilpasset opplæring.

#### **2.2.1.4 Standarder og tilpasset opplæring**

Nasjonale prøver innebærer også en viss standard elevene skal kunne oppnå. Målet vil være å få færrest mulig elever i den nedre tredel av nasjonale prøveresultatene. Hva vil dette kunne få å si for den tilpassede opplæringen? Oppgaven har tidligere vist at NKVS og kunnskapsløftet kom på bakgrunn av en antagelse om at det var for lite individuell tilpasning av opplæringen. Kunnskapsløftet skulle gjøre det lettere for lærere og skoleledelse og tilpasse opplæringen, og nasjonale prøver skulle kvalitetsvurdere om dette gikk etter planen. Utfordringen med å ha klare standarder for sikre kvaliteten kan være som Tobias Werler (2011) forklarer ut i fra en dannelsesstradisjon:

”For det første går pedagogiske programmer – dvs. det som skal virkeliggjøres i skolen – ut fra at elever tar imot pedagogiske tilbud slik de var tenkt. Slik kan det være. Men det er ingen selvfølge. Eleven kan nemlig hele tiden velge å gjøre noe helt annet enn å lære det som eleven skulle lære seg. For det andre er det slik at selv om eleven jobber med læringstilbudet, betyr det ikke at man kan si noe om resultatet. Læring er i høy grad subjektivt og resultatet kan ikke spås.” (Werler, 2011 s. 77-78).

Når en skal tilpasse undervisningen slik at alle skal nå et spesifikt klart mål, vil dette kreve at elevene er motiverte for å nå dette målet. Når det gjelder nasjonale prøver skal disse sikre at alle elevene har de grunnleggende ferdighetene som skal til for å kunne nå målene i kunnskapsløftet og for å kunne oppnå kompetanse. Med kompetanse, menes i følge *Kultur for læring* (Kap. 3), hva man gjør og får til i møte

med utfordringer. De grunnleggende ferdighetene ses da på, i likhet med literacy-begrepet som OECD forholder seg til, som egenskaper som må være til stedet for å kunne oppnå kompetanse. Når nasjonale prøver viser at elever ikke har de redskapene som skal til å oppnå god kompetanse, skal de ideelt sett bli brukt i utviklingsarbeid på skolen slik at flere elever kan tilegne seg gode nok basiskunnskaper. Da skal ideelt sett klasseromsundervisningen bli bedre, slik at flere elever tilegner seg bedre grunnleggende ferdigheter. Allikevel er det en sjanse for at flere faller utenfor «kompetansemålene», når de blir klart definerte. Den voksende bruken av individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning kan være et tegn på dette.

De nasjonale prøvene kan ha en diagnostisk funksjon på individnivå, der lærerne får en oversikt over hva elevene mestrer, slik at han får mulighet til å differensiere og justere undervisningen. Samarbeider skoleledelsen med lærerne slik at man kan få til en slik bruk av prøvene? Det vil være interessant å se om prøvene blir brukt på en slik måte i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne, eller om det kan hende at holdningen er den at det er foreldrene som predikere resultatet.

#### **2.2.1.5 Foreldre**

Foreldre vil som regel det beste for ungene sine. I så henseende kan nasjonale prøver brukes av foreldre til å legge press på skolene. Det kan legges press på at elevene skal gjøre det bra, og hva lærerne gjør for at det skal bli gode resultater. Foreldrene kan også gjøre en stor frivillig innsats for at barna skal gjøre det bra på prøvene. Hvordan skolene bruker foreldrene for å høyne barns resultater på nasjonale prøver er en problemstilling det kan være interessant å utforske ved en senere anledning. Kan det være slik at skoleledelse og lærere samarbeider på bakgrunn av nasjonale prøver om å involvere foreldrene mer i innlæringen av de grunnleggende ferdighetene? Aust-Agder kommer ut blant de dårligste på statistikker over utdanning og inntekt (Næss, 2008; Bonesrønningen og Iversen, 2008). Det spekuleres i om foreldre med høyere inntekt setter større krav til skolen og sine egne barn når det gjelder utdanning. Er foreldrene pådrivere i informant skolene, og er dette med på å påvirke hvordan skoleledelsen og lærerne samarbeider rundt nasjonale prøver, vil være interessant å avdekke.

#### **2.2.1.6 Elevbehov**

Hva som er elevens behov og hva som er foreldrenes, lærernes, skoleledelsen eller kommunens behov trenger ikke å være det samme. Hvis det blir for viktig for de voksne å få gode resultattall for å oppnå

resultatmål, kan dette gå utover elevenes behov. Dette er også en problemstilling som trolig kan slite i mange lærere. De vil, som oppgaven har presisert tidligere, som regel alltid elevenes beste. Kan det være at lærere og skoleledere som ønsker å gjøre det bedre på nasjonale prøver setter til side enkelte elevbehov? Kan det være at lærerne føler de må gå raskt frem faglig uten å ta tilstrekkelig hensyn til elevene. Hvordan blir dette aspektet i så fall ivaretatt under samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne om de nasjonale prøvene?

### 2.2.1.7 Samarbeid mellom skoleledelse og lærere

Gunn Imsen (2003) kommer frem til at skolelederens innflytelse på undervisningen er begrenset. Allikevel fant hun at ledelse er viktig på skolenivå. Skolens generelle utviklingsorientering preges av skoleledelsen. St. Meld. nr. 31 (2007-2008) bekrefter funnene til Imsen:

”Skolen har liten tradisjon for at ledelsen påvirker lærerens arbeid direkte. I mange skoler råder det en stillestående enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med”. (St. Meld. nr. 31, 2007-2008, 3.5.2)

For å bøte på den dårlige ledelsen er det blitt opprettet flere nye skoleledelsesutdanninger, som skal gjøre skolelederne bedre i stand til å lede (Tronsmo, 2010). Videre fortsetter Tronsmo (2010) med å legge frem hvor dårlig stilt det er med ledelse i den norske skolen, fra politikere sentralt til skoleledere lokalt. Argumentasjonen hans er hentet fra *Tidsbrukutvalget*, som foreslo 93 forslag til forbedringer, OECDs skoleledelsesrapporter (OECD 2007a, 2007b) og OECDs (2009) TALIS-undersøkelsen (*teachingandlearninginternationalsurvey*). Han er ganske sikker og bastant i sin argumentasjon om at: det er for dårlig ledelse, for lite kompetanse og kraft hos skoleeier, for liten fokus på skolen som organisasjon og det er for liten støtte til de som leder. Videre sier Tronsmo (2010), som henviser til Quinn (1999) og Strand (2006), at det er identifisert fem hovedkompetanser for skoleledere; 1. elevenes læringsresultater og læringsmiljø, 2. styring og administrasjon, 3. samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere, 4. utvikling og endring, 5. forhold til lederrollen.

Tydelig ledelse sammen med gode relasjoner til lærerne synes å være viktig for elevenes resultater (Elstad og Sivesind, 2010). Det blir argumentert med en bytteteori der lærernes økonomiske



og sosiale utbytte blir lagt til grunn for å forstå gode ledelse og godt arbeidsmiljø. Økonomisk utbytte handler om at lærerne går på jobb og får lønn tilbake. Sosialt utbytte går utover det økonomiske og handler eksempelvis om holdninger som å bry seg om de medansatte og ha et ønske og engasjement om å bedre skolen. Gode relasjoner og tydelig ledelse bidrar til å bedre det sosiale utbyttet.

Samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne har trolig handlet mer om arbeidstid og lønn enn klasseromsundervisning. Atle Solberg Berland (2010) kom fram til i sin mastergradsoppgave, *På hvilken måte bidrar praktiseringen av medbestemmelsesavtalen til samarbeid og utvikling på skolen?*, at eksisterende avtaleverk i Hoved- og medbestemmelsesavtalen legger forholdene til rette for skoleutvikling, men at det er en manglende evne til å se dette. Samarbeidet består ofte av asymmetri, da skoleleder får informasjon fra skoleeier, mens lærerne ofte får informasjon fra tillitsvalgt. Dialogen går ofte på ting som lønn og arbeidstid. Skolelederen har det største ansvaret og mulighet til å vedta det han ser som det beste, etter å ha fått signaler fra lærerne. Det vil være interessant å undersøke hvilke rolle Hoved- og medbestemmelsesavtalen spiller inn for samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne. Kan det være seg slik, at lønnspolitikk, uenighet om arbeidstid, og lignende, kan virke forsurende eller forbedrende på samarbeidet om nasjonale prøver?

Samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne vil trolig også bli påvirket av hva slags målstruktur en finner ved de forskjellige skolene. Skolens målstruktur kan defineres som de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2009) har redegjort for hvordan signaler blir sendt og hvordan de påvirker. Vi har sett at det på internasjonalt og nasjonalt, men også på enkelte kommunale og skolenivå, har vært mye fokus på resultater og sammenligning av resultater. Oppgaven har tidligere vist at nasjonale prøver kan bli brukt til å skape et resultatfokusert samarbeid. Et resultatfokusert samarbeid om nasjonale prøver, kan i følge Skaalvik og Skaalvik (2009) føre, til en prestasjonsorientert målstruktur og ego-orienterte elever. ”En *prestasjonsorientert målstruktur* vil si at skolen legger størst vekt på resultatene, at elevenes resultater sammenlignes med resultater til andre elever og med resultatene i andre klasser og skoler.” (Skaalvik og skaalvik, 2009, s. 36). Videre vil læringsprosesser, som eksempelvis samarbeid, innsats, utholdenhet og læringsstrategier, bli underordnet resultatet. Elevene får inntrykk av de verdsettes etter prestasjonene. På skoler og i samfunn med prestasjonsorienterte målstruktur skapes det oftere ego-orienterte elever, da oppgavene blir viktigere i seg selv enn læring.

Det motsatte vil være en læringsorientert målstruktur, som kan defineres med ”at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats.” (Skaalviks og Skaalviks, s. 35-36). I en læringsorientert målstruktur vil det være en oppgaveorientering, som sier at læring er et mål i

seg selv. Elever som er oppgaveorienterte vil ha større utholdenhet, søke optimale forklaringer, bruke effektive læringsstrategier, har tro på egen utvikling. Skaalviks og Skaalviks (2009) distinksjoner vil kunne være viktig, da disse termene også kan overføres til skoleledere og lærere. Skoleorganisasjonen og samarbeidet rundt nasjonale prøver, vil trolig bli influert etter hva slags målstruktur som er gjeldene.

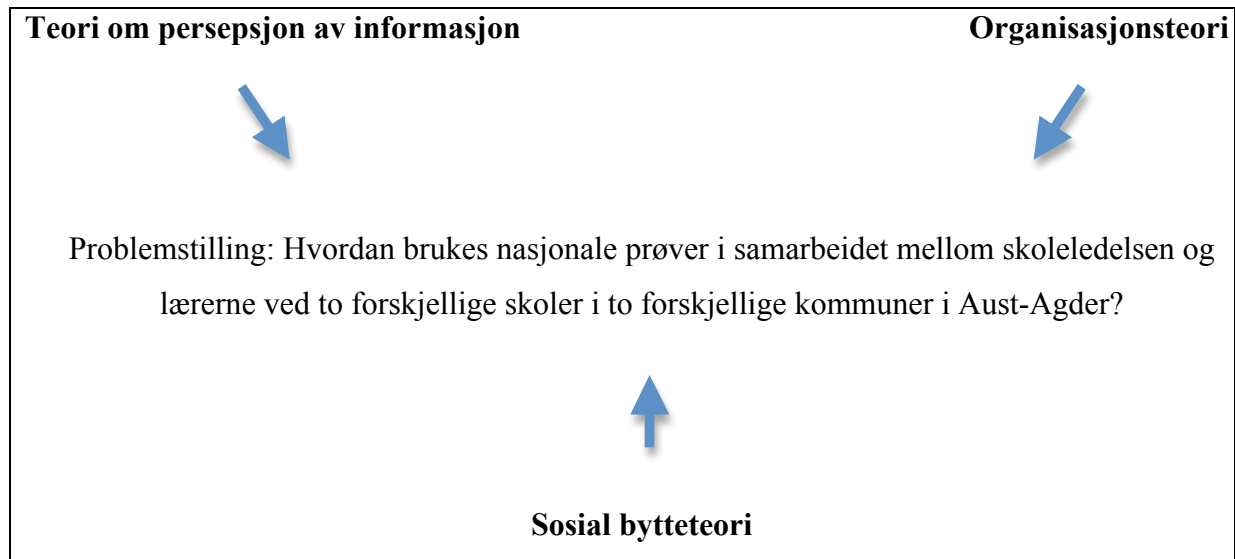
## 2.3 Tre teoretiske vinklinger

Den forskningen som tidligere er vist til i oppgaven gir oss signaler om hvilke teorier det vil være fornuftig å bruke som redskap til analyse av empirien. For å belyse empirien vil avhandlingen bruke tre forskjellige teoretiske tilnærminger; teori rundt persepsjon av informasjon, organisasjonsteori og sosial bytteteori.

Vi ser at hvordan informasjon blir bearbeidet og brakt videre på, har mye å si for hvordan den blir omgjort til endring i skolepraksisen. Hvordan styringssignaler blir tolket eller hvordan forslag til forbedring blir ”solgt” og ”kjøpt” innenfor skoleleders og læreres samarbeidspraksis kan være eksempler der denne teoretiske tilnærmingen kommer til sin rett. Den teoretiske tilnærmingen til persepsjon av informasjon vil bruke translasjonsteori.

Videre ser vi at hvordan skoleorganisasjonen fungerer bærer preg av hva slags systemer som er på plass. Det vil være systemet som legger til rette for lærende profesjonsfellesskap og som kan ta i bruk ny informasjon. I forhold til hvordan skoleledere og lærere samarbeider om nasjonale prøver, vil det være interessant å se hva slags systemer som er på plass for å sikre en god drøfting av prøvene og hva slags vilje organisasjonen har til endring.

Den tredje teoretiske tilnærmingen til empirien, sosial bytteteori, velger oppgaven å ha med for å kunne forstå de rasjonelle avveiningene og beslutninger skoleledelsen og lærere tar rundt valg av tidsbruk. Oppgaven har tidligere vist at både ledere og lærere må prioritere tiden sin. Da vil de trolig prioritere arbeidsoppgaver etter hva som gagnar dem mest. Om en av disse prioriteringene er å samarbeide om nasjonale prøver, vil bli interessant å se. Det kan framstilles på denne måten:



Bilde 2

### 2.3.1 Kontekstualisering og translatorkompetanse

Før har oppgaven vært inne på at nasjonale prøver stammer fra en annen tankegang enn det som før har vært vanlig på mange skoler. Det er to sfærer som bruker svært forskjellige begrep og har forskjellig tankegang som støter mot hverandre. Begrepene kontekstualisering og translasjonskompetanse gir oss muligheten til å forstå hvordan skoleledere og lærere samarbeider om et redskap som i utgangspunktet er fremmed for skolen. Kontekstualisering menes, i følge Rørvik (2007, s. 293), "at ideer, som i varierende grad er representasjoner av praksiser fra bestemte kontekster, forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst." Videre sier han:

"Når en idé "reiser inn" i et bestemt felt (en sektor) eller en organisasjon, kommer den vanligvis inn i en kompleks kontekst som består av bl.a. fysisk-matrielle strukturer (bygninger, rom, møbler maskiner, etc), formelle strukturer, rutiner og prosedyrer, samt mer usynlige kulturer, som bl.a. formidles igjennom sett av fortellinger. Her finnes folk som arbeider, som har identiteter og kunnskaper, og som benytter allerede etablerte måter å utføre oppgaven på. Og her finnes videre mer eller mindre tydelige interessekonflikter og konfliktlinjer." (Rørvik, 2007, s. 293).

For å kunne forstå hvordan nye ideer får spillerom i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne, vil det være viktig å forstå hvordan ideene blir tatt i mot av de ulike aktørene. På den andre siden, for å forstå hvordan ideene blir tatt i mot, vil det trolig være viktig å vite hvor ideene kommer fra. Ideene kommer kanskje fra andre skoler som har gjort det bedre på nasjonale prøver, men kan også komme fra faglitteraturen, skolebyråkrater og lignende. Konteksten som ideer er hentet fra kan altså være svært forskjellig. Hvis ideen er dypt forankra i en annen kontekst, vil den trolig være vanskeligere å gjøre til sin egen. En mer abstrakt teori vil i så måte være lettere å tilpasse de lokale forhold (Rørvik, 2007). Hvordan man mestrer å gjennomføre nye ideer i skoleorganisasjonen handler i følge Rørvik (2007) om translatørkompetanse. Dette begrepet kan defineres med ”*kompetanse til å oversette organisasjonspraksiser og ideer*”. (Rørvik, 2007, s. 325). Translatørkompetansen til skolelederne blir av denne avhandlingen sett på som en nøkkel til å forstå hvordan ledelsen initierer og følger opp en felles forståelse for nasjonale prøver. Translatørkompetansebegrepet gir rammer til å forstå hvordan skolelederne blir påvirket av og oversetter styringssignaler i sitt samarbeid med lærerstaben. Dette begrepet trenger ikke bare omhandle skolelederen i denne studien, da også lærere kan være agenter for nye ideer som skoleorganisasjonen kan ta opp i seg. Derfor ser oppgaven det som nødvendig å trekke inn et bredere begrep enn translatørkompetanse; Kontekstualisering. Å ha kunnskap innebærer å ”ha inngående kjenneskap til det som skal overføres og oversettes, samt så vel konteksten(e) det skal oversettes fra som til”. (Rørvik, 2007, s. 325). Det gir oppgaven et begrep til å forstå hvor godt skoleledelse og lærere kjenner til nasjonale prøver og konteksten det samarbeides i. Men hva ligger det i å være en god oversetter? Rørvik (2007) har utledet en teori om at en dugenes oversetter må ha kunnskap, mot, tålmodighet og styrke. Den modige og kreative oversetteren kan ta vekk og legge til elementer slik at ideen kan bli bedre tilpasset konteksten. Men det kan også handle om å kunne oversette ideen så mottakerne forstår den. I det skoleledere og lærere samarbeider om nasjonale prøver må de forstå hvordan de kan brukes. De kan få hjelp fra et skolekontor som kan forenkle og sette prøvene inn i et større system, eller det kan være ansatte ved skolene som er dyktige til å utnytte dem. Da må det begrepsgjøres slik at det gir mening for de samarbeidende parter. Den tålmodige oversetteren kan sitte på gjerde å vente. Hvis begreper er for komplekse og vanskelige å oversette, vil det trolig ta tid for organisasjonen og tilpasse seg den. Sannsynligvis vil det ta noe tid før skoleledelsen og lærerne finner en naturlig rytme i samarbeidet om nasjonale prøver. Det handler om hvordan samarbeidet blir implementert i skoleorganisasjonen. Når skolelederen og læreren skal finne et felles begrepsapparat, kreves det trolig enn viss tålmodighet. Hvor lang tid en slik tilpasning tar avhenger igjen av hvor god translasjonskompetanse organisasjonen besitter – fra kommune til lærer. Å være sterk handler om å kunne stå i stormen når den holder på. Det handler om å kunne justere kursen og

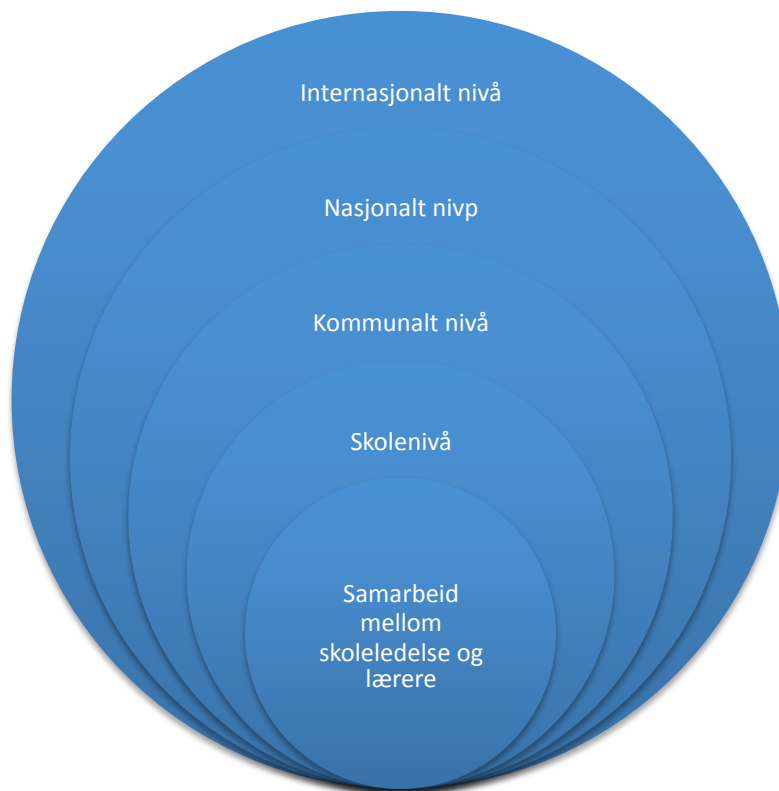
finne balansen mellom kjærlighet og makt. Translatøren skal ha kyndighet og myndighet. Han skal ha mye kunnskap på området og være myndig når det gjelder. Da står oversetteren gjerne mot inkompatibilitetsargumenter som går ut på at det nye er inkompatibelt med det nye. Som vi har sett har både lærere og skoleledere mangel på tid. Nasjonale prøver kan i så måte kunne bli sett på som noe unødvendig som bare tar mer tid. I en samarbeidsprosess mellom skoleledelsen og lærerne vil det trolig være friksjon av ulik grad. Hvordan slik motstand takles vil trolig være viktig for hvordan samarbeidet om nasjonale prøver vil fungere.

### **2.3.2 Senges fem disipliner for en lærende organisasjon**

Senge (2000, 2006) beskriver hva som bør være tilstedet i en lærende organisasjon. Hans systemtenkning blir beskrevet under:

Personal mastery handler om å definere din personlige visjon, hvem du ønsker å være. I konteksten denne oppgaven fungerer i vil spørsmålet være; hva slags skoleleder eller lærer ønsker jeg å være? Hvordan ser jeg på mine kollegier, ledere, ansatte, elever og foreldre? Hvordan ønsker jeg å undervise? Hva slags resultater ønsker jeg meg? Spørsmålene kan være mange, men poenget er å definere hvem lærene og skoleledelsen ønsker å være. Det kan være den profesjonelle læreren som alltid ønsker å forbedre seg for å nå sin høye personlige visjon, eller det kan være den som ”går på jobb for å heve lønnen”. Oppgaven har før omtalt læreridentiteter. Hvilken identitet lærer og skoleleder har vil trolig være med å avgjøre hvordan det samarbeides om nasjonale prøver. Det kan avgjøre om det er et ønske om å samarbeide om prøvene eller ikke.

Mental models handler om å bli mer klar over kildene til dine tanker. Det vi tenker er formet av konteksten rundt oss. Vår adferd og holdninger bør trolig ses på bakgrunn av antakelser, andre mennesker, institusjoner, forskning og alle andre aspekter med verden. Mental models vil med stor sannsynlighet være vanskelig å oppdage for forskeren. Det er ikke sikkert forskningsobjektene er klar over sine egne tankekilder. Derfor blir det viktig å se etter dem. Aspekter som vil være verdt å se etter er beskrevet ovenfor under internasjonalt nivå, nasjonalt nivå, kommunenivå, skolenivå og på individnivå. Bilde 3 (Undertegnedes utforming) under viser hvordan alt dette kan være med å påvirke skoleledelsen og lærerens mental models.



*Bilde 3*

Det vil være viktig å forstå bilde 3 for å få innblikk i mental models til lærere og skoleledere. For å forstå hvorfor noen kan være mer endrings- og lærevillige enn andre, kan det å være bevisst på hvor deres tanker kommer fra være nyttig. I det skoleledelsen og lærerne skal samarbeidet om nasjonale prøver vil det trolig være viktig å forstå holdningene til prøvene, kollegane, lederen, de ansatte, elevene osv. Om det er motstand eller konstruktivitet i et samarbeid om nasjonale prøver vil være viktig å forstå. Skolelederens mestringsforventning til arbeidet med nasjonale prøver vil blant være formet her.

Shared Vision handler om at alle på skolen deler den samme visjonen. Dette vil trolig ha noe å si for hvordan samarbeidet mellom skoleleder og lærere tar form. Vi har tidligere nevnt at det er viktig for skoleleder å konstruere gode læringsfellesskap, der alle deltar. Slike profesjonsfellesskap kan man anta er viktige fora for å enes om en visjon for skolen. Slike fellesskap vil også trolig være viktig for de ansatte til å bli bevisste på sine egne tankemønster og -kilder. Deler alle samme visjon i samarbeidet om de nasjonale prøver? Translasjonsteorien har vist oss det trolig kan ta tid både språklig og tankemessig.

Team learning handler om å transformere våre ferdigheter til kollektiv tenkning. Den mest effektive måten for team learning er trolig dialogen. I dialogens praksis for å oppnå god team

learning er det flere faktorer som bør gjøres riktig. Det er ikke bare ordene som blir kommunisert, men også meningen mellom dem. For det andre, det handler ikke bare om resultatet av en handling, men også timingen til handlingen. For det tredje, handler det ikke bare om hva som blir sagt, men også hvordan det blir sagt.

”During the dialogue process, people learn how to think together – not just in the sense of analyzing a shared problem or creating new pieces of shared knowledge but in the sense of occupying a collective sensibility, in which the thoughts, emotions, and resulting actions belong not to one individual, but to all of them together.” (Senge, 2000, s.75)

Det vil trolig være avhengig at det er flere dialoger over tid for å kunne internalisere kunnskapen i personalet. Også hvordan disse dialogene blir systematisert vil være viktig å avdekke. Ut i fra den forskningen oppgaven refererer til tidligere, er det skoleledelsen som konstruerer lærende felleskap i skolene sine. Skoleledelsen bør også aktivt være med i disse profesjonsutviklingsarenaene for å holde seg orientert og for å være med i en helhetlig læreprosess.

System thinking handler om å utvikle årvåkenhet ovenfor kompleksitet, gjensidig avhengighet, forandring og makt (leverage). De fleste skoler drukner over i hendelser av forskjellig slag. Alt fra en skadet elev, til en telefon fra en bekymret mor, til å skaffe vikarer, osv. gjør arbeidsdagen til skolens ledelse og lærere svært utfordrene. Oppgaven har tidligere vist at forskningen viser at både skoleledere og lærere er i en tidsklemme. Det kan ofte føre til en ”quick fix”-kultur, der det løses problemer når de oppstår. Det vil trolig på lenger sikt føre til en ”oppmerksomhetsmangel”-kultur. I slike systemer der man går fra en krise til en annen, vil man sannsynligvis bli god på å løse kriser, men desto dårligere til å se måter som kan forhindre dem. I slike kulturer vil det, i følge Senge (2000), nesten være umulig å få folk til å snakke åpent og troverdig om deres felles problemer og bekymringer, da det kan føles at det på utsiden av det som får oppmerksomhet. Hva som kan påvirke skolens tenkning på systemnivå er beskrevet tidligere i oppgaven. I oppgavens kontekst vil det trolig være fornuftig å se hvordan skolen fungerer på systemnivå. Det vil gi oss muligheten til å avdekke om det er en kultur som gir rom for gode dialoger i gode læringsfellesskap, eller om det handler å holde hodet over vannet. Det vil være interessant å kunne finne ut hvilke strategier og systemer skolen har for oppnå gode fellesskap rundt felles problemer og bekymringer. Dette vil sannsynligvis igjen påvirke hvordan nasjonale prøver blir brukt i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærere. Kan for eksempel dårlige resultater på nasjonale

prøver være toppen av et isberg av uhensiktsmessige holdninger, mønstre og maktfaktorer? Et Sengisk perspektiv vil kunne åpne for blant annet slike tolkninger. (Senge, 2000).

### **2.3.3 Sosial bytteteori**

Sosial bytte teori går ut på å se belønningen minus kostnadene (Passer, m.fl., 2009) Hvordan er belønningen i forhold til kostnadene ved et samarbeid ved to skolene. I denne studien vil det være skoleledelse og lærere som vurderer dette. Hvilke rasjonelle valg gjøres angående nasjonale prøver? Hva skoleleder og lærere tjener på et samarbeid om nasjonale prøver kan bli sett på som forskjellige. Vi har sett at tidligere forskning viser at lærerne ofte føler størst forpliktelse ovenfor elevene, mens skoleledelse ofte kan være i et krysspress mellom skoleeier og lærere. Videre har vi sett at skoleledere og lærere har mange arbeidsoppgaver, som det foregår prioriteringer i mellom. Om det er rasjonelt å bruke mye tid på nasjonale prøve kan bli tolket forskjellig. Er belønningen stor nok? Det vil trolig bli avgjort av om det er noe som blir funnet nyttig. Det kan være nyttig i form av bedre læringsutbytte, bedre resultater på nasjonale prøver, mer lønn, bedre anseelse, større anerkjennelse, m.m. For oppgavens del vil det være interessant å se hva som påvirker skoleledere og læreres adferd i forhold til hvordan de bruker nasjonale prøver i samarbeidet seg i mellom.



## Kapittel 3: Metode

Først beskrives valg av metode. Deretter redegjør den for fasene i forskningsprosessen. Videre beskrives utvalget. Deretter redegjør oppgaven for hvordan den har innhentet empiri og hvordan denne er transkribert og systematisert. Det gis også et innblikk i konstrueringen av intervjukjema. Til slutt ser oppgaven seg i et reliabelt og validativt lys. Det forskningsetiske blir i varetatt igjennom teksten som helhet og favner ikke under en egen underoverskrift.

### 3.1 Valg av metode

Denne oppgaven legger seg bygger på en kvalitativ og samfunnsvitenskapelig metode som legger seg i en fenomenologisk tradisjon. I den fenomenologiske tradisjon er målet å få frem informantenes virkelighetsforståelse om fenomenet (Johannsen, 2009). Fenomenet som her skal undersøkes er hvordan skoleledelse og lærere samarbeider om nasjonale prøver. Hvordan dette samarbeidet skjer i praksis er det gjort lite tidligere forskning på. Derfor er et fenomenologisk perspektiv fornuftig for å ta. Å få fram slik informantenes virkelighetsbilde slik de ser det vil kunne gi større kunnskap om fenomenet. For å strukturere beskrivelsen videre vil oppgaven støtte seg til Lunds (2002) faser i forskningsprosessen. Det vil også bli redegjort for kvalitetskrav til en kvalitativ studie.

### 3.2 Faser i forskningsprosessen

Selv om Lunds (2002) faser er en fasemodell for kvantitativ forskning, kan den også brukes for å beskrive oppbygningen av denne studien. Siden denne studien er kvalitativ må en ha et sirkulert syn på de forskjellige fasene framfor en fast fremgangsmåte som er vanlig i kvantitative studier. Siden vi pløyer ny mark er det viktig å kunne reflektere over nye erindringer og kunne redigere etter disse.

Det første som ble gjort var og finne ut av *forskningsproblemet*. Den kan knapt kalles den første i denne sammenheng, da selve forskningsproblemet ble til igjennom en lenger prosess. I denne prosessen ble det gått mange runder med veileder og medstudenter for å finne et problem som var både nyskapende, relevant og gjennomførbart. I *forberedelsesfasen* ble det gått igjennom empiriske studier og teori for å finne riktige begreper til problemstillingen og for å få en oversikt over hva som er gjort før. Det teoretiske utgangspunktet til rammeverk for studien ble forfattet i denne fasen. Å finne ut

forhistorien til de nasjonale prøvene, både nasjonalt og internasjonalt. Slik kunne en lokalisere de nasjonale prøvene i en større kontekst og forstå hvorfor denne oppgaven kan være relevant. Igjennom det Grønmo (2004) kaller ”pendling mellom teoretiske drøftinger og empiriske vurderinger”, begynte oppgaven å spisse seg inn mot en problemstilling (Grønmo, 2004, s. 72). Spissingen skjedde ved at forskeren identifiserer, begrunner, presiserer og operasjonaliserer, for å låne begreper fra Grønmo (2004). Først ble det drøftet frem til at nasjonale prøver skulle være tema for oppgaven. Deretter ble det drøftet hvilken vinkling oppgaven skulle ha. Vi diskuterte mye hvilken rolle nasjonale prøver kan ha i skolehverdagen for at læringsutbytte skal blir bedre. Da ble det aktuelt å se hvordan prøvene blir brukt av aktørene i skolen. For det er hvordan aktørene bruker prøvene som avgjør om prøvene fører til økt læreutbytte. Derfor ble samarbeid mellom skoleledelse og lærere rundt prøvene valgt som tema for denne oppgaven. Hvordan et eventuelt samarbeid fungerer, systematisk eller usystematisk, vil trolig være førende for hvordan de nasjonale prøvene blir brukt i den interne læringsprosessen på hver skole.

*Forskningsdesignet* er det neste punkt i følge Lunds modell. Lund (2002, s. 89) utaler: ”forskningsproblemet/formålet impliserer hvilket slutninger som vil være relevante for å belyse problemet.” Forskningsdesignet må være utformet slik at en får de svar en spør etter. Operasjonalisering av problemformuleringen vil være med å legge føringer for hvordan en oppfatter spørsmålet og dets hensikt. Designet, men også etterprøvnbarheten, vil da avhenge av hvordan problemformuleringen operasjonaliseres. *Nasjonale prøver* sammen med *samarbeid, lærer og skoleledelse* er de fire gjennomgående begrepene i denne oppgavens problemstilling. Oppgaven setter da søkelyset på hvordan nasjonale prøver blir brukt i samarbeid mellom lærere og skoleledelse. Det er dette det teoretisk rammeverk skal beskrive. Etter å ha gått igjennom litteratur og diskutert med veileder ble det valgt tre teoretiske rammeverk som oppgaven ser formålstjenlig for å gi gode analyseredskaper til empirien. Disse tre er:

- Translasjonsteori
- Senges (2000, 2006) fem disipliner for en lærende organisasjon
- Sosial bytteteori

Fenomenet nasjonale prøver og samarbeidet rundt dette er av en relativt nye art og trenger derfor å bli utforsket i dybden. Å gjøre individ- og situasjonsvalg er en viktig del av designet (Lund, 2002). Et slikt valg er tatt da oppgaven har valgt å se på nasjonale prøver som et fenomen. Hva som tenkes rundt bruken av dette fenomenet i samarbeid og utviklingsarbeid i skolen, er det oppgaven er på jakt etter. Derfor ble det valgt en kvalitativ design med en fenomenisk tilnærming. For å forstå mer om

fenomenet vi ønsker å belyse går vi i dybden ved å ha relativt få, men dypere intervjuer med skoleledelse og lærere ved to forskjellige, men allikevel ganske like skoler i to forskjellige kommuner. Å ha to informantskoler vil gi en funksjonell bakgrunn for drøftelse og tolkning av likheter og forskjeller som kan være fruktbart for å øke forståelsen av fenomenet.

Etter at alt råmateriale var transkribert, ble det brukt en kvalitativ innholdsanalyse for å kunne belyse problemstillingen i lys av empirien. Empirien ble kategorisert to forskningsspørsmål, for senere å bli belyst av de teoretiske vinklingene. Deretter ble funnene fra de to skolene analysert og drøftet opp mot hverandre med en påfølgende konklusjon.

Denne masteroppgaven, som bygger på resultater, drøfting og konklusjoner framkommet igjennom dataanalysen, framligger som rapportering.

### 3.3 Utvalg

Oppgaven har valgt å bruke to grunnskoler i to forskjellige kommuner i samme fylke. Begge skolene ligger i områder med forskjellig type bebyggelse og levekår. Begge kommunene har relativt lavt utdanningsnivå og lavt inntektsnivå i forhold til landsgjennomsnittet. Dette momentet kan være interessant å ha med i ligningen, da kommuner, der innbyggerne har et høyt utdanningsnivå og høye lønnsnivå, har bedre resultatene på nasjonale prøver (Næss, 2008; Bonesrønning og Vaag Iversen, 2008). Derfor kunne det vært interessant å se på levekårsundersøkelsene når en skulle plukke ut informantskoler<sup>9</sup>. Skolene er imidlertid plukket ut på bakgrunn av at de sa seg villige. Skolene ligger i kommuner med forskjellig kommunestruktur. Den ene kommunen har et tonivåsystem og den andre et trenivåsystem. Begge skoler ligger midt på treet når det gjelder resultater på nasjonale prøver.

Kommunene, skolene og informantene vil bli anonymisert. Den første skolen velger oppgaven å kalle skole 1, den andre skole 2. Videre blir kommunene anonymisert med Kommune 1 og kommune 2. Informantene blir karakterisert som lærer, avdelingsleder eller rektor.

På begge skolene er lærere ved 5-7. trinn intervjuet, da det er størst sannsynlighet for disse har arbeidet med nasjonale prøver og kan gi gyldigst mulige informasjon. Ved skole 1 er rektor og avdelingsleder intervjuet. Det er ved denne skolen oppgaven identifiserer avdelingsleder som en osloskoleflyktning. Dette er et begrep undertegnede kreerte på bakgrunn av at informanten byttet jobb

---

<sup>9</sup> Det ville vært ønskelig å plukke informantskoler ut ifra levekårsundersøkelsen, men av praktiske hensyn var dette vanskelig å gjennomføre.

på grunn av den økende fokuset på konkurransebruken av de nasjonale prøvene i Osloskolen. Ved skole 2 er var det kun rektor som hadde anledning til å bli intervjuet.

### ***Skole 1***

Skole 1 skole ligger i en mellomstor kommune, som har et trenivåsystem. Skolen er en 1-7-skole med ca. 224 elever, 25 pedagoger og et ledelsesteam på 3. Skolen ligger i et område med både spredt bosetting og større boligfelt.

### ***Skole 2***

Skole 2 ligger i en mellomstor kommune, som har et tonivåsystem. Skolen er en 1-7-skole med ca. 340 elever, 26 pedagoger og et ledelsesteam på 3. Skolen ligger i et område med både spredt bosetting og større boligfelt.

## **3.4 Datainnsamling**

Datainnsamlingen har foregått ved innhenting av relevante dokumenter og ved halvstrukturert intervju.

Skolene ble kontaktet i februar 2012. Det ble gitt tillatelse og satt opp møtetider av skoleledelsen ved skole 1. Det ble også gjennomført et formøte med rektor der det ble utgitt en del dokumenter som kunne ha relevans for for forståelsen.

På skole 2, som undertegnede hadde arbeidsforhold til på det aktuelle tidspunkt, ble det gitt tillatelse av ledelsen, men intervjuavtalene måtte avtales selv. Forventningene til hva som kom til å bli utfallet ved skole 2 ble nok oppfylt. Selv om undertegnede nok hadde sine forutanelser, ble intervjuene gjennomført og analysert på en så objektiv måte som mulig. En styrke med at informantene var kollegaer, er at de var trygge på forskeren. Under sitt ansettelsesforhold så forskeren frustrasjon blant lærerne som jobbet med nasjonale prøver. Denne frustrasjonen gikk ut på at prøvene tok tid uten at de ga noe tilbake. Svakheten med dette var at forskeren kan ha vært forutinntatt. Ser forskeren det han vil se, eller ser han det informantene beskriver? Styrken, på den andre siden, er at kjennskapet til skolen gjør at en kan få fram en mer robust sannhet.

På skole 1 er forskeren mer som en ”tablu rasa”. Dette kan gjøre at forskeren finner en mindre robust sannhet, men kanskje enn mindre forutinntatt sannhet også.

Forskeren er ikke i et arbeidsforhold med skole 2 når tolkningen av empirien finner sted. Det, i tillegg til at oppgaven har tatt lenger tid enn først antatt, gjør at han har fått empirien mer på avstand og har inntatt et mer utenifravinklet syn på det.

Ideelt sett burde det, for det første vært sendt ut et informasjonsskjema og en samtykkeerklæring. Det ble imidlertid sendt ut intervju spørsmål på forhånd, gitt klar beskjed om at det ble tatt anonymitetshensyn og at det var angremulighet. For det andre burde det vært sent en søknad til NSD (norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste). Etter rådføring med veileder ble det ikke sett nødvendig å sende søknad til NSD. Imidlertid har undertegnede sett at dette har vært vanlig praksis i andre masteroppgaver.

### **3.4.1 Innledende samtaler**

Før intervjuene ble det samtalt med rektor på skole 1. Disse innledende samtalene ga pekepinn på hva undertegnede kom til å møte på denne skolen. Det ble også gitt ut en del dokumenter som var ment til bruk i arbeidet med nasjonale prøver på skolen og i kommunen.

Skole 2 hadde forskeren et arbeidsforhold til mens empiriinnhenting foregikk. Under analysen var dette arbeidsforholdet avsluttet. Det var blant annet dette arbeidsforholdet som vekket interessen for tema, da undertegnede så frustrasjonen til mange av lærerne i deres arbeid med nasjonale prøver. Dette ga muligheter for å samtale med flere lærere og ledelsen på forhånd for å vite hva en burde spørre etter i intervjuene. Også her ble det gitt ut noen dokumenter som kunne bidra ytterligere til en for forståelse.

Undertegnede hadde også en samtale med fylkesmannens utdanningskontor for å sjekke ut problemstillingens relevans og om det kunne være fornuftig å bruke en skole fra kommune 1 i utvalget. Begge deler fant fylkesmannens utdanningskontor relevant. Problemstillingen og tankene rundt den var noe de nylig hadde stilt spørsmål med selv. De ga også uttrykk for at de syntes det ble jobbet bra i kommune 1 med nasjonale prøver. Det ga en god pekepinn på at skole 1 og 2 var forskjellige og de kunne kontrastere hverandre. Møte fant sted før intervjuene og møte med rektor på skole 1. Det ble også diskutert styrker og svakheter i bruken av nasjonale prøver ved dette møte. Under denne diskusjonen fikk oppgaven bekreftet sitt teoretiske rammeverk.

### 3.4.2 Dokumenter – innledende undersøkelse

Det var noen relevante dokumenter ved hver skole som kunne være viktig for forforståelsen og hvordan spørsmålene i intervjuguiden burde bli formulert.

Ved skole 1 var dokumenter som rapport om obligatorisk kartleggingsprøver våren 2011, Rapport om nasjonale prøver 2010, skriv om forventning fra skoleeier til skole/lærere om hvordan følge opp nasjonale prøver, rapport om nasjonale prøver 2011 og dokument med informasjon om nasjonale prøver som setter prøvene inn i en kontekst. Alle disse dokumentene var forfattet av skolekontoret og var ment som hjelp for skolene til utnytte kartleggingsprøver og nasjonale prøver på en systematisk måte.

Ved skole 2 var dokumenter som oppfølging av nasjonale prøver på (skole 2) 2008, Prosedyre ved ev, fritak fra obligatoriske prøver, drøftingsnotat om hvordan forbedre resultatene på nasjonale prøver (7-5. trinn fra 2010), nasjonale prøveoversikt til kommunestyret i (kommune 2) fra 2009. Det var også et dokument som beskrev hvordan to spesifikke lærere ved en skole hadde jobbet seg fram til gode resultater på nasjonale prøver.

Dokumentene kan også gi oss en forståelse for hvordan det på kommunenivå jobbes i forhold til skolenivå, og hvordan dette kan påvirke hvordan skoleledelsen og lærerne samarbeider om nasjonale prøver. Dokumentene kan bekrefte eller sette andre funn i et kritisk lys. Blir planer og analyser fulgt opp i samarbeidet om nasjonale prøver? Dokumentene er også viktig for forskerens forforståelse av spesielt skole 1, som han ikke hadde noe tilknytting til før intervjuene. Dokumentene blir trukket frem når oppgaven finner det relevant. For eksempel hvis de blir nevnt under intervjuene, og i analysen.

### 3.4.3 Intervju

Det ble brukt halvstrukturert intervju, der de ulike tema som er redegjort for i teoridelen ble belyst for å få fram et bredt grunnlag for å kunne svare på problemformuleringen. I tillegg vil det være åpent for nye vinklinger fra informantene. Det ble brukt intervjuguide (se vedlegg 1 og 2). Guiden er utformet litt forskjellig for lærerne og skoleledelsen, da deres egenart er noe forskjellig. Intervjuguiden ble til igjennom refleksjon og drøfting med veileder, med det teoretiske grunnlag, oppgaven tidligere har redegjort for, som bakteppe. Det ble brukt halvstrukturert intervju, der spørsmålene var åpne og

inviterte til fri dialog mellom de intervjuede, men var strukturerende på samme tid. Ellers fikk de intervjuede snakke fritt og utfylle hverandre. Det ble til en naturlig samtale som gikk videre etter intervjuguidens sti. Det var ikke alle intervjuene som lot seg gjennomføre to og to. Det var lettere å få god empiri fra parintervjuene da disse kunne snakke sammen og konstruere en felles virkelighetsbeskrivelse. De utfylte hverandre på en god måte som ga en god synergieffekt. Uklarheter ble også rettet opp i, da de intervjuede kunne korrekte hverandre. Lærerne var som regel enige, noe som ikke var uventet, da de fikk intervjuguiden minst en uke på forhånd slik at de kunne samtale om spørsmålene på forhånd. Å levere ut intervjuguiden på forhånd gav informantene mulighet til å reflektere over spørsmålene på forhånd slik at de hadde forutsetning for å gi mer reflekterte uttalelser. Det var flere av spørsmålene som informantene fant vanskelige å forstå. Da fungerte undertegnede som oversetter. Intervjuene fant sted på de forskjellige skolene, da det var enklest for informantene. Det gjør det også lettere å slappe av, da det er trygge og vante omgivelser. Intervjuene tok mellom 30 og 60 min avhengig av hvor mye informantene hadde å si. Informantene ble kun intervjuet en gang, men fikk beskjed om at hvis de hadde noe å tilføre kunne de ta kontakt. Det ble opplevd at det kom ny informasjon etter at intervjuet ble avsluttet. Da åpnet vi intervjuet igjen og fikk de nye opplysningene på tape. Ellers da vi startet intervjuende ble det vist at båndopptaker skulle bli brukt og at intervjuende skulle bli transkribert og anonymisert. Hvis noen fant ut at de allikevel ikke ville bidra, kunne de ta kontakt og intervjuet ville bli eliminert. Det ble tatt en ”prøverunde” før intervjuet for å sjekke at alt virket. Intervjuet ble startet med enkel informasjon om informantene og informasjon om problemstillingen. På den måten ble informantene varme i trøyen og trygge på situasjonen, og etter hvert fløyt samtalen som oftest bra.

Utenom at det var noe støy fra en persienne ved et intervju var det god lyd på intervjuene. Forskeren tok ikke notater av kroppsspråk, da han heller konsentrerte seg om samtalen og å stille oppfølgingsspørsmål som kunne validere informasjonen som kom frem.

### **3.5 Transkribering**

Under transkriberingen går kroppsspråk, gester, intonasjon og åndedrett tapt (Kvale og Brinkmann, 2009). Derfor var det viktig å transkribere så raskt som mulig etter intervjuene. Under transkriberingen ble en også selv mer bevisst som intervjuer. Transkriberingen ble på mellom 10 og 20 sider og tok fra 3-6 timer. Når oppgaven blir levert, blir alt av intervjumatriell tilintetgjort. Skolene ble sortert

under skole 1 og 2. Ledelsen blir omtalt som ledelse og lærere blir omtalt som lærere, da dette er med på å sikre tilstrekkelig anonymisering. De små forholdene gjør dette nødvendig.

### **3.6 Utarbeidelse av forskningsspørsmål**

Da empirien var innhentet og transkribert ble den sortert under to forskningsspørsmål.

- **Hva konkret er gjort i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne om nasjonale prøver.**
- **Hvilken følelse sitter lærere og skoleledelse igjen med at det som er gjort i samarbeidet om nasjonale prøver er nyttig.**

Forskningsspørsmålene bygger på oppgavens teoretiske rammeverk og har som oppgave å strukturere empirien slik at den svarer problemstillingen på en best mulig måte. Det første forskningsspørsmålet er ment å for å få frem det som konkrete er gjort i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærere i deres samarbeid om de nasjonale prøvene. Det andre forskningsspørsmålet: følelsen av at samarbeidet er nyttig, vil trolig ha noe å si for troen på samarbeidet skal lykkes, hvor mye energi som legges ned i det og hvor fruktbart det blir ned på elevnivå. Hvis det er slik at samarbeidet føles nyttig vil det trolig fortsette og kan til slutt bli en del av skolens kode.

### **3.7 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet sier noe om forskningskvaliteten. Disse forholdene, må ifølge Lund (2002), sees i sammenheng. Kvaliteten ligger i om datamateriale passer til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte igjennom analyse og drøftelse. At det har blitt valgt et hensiktsmessig design og metoder, men at svakheter og styrker med gjennomføringen blir redegjort gjør forskningen mer transparent og lettere å etter gå.

Det er både svakheter og styrker ved denne avhandlingen. Holdbarheten til resultatene vil lyssettes i fremstillingen av forskningsresultatene.



### 3.7.1 Reliabilitet

Oppgavens reliabilitet vil avhenge av tre forhold (Grønmo, 2004). Først stabiliteten, om det er mulig å innhente de samme data om det samme fenomenet med den samme metoden på ulike tidspunkter, og ekvivalensen, som dreier seg om at det skal være et samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt. Vil resultatene oppgaven bygger på være de samme, hvis ikke personene som er intervjuet har skiftet mening? Og, vil resultatene bli de samme uavhengig av situasjon? Dette er utfordrende å lykkes med i en kvalitativ studie der situasjon og kontekst trolig vil påvirke intervjuobjektens svar. I gruppeintervjuene kommer dette frem, da dialog, drøftelse og dermed gruppas konstruering av virkelighet blir påvirket av dens kontekst. Ingen kommunikativ kontekst er helt lik, men avhenge av mange faktorer. Noen kontrollerbare, andre ikke.

Imidlertid er forskerrollen en nøkkel til å tolke denne kvalitative studiens reliabilitet. I intervjusituasjonen er det mulig for forskeren og intervjuobjektet og innbyrdes påvirke hverandre. Påvirkningen kan skje igjennom blant annet kroppsspråk, intonasjon og oppfølgingsspørsmål. Intervjueren nikket, holdt øyekontakt og gestikulerte for å vise interesse for de intervjuedes uttalelser. Når det falt naturlig ble det spurt lukkede spørsmål som blant annet ”kan jeg forstå deg slik?”, ”tolker jeg deg riktig når tolker deg slik?”. Dette for å avklare meninger og for å få bekreftet at forskeren hadde oppfattet intervjuobjektene riktig. Som svar ble det gitt bekreftelser, utdypninger og korreksjoner. En slik...”mulighet for at klargjøre meningen med svarene, og mere allment mulighet for at teste hypoteser ved bevidst at stille ledene spørsmål”, ligger i egenarten, og kan sees på som en styrke ved forskningsmetoden (Kvale, 2005, s. 6). En fornuftig bruk av bekreftende spørsmål og hypotesetesting kan trolig være med på bedre stabiliteten til studien.

Troverdigheten til forskeren kan svekkes eller styrkes. Hvis det forekommer påvirkning eller andre faktorer som igjen vil skinne igjennom i resultatet uten at dette blir redegjort for, vil det ha noe å si for etterprøvbarheten til studien. For å unngå dette ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. Denne guiden ble da brukt som et hjelpemiddel for å gi hver intervjusituasjon en så lik struktur som mulig. Intervjuene ble gjennomført både som singel og gruppeintervjuer, da noen ønskede intervjuobjekter var fraværende av ulike årsaker. Spørsmålene var formulert åpent og intervjuene foregikk ofte som samtaler med utgangspunkt i de spørsmålene som gav mest respons. Intervjuobjektene ble gitt spørsmålene på forhånd slik at det var tid til å forberede seg og refleksjon før intervjuet. En følte en fikk best empiri fra de intervjuer der det var to informanter til stede, som det er

pekt på tidligere i oppgaven. Oppgaven har også tidligere redegjort for forskerens relasjon til de to intervjukskolene.

Tekstanalysens resultater og konklusjoner vil være et resultat av empiriens fortolkning. Her må en være bevisst på ulike fortolkningsrammer kan gi ulike svar. I følge (Kvale, 2005) er det ikke ”mangfoldet af tolkninger af samme udsagn, som er et hovedproblem ved interviewanalyse, men derimot manglende klargjøring af de spørsmål til teksten, som ligger til grund for de mangeartede tolkninger” (s.7). Denne studien redegjør for dens forforståelse, teoretiske ståsted og fremgangsmåte, som vil være essensielt for dens troverdighet. Dette sammen med undertegnede behandling av empiri vil ha mye å si for avhandlingens kredibilitet.

Også i forhold til vurdererelabilitet, om to eller flere forskere vurderer empirien, vil redegjørelse for forforståelsen være viktig (Kleven, 2002). Denne oppgaven har redegjort for sin forforståelse, men ikke fått en annen forsker til å vurdere empirien. En annen svakhet er at det ikke har latt seg gjøre å få informantene til å lese igjennom det ferdige produktet.

### **3.7.2 Validitet**

Denne undersøkelsens validitet blir ivaretatt igjennom om at forskningsdesignet egner seg til å svare på problemstillingen. ”Validiteten i kvalitativ forskning er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse”. (Postholm, s. 164, 2010). Denne studien har begrenset seg til å intervjuere lærere fra 5. til 7. trinn og skoleledelsen ved begge skoler, da alle informanter her trolig vil ha eller har hatt noe med nasjonale prøver å gjøre. Fortolkningsrammene til oppgaven er redegjort for. Relevante begreper som blir brukt er redegjort for. En bevissthet rundt disse er med på sikre gyldigheten til resultatet. I funndelen vil funn bli underbygd og eksemplifisert med sitater. Det ble lagd to forskningsspørsmål som fungerte som rettesnorer i kategoriseringen av funnene. Det entydige som kom fram og ble bekreftet hos hoveddelen av intervjuobjektene ble del av resultatet. Det er viktig for forskeren å være bevisst på at det er virkelighetsoppfatningen til de intervjuede som oppgaven ut fra sitt design er ute etter. Resultatet ble til ved at intervjuene ble transkribert og gjennomlest. Det ble da tatt ut sitater som passet inn under forskningsspørsmålene. Deretter kunne en se klare mønstre som dannet seg på hver enkelt skole. Disse mønstrene dannet grunnlaget for resultatene. Resultatene ble deretter analysert. Leseren vil finne begreper fra teorikapittelet som forklarer fenomenet, samarbeidet om nasjonale prøver, i analysedelen. Skolene blir drøftet opp mot hverandre for å få fram kontraster. I dette arbeide vil det være viktig å

ikke overtolke, men å forholde seg objektiv i forhold til det som faktisk er blitt fortalt. Den ytre validiteten er her begrenset. Forskningsdesignet åpner for å ta en titt inn i et øyeblikksbilde av fenomenet ved to forskjellige skoler som andre kan kjenne seg igjen i og forhåpentligvis lære noe av.

Denne oppgaven er skrevet over et relativt langt tidsrom og forholdene ved skolene kan ha forandret seg siden intervjuene fant sted. Siden oppgaven er skrevet over såpass lang tid, er store deler skrevet uten veiledning.

På grunn av anonymitetshensyn legges kun ved intervjuguidene som er brukt.

## **Kapittel 4: Funn**

Empirien vil bli syntetisert under to faner. Den første beskriver hva som konkret er gjort i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne. Den andre er hvilke følelse lærere og skoleledelse sitter igjen med at det er nyttig. Dokumentene blir kun kort nevnt der oppgaven finner det relevant. Først tar oppgaven for seg skole 1, deretter skole 2.

### **4.1 Skole 1**

#### **4.1.1 Deskriptiv del før intervju skole 1**

Under en samtale med skolelederen på skole 1 kom det fram at før det ble innført et velfungerende skolekontor ble det sagt at lærerne og skoleledelsen synes det var vanskelig å se poenget med nasjonale prøver. Etter at skolekontoret ble etablert, kom det mye hjelp derfra som gjorde arbeidet med nasjonale prøver mindre komplekst. Det lettet arbeidet til skoleledelsen og ga en struktur til arbeidet med prøvene.

#### **4.1.2 Dokumenter skole 1**

Dokumentene viser at det er planmessig kartlegging av de grunnleggende ferdighetene på de tre første trinnene. Ut i fra disse kartleggingene lager skolekontoret rapporter. Disse rapportene bli lagt frem for skoleledelse og lærere, og gir en oversikt over hva elevene kan og ikke kan. Ut ifra disse rapportene kan det gjøres grep og settes inn mer fokus på det elevene viser de ikke mestrer. Disse dokumenter gir en også en oversikt over hva nasjonale prøver er, hva disse måler og gir alle i skole 1 i en felles referanseramme for hva nasjonale prøver skal brukes til på denne skolen og i hele kommunen. Dokumentasjonen kan også sies å gi klart oversikt over hva skoleeier forventer og hvordan prøvene skal følges opp.

Det gis gode oversikter over hvordan man skal tolke resultater på de nasjonale prøvene. Det gis også oversiktsmodeller om hva lesing er. For lærer uten norsk i fagkretsen kan dette trolig være til hjelp når det skal samarbeides om lesing i alle fag.

Innenfor systemet i denne kommunen gjøres det analyser som kan se forskjellen på skoler. Det åpner opp for at skoler og lærere som viser gode resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver kan brukes som ressurser av andre skoler.

### 4.1.3 Intervjuer i skole 1

#### Hva konkret er gjort i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne

Intervjuene viste at ledelsen hadde en klar strategi på hvordan de ville jobbe med de nasjonale prøver. Denne strategien skal implementeres gradvis. Nasjonale prøver er blitt en naturlig del av årshjulet. Fjerdeklasselærerne har forberedelsesdialog med ledelsen og lærerne som hadde nasjonale prøver året før. Dette møte finner sted rundt påske hvert år. Da har femteklasselærerne skrevet ned erfaringer og evaluert praksisen rundt gjennomføring og etterarbeid med de nasjonale prøvene. Det kom fram at ledelsen hadde lagd et system rundt nasjonale prøver som læreren var vant med fra arbeidet med kartleggingsprøvene (som beskrevet fra dokumentene om systematisk kartlegging av de tre første årene). Alle lærerne intervjuet ved skole 1, utenom en gav uttrykk for at dette var noe de satt pris på og følte fungerte. Den som gav et annet uttrykk hadde ikke enda vært med i prosessen rundt nasjonale prøver med en klasse. Det kan forklare forskjellen.

Videre beskriver ledelsen konkret hva som gjøres i samarbeidet med lærerne på skolen.

”Ja, da har vi jo først en gjennomgang før de nasjonale prøvene, som jeg sa i stad, med de digitale sidene og sånn, og tar det igjennom hvordan prøvene skal gjennomføres og sånne ting. I etterkant så når prøvene eller resultatene er analysert, møte med femtetrinnslererne, gå igjennom resultatene, føre en dialog om hvordan de har jobbet. Hvordan de skal jobbe videre i forhold til resultatene og hver enkelt elev, hvordan den har gjort det, hvilke oppgaver den har bommet på osv. Også har vi også satt i gang lesekurs her på skolen hvor de som da trenger det som ser ut ifra nasjonale prøver får det. Planen neste år er å gjøre det samme med matematikk. Ja og så har vi da et møte med fjerde-trinnslererne på vårparten hvor de blir forberedt på neste års nasjonale prøver. Og en liten sånn oppsummering på hva femte trinn i år har gjort for neste års femte trinn.” (Avdelingsleder, skole 1)

Videre kommer det som nevnt tidligere, at samarbeidet er nedfelt i skolens årsplan slik at lærere og skoleledelsen har forutsigbarhet i samarbeidet.

”Da kan jeg si at det vi ønsker er jo å legge nasjonale prøver inn i årshjulet vårt. At det da kommer vi til den perioden der vi skal forbedre oss. Å få inn disse gode rutinene og sånn. Så vi har ikke mer fokus enn at vi legger de inn naturlig som en del av året vårt. Og at vi jobber systematisk med dette her. Ja.” (avdelingsleder, skole 1).

Lærernes uttalelser bekrefter ledelsens. Hva som konkret er gjort kommer frem igjennom utsagn her:

”Det å gjøre elevene kjent med oppgaveformen for eksempel er at de med flervalgsoppgaver, noen oppgaver de skal formulere seg selv, og gjøre de trygge på det, det har vi vel erfart at er lurt. Og det går på erfaringsutveksling, erfaringsdeling, også for elevens sin del og for vår del, for hvordan vi også kan gjøre dem enda tryggere. Og så er det litt ulikt hvor mye man må øve til nasjonale prøver. Her på (skole 1) har vi vel ikke, det er ikke sånn at vi legger vekk alt for nå skal vi bare øve på nasjonale prøver. Det skal på en måte være en naturlig del av undervisningsåret, hovedsakelig. Men at vi vil gjerne at de skal være trygge på formen.” (Lærer skole 1)

Ledelsen var også tydelige på at de tok opp tema nasjonale prøver i fellessamlinger for å gi hele kollegiet en felles forståelse, men at det var de lærerne med aktuelle klasser for nasjonale prøver som det var tettest samarbeid med. For å få dette til var det nødvendig med opplysningsarbeid og dialog i kollegiet, mente ledelsen. Å ha et felles syn på hvordan nasjonale prøver skal brukes og jobbes med var sågar viktig. Men lærerne skulle få beholde sin autonomi. Dette bekrefter avdelingsleder ved å støtte seg på rektor:

”Og det gjelder det jo som rektor sier, å ikke trene på de nasjonale prøver, men å være forberedt i prøveformen. Og trene på de grunnleggende ferdighetene. Det er det det går på. Å ha fokus på de grunnleggende ferdighetene.” (avdelingsleder, skole 1).

Lærerne bekrefter at de har stor autonomi. At det er opp til lærerne å gjøre jobben.

”Da burde kanskje litt mer inn i pensum holdt jeg på å si. Men det blir litt opp til hver enkelt hvordan man jobber med det. Og noen jobber da... Hva bør en gjøre i fjerde klasse? Så hva bør man gjøre i forhold til å legge til rette for trygghet på oppgavetyper og sånn. Ja. Og lage en fagplan for nasjonale prøver... ”Fnising” nei da.” (Lærer, skole 1)

Det blir presisert at å begynne på neste års pensum er et konkret tiltak fra samarbeidet med ledelsen for å bedre de grunnleggende ferdighetene.

”Så det å bli kjent litt med typen spørsmål som du sier, flervalgsoppgaver. Og ser vi jo når vi har hatt fjerde og femte noen år, at det vi kaller BISON-blikk (En metode for å lære seg å lese og forstå en tekst på riktig måte), som du bruker i nasjonale prøver, det at du bare kan se på bildene og finne de enkleste svarene bare i overskriften for eksempel, det kommer i femteklasseboka i Zepplin (læreverk i norsk). Og det er ca to uker før nasjonale prøver. Og det er alt for seint. Så vi er nødt til da å bruke da femteklassestoffet. Det kommer på et spørsmål lenger nede. Det ser jeg, men.” (lærer, skole 1)

Det blir presisert at det ikke er snakk om ”teach to test”.

”Jeg vil ikke si at vi legger pensum til rette i forhold til det spørsmålet til det spørsmålet, men vi må jo da hoppe litt. Ja for vi må ta noe fra femteklasseboka i fjerde klasse.” (lærer skole 1)

Det blir påpekt at:

”For når en skal bli kjent med oppgavetyper, må vi også bli kjent med BISON-blikk, som femtettrinnlærer sier og det å søkelese. Sant, det er ikke alt man kan, trenger å lese like nøye. Og da er man litt, nasjonale prøver kommer som sagt litt tidligere i forhold til pensum på det. Så legge til rette sånn at alt blir kjent. Og da kommer man innpå en del ting som de kommer innom seinere i femte.” (lærer, skole 1)

”Så det at det er klart at vi har jo sett igjennom da, de tidligere nasjonale prøvene. Så hvis dere kommer brøk og det ikke har vært brøk i fjerdeklasse så er vi nødt til å ta brøk i matta før. Hente fra femteklasseboka. Litt sånn påvirker det jo.” (lærer, skole 1)

Denne framskyndingen av pensum forklarer lærerne blant annet med:

”Da har vi hatt en samtale hvor vi har sett på våre resultater og skal lage et skriv. Vi har jo fått faktisk hvilke deler av de nasjonale prøvene våre elever hadde utfordringer på. Og hva en må jobbe mer med. Og så har vi fått en oppgave å skrive ned hva vi konkret gjør for å bli bedre der. Som vi da skal dele med fjerde trinn. I løpet av våren nå. Og så fikk vel dere det samme av 5. I fjor.” (lærer skole 1)

Videre kommer det frem, slik også ledelsen har uttrykt, at lærerne ser det større bilde rundt prøvene:

”Jeg synes det jo er veldig spennende og interessant. Det som skal tenke på akkurat oss i år, så har vi et ganske sterkt trinn. Lese, egentlig generelt et sterkt trinn. Ehe, men det. Det er interessant å se. Og det er interessant å se om de treffer der de burde, sånn sånn som vi ser det. og det er jo veldig interessant å se hvordan det slår ut i forhold til utregningsmåter. På skår. For der. Det var litt negativt interessant for oss da. For vår del så hadde vi ti stykker, i forhold til utregninga på tallskåren i fjor, så hadde vi ti flere på tre enn vi fikk fordi de utvida skåren litt. Så vi hadde hatt ti stykk av tretti som fikk et poeng under. Og det har ganske mye å si på totalskåren vår. Og det har ganske mye å si i forhold til hvordan skoler skal bli bedre og bedre. Så det er litt sånn. Vi vet jo det og nasjonale prøver er jo til internt bruk mye. Allikevel er det et tall som blir stående, ikke sant, det er tall som (kommune 1) har der. Men som vi vet at, tall er jo alltid relative, men, så det....” (Lærere skole 1)

Lærerne besitter også den kunnskapen som sitter i organisasjonen når det gjelder elevenes resultatene.

”Fordi de justerte etter poeng og vi hadde da, fikk ti stykker med et poeng mindre enn nivå tre på lesinga. Så det er derfor vi antok at det blei omtrent sånn og sånn, men vi viste at det var et par poengs slingringsmonn opp og ned. Og noen er jo ganske godt innenfor uansett, mens de som ligger akkurat i skjæringa...” (lærer skole 1)



Ledelsen bekrefter også dokumentene, der det kommer fram at kommunen er en bidragsyter til samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne. Det kom fram at lærerne følte det var fint at de og ledelsen deltok felles på kommunale møter om resultatene på nasjonale prøver. På den måten var de i samme båt og fikk et sterkere eierforhold til arbeidet med nasjonale prøver. Det kom også representanter fra skolekontoret i kommunen for å bedrive kompetanseheving på de grunnleggende ferdighetene. Disse besøkene ble også fulgt opp. Lærerne var fornøyde med disse kursene og så de nyttige.

”Og så du skriver dette med oppmerksomhet. I så fall fra hvem. Det er klart at det vi har opplevd er jo at det, at administrasjonen eller skolekontoret har hatt fokus, men jeg synes de også har komme inn i en god rutine, der de gjentar en del ting og oppsummerer, ser på mulighetene og jobber å prøver og å tilby for eksempel mattekurs, andre ting for å forbedre resultatene på enkelte skoler.” (Avdelingsleder, skole 1).

Disse kursene foregår ved at:

”Da inviterer de (skolekontoret) i matte og norsk. Det er ikke kommet i gang med engelsk enda. Da inviterer de 5. klasselærerne og ledelsen på skolene til en fellessamling nede på rådhuset, der de går igjennom resultatene på kommunenivå og oppsummerer hvilke oppgaver som er vanskelige og hva man får til. Og hvordan man bør jobbe.” (Avdelingsleder, skole 1)

### **Hvilken følelse sitter lærere og skoleledelse igjen med at det som er gjort er nyttig**

”Ja. Jeg synes det er veldig gøy å jobbe med nasjonale prøver. Og da spesielt å jobbe med analysen av prøveresultatene. Se hva elevene har klart og hva de ikke har klart. Hvordan man har jobbet i forkant og hva man skal jobbe med i etterkant. Det synes jeg er veldig gøy. Det er essensen for meg når det gjelder skoleutvikling, å gjøre det bedre...(...)... Jeg synes skolekontoret er et veldig godt fokus på de nasjonale prøvene, ved de samlingene vi har i etterkant når resultatene er kommet. For da er

fokuset hvordan man bør jobbe og ikke spesielt på resultatene.” (Avdelingsleder, skole 1.)

Videre gir ledelsen uttrykk for at dette arbeidet fungerer bra.

”Jeg føler det er veldig bra.” (Avdelingsleder, skole 1)

”Ja, jeg synes dette er noe av det bedre skolekontoret bidrar med i forhold til oss som.. ja den enheten her.” (Rektor, skole 1)

Lærerne beskriver mye av det samme. De gir uttrykk for at ledelsen var til god hjelp, både logistikkmessig og når det gjaldt rådgiving rundt arbeidet ned de nasjonale prøvene. Lærerne ønsket strukturen velkommen og var glad for tydelig ledelse på dette punktet. De var også glade for samarbeidet bar preg av dialog.

”Det er gøy, det er jo gilt med sånne ting og ungene synes det er all right. Og de vil jo også. De blir like skuffa som oss, ikke sant, å se at, ”å nei, et poeng fra treeren”, som de egentlig vet selv at de er mestring, altså nivå tre lesere. Så kommer de på to, fordi de mangler et poeng. Det er jo kipt for de.” (Lærere, skole 1)

Men tilbakemeldingen kan pyntes på:

”Men i min gruppe tror de at de er treere.” (Lærer, skole 1)

Når da elevene har fått sine resultater blir det drøftet hvordan man kan heve elevene. Selv om dette kan oppleves noe generelt til tider.

”Det vet ikke jeg heller, egentlig. Jeg kan ikke huske jeg har sett den akkurat i fjor. Men sånn at hvordan de som havna på nivå en, fikk vi, hva er lurt, hvordan er det lurt å jobbe videre da for å heve de, for hva er de sine svakheter. Det var veldig generelt synes jeg.” (lærer, skole 1)

Lærerne føler de blir tatt med av ledelsen på evalueringsmøter og andre møter i forhold til nasjonale prøver.

”Jeg føler det er veldig tatt med av ledelsen for eksempel at det var evalueringsmøter. Og når det er evalueringsmøter, det er møter, i forhold til nasjonale prøver, blir jo vi invitert med. Og det er jo litt all right.” (lærer, skole 1)

Det kommer frem at lærerne setter pris på sin avdelingsleder og det samarbeidet de har med ham.

”Mhm. Vi har en avdelingsleder som har jobbet i Osloskolen i mange år som har veldig mye erfaring på det med nasjonale prøver. Han hauser det ikke så veldig opp at det er superviktig for oss, men han har en del erfaring som han bringer videre, virker det som.” (lærer, skole 1)

## **4.2 Skole 2**

### **4.2.1 Deskriptiv del før intervju skole 2**

Denne skolen har undertegnede hatt en del kontakt med igjennom ulike ansettelsesforhold. Derfor har det vært mulig å forhøre seg på forhånd hva som rørte seg av tanker rundt tema. Det kom fram at det ble sett på som lite matnyttig i lærerens hverdag, at det var mer forbundet med stress enn nytte.

### **4.2.2 Dokumenter skole 2**

Kommune 2 har lagd en målsetting om at snittet skal øke og det skal være flere på nivå tre enn nivå en.

Da det ikke er et skolekontor, kan man se notatet fra en annen skole i kommunen som et tips om hvordan man skal gjøre ting. Der er det to lærere som har utarbeidet et notat om hvordan disse lærerne har jobbet mot nasjonale prøver. Det var to lærere som ønsket å gjøre det bra på nasjonale prøver. De kartla hva elevene kunne i forhold til eldre versjoner av nasjonale prøver. Deretter la de om pensum etter dette, men som fortsatt var innenfor kunnskapsløftet. De laget et systematisk løp, der forskjellig tema, læringsstrategier, metoder m.m. ble integrert. Dokumentet gir et forslag på hvordan man kan jobbe bedre med de grunnleggende ferdighetene.

Videre var det også et dokument som skoleledelsen la frem i form av en power-point, som viste generelt hvordan kommunen og skolen lå an i forhold til gjennomsnitt og nærliggende skoler.

Det var også et dokument som beskrev hvordan skolen skulle jobbe med nasjonale prøver.

### 4.2.3 Intervjuer skole 2

#### Hva konkret er gjort i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne

Det var vanskelig å avdekke hva som konkret var gjort i samarbeidet mellom lærerne og skoleledelsen. Lærerne ga uttrykk for at de jobber slik de pleier og at de ikke bruker nasjonale prøver i sitt samarbeid med skoleledelsen. De synes prøvene kommer på feil tidspunkt og det fører til mer stress enn nytte. Men rektor sier han har hatt kursing av lærerne for å kunne hjelpe elevene til å gjennomføre nasjonale prøver. Rektor prøver også vise at det er andre kartleggingsprøver som det jobbes bedre med enn nasjonale prøver, men som i bunn og grunn har noe å si for de grunnleggende egenskapene.

”Men det må jo også sies det at nasjonale prøver det er jo ikke den eneste prøven, ikke eneste testen vi har på skolen. Mye av det som kommer frem på nasjonale prøver sier jo lærerne ”at det her visste vi jo fra før av, det er ikke noe nytt”. Vi har Karlsten (lesekartleggingstest), vi har også andre prøver som de har i klassene sine. Og vi følger kanskje mer opp de resultatene, men jeg ser jo det også at nasjonale prøver har jo en annen vinkling, en annen form, som vi har hatt en del kursing på faktisk i lærergruppa for å gjøre lærerne, for elevene faktisk, for å gjøre elevene derigjennom mer rusta til å gjennomføre nasjonale prøver.” (rektor, skole 2)

Rektor sier at det har vært eksterne kursholdere på skolen som skulle gi lærerne større forståelse for de nasjonale prøvene og hva det spørres etter.

”Ehe. Vi har hatt Sørlandets kompetansesenter, er det vel det heter, nei det er ikke Sørlandets komp...Pedagogisk senter i Kristiansand. Vi har hatt samarbeid med dem. (Kommune 2) har hatt det. Og blant annet på vurdering. Og de har hatt en gjennomgang av nasjonale prøver og det som ligger bak det og liksom hva som spørres etter i personalet. Det er også for å gjøre personalet mer oppmerksomme på hva som må øves på i forhold det hva det spørres etter. Altså en ting er jo og, men vi øver ikke, vil jeg si, til nasjonale prøver bare for å bli bedre i nasjonale prøver. Altså vi øver jo dog i tilfellet fordi det er noe de har generelt bruk for. Og så er det jo selvfølgelig den enkelte lærers oppgave og følge opp den enkelte elev. Så som har etter resultatet ikke sant, og sette inn tiltak.” (rektor, skole 2)

Rektor sier at ”vi” får mer innfor enn det kommunen gir som de bruker i møte med foreldrene.

”Vi får jo mye mer enn det som står i avisa, ikke sant, på mestringsnivå osv. og da får jo lærerne hjelp til å fortelle foreldrene nivået og hvordan de har skåret, men også snakke om hva kan gjøres både hjemme og på skolen.” (rektor, skole 2)

Videre sier ledelsen at det er enighet i lærergruppa om at de nasjonale prøvene har sin plass i skolenorge. At de ønsker å gjøre det godt, men ikke ”teach to test”. Rektor beskriver også hvordan det samarbeides mellom 4 og 5 trinn.

”Altså ledelsen snakker alltid med de lærerne som overtar femteklasse og allerede fjerde klasse. For det er jo ikke bare femteklasse. Det er jo de fire årene som er før. Altså som fører frem til et produkt, et resultat, ikke sant. Så jeg tror det er ganske sånn enighet om det at vi innretter ikke hele undervisninga vår etter nasjonale prøver altså, nei.” (rektor, skole 2)

Det kom fram at det er gjort svært lite konkret i samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne om bruken av nasjonale prøver. Det konkrete som kom frem var at det var samarbeid rundt den tekniske biten av gjennomføringen av prøvene.

”Altså. Det er et vedvarendes arbeid. Altså vi kan dele det arbeidet i to. Det er det at det at vi skal legge alle de tekniske ting godt til rette. At datamaskiner fungerer, at rommet er klart. At elevene har fått øvd, så det ikke kommer overraskende på dem, at de er kjent med prøvesituasjonen.” (rektor, skole 2)

Intervjuene viser videre at ledelsen mente at det var opp til hver enkelt lærer og utnytte de nasjonale prøvers resultat på en best mulig måte. Dette ga også lærerne uttrykk for. De følte det ikke var noe samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne rundt nasjonale prøver overhodet. Det dokumentene viser blir ikke fulgt opp, er det lærerne gir uttrykk for. Det er ikke et system rundt prøvene. De kommer og går og hverdagen består. Det er heller opp til lærerne å utnytte de ideer som blir servert av skoleledelsen.

”Ja, det har jeg inntrykk av at det, om det ikke fulgt opp akkurat like systematisk, for å si det sånn, så er det jo ideer vi får inn her som vi må omsette. Til syvende å sist kan du si at, ”ja vel vi kunne godt inn å styrt sånn og sånn”, men jeg tror nok det at læreren er jo ganske, kan du si, selvstendig og. Og vi må jo tro det også at det, den idekunnskapene vi blir tilført, at noe tar vi til oss.” (rektor, skole 2)

Videre presiserer rektor at dette er en jobb for 5. trinn.

”Men når det gjelder oppfølging av prøvene, så er det jo selvfølgelig på det trinnet som har det, det er jo femte trinn hos oss da, så er det jo videre å øve oppfølginga av de resultatene som kommer frem der...(...)... Og så er det jo selvfølgelig den enkelte lærers oppgave og følge opp den enkelte elev. Så som har etter resultatet ikke sant, og sette inn tiltak.” (rektor, skole 2)

Rektor ville gjerne gjort mer, men blir stoppet av mangel på ressurser:

”Nei, det du kan si er at det er generelt sett både i skolenorge og spesielt (kommune 2), at vi skulle ønske selvfølgelig at vi kunne fulgt opp de som, enten på nasjonale prøver eller andre tester vi har. At vi kunne fulgt dem å gitt dem enda bedre oppfølging. Altså det tillater ikke ressursene oss.” (Rektor, skole 2)

Det presiseres at det ikke gis mye støtte fra skolekontoret:

”Nei, altså det er nok ikke. Det er ikke veldig mye. Det er det vi får, kan du si, en presentasjon av, ikke sånn på detaljnivå, nei. Det må vi nok gjøre selv.” (rektor, skole 2)

Lærerne jobber med de nasjonale prøvene, men det er uavhengig av ledelsen:

”Men det gjør vi jo ikke med lederne. Det er noe som (lærer 1 og lærer 2), sånn som i år tok initiativ til.” (lærere, skole 2)

Det var unison enighet blant lærerne at det ikke var noe samarbeid mellom dem og ledelsen om resultatene på prøvene, uten om en gang. Den ene gangen ledelsen har tatt kontakt rundt den faglige oppfølgingen av prøvene har det vært fordi det har blitt gitt beskjed fra skolesjefen i kommunen om redegjørelse pga. dårlige resultater.

”Da har vi hatt en samtale med avdelingslederen vår om resultatene. Det hadde vi i forrige uke...(...)... Det var for det han hadde fått beskjed fra rådhuset om at det var svake resultater. Hvorfor? Det er det eneste. Ellers ingen ting.” (lærer, skole 2)

Denne samtalen er ikke avtalt fulgt opp da dette intervjuet fant sted:

”Nei. Vi har ikke avtale noe om det.” (lærer, skole 2)

Lærerne gir en beskrivelse av deres forståelse for møtet:

”Nei, de har jo sendt resultatene. Og så har jo de sett på sammenligninger for hele kommunen. Og så så de at (skole 2) de lå litt svakere enn de andre. Og så hadde vi et møte med avdelingsleder: ”hvorfor var det sånn”. Og så sender vel han grunner ned til at det kunne være sånn. ja.” (lærer, skole 2)

Lærerne beskriver også et møtet med to lærere (som skrev det ene dokumentet tidligere nevnt) fra en annen skole i kommunen som hadde gjort det svært bra på prøvene. Denne seansen ble ikke fulgt opp.

”Han fikk to damer opp fra (skolen fra dokumentet) for å fortelle hva de hadde gjort. Og så skjønnte vi at de hadde brukt et år bare på å jobbe inn mot det. Og så hørte vi på de og så gikk vi tilbake og gjorde vært vårt.” (lærer, skole 2)

Om dokumentet som beskrev hvordan en annen skole hadde gjort det bra på nasjonale prøver, og møte med lærerne som skrev dette, sier ledelsen:

”Nei, det altså. Hvis jeg skal snakke sånn generelt sett så kan du si at. I alle år har det ikke vært sånn, de hadde vært litt over gjennomsnittet eller på landsgjennomsnittet, ikke sant. Og plutselig var det en klasse som, eller trinn som skåret kjempebra. Så viste det seg at det går an. Det går faktisk an i (kommune 2) også, med lite ressurser og det ene og det andre. Det gikk an altså. Så, hadde de hatt flaks? Eller har de vært et strukturert og godt arbeid i mange år? Og jeg tror jo på det siste. At det var jo ikke bare flaks. Men at det var en jobbing over mange år som ga det resultatet. Og det viser jo det at det går an da. ikke sant. Og det synes jeg er det viktigste, egentlig.” (rektor, skole 2)

Det blir fortalt at i spesielt engelsk så føler lærerne at det ikke elevene kan nok:



”Det er vanskelig å si for det at det spørs hvem som har engelsk og. Det er ikke alltid like lett for alle og ha engelsk i fjerde trinn. For mange av de i småskolen sier jo selv at de synes det er vanskelig å ha engelsk. Så det blir jo et skoleproblem å det er ikke så lett for de når du får en fjerde klasse i engelsk. Du har noen bøker du skal følge, hvordan skal du gjøre det. Så det er jo ting som du må. Foreløpig synes jeg det ikke er noens feil at det er sånn, men at det må settes opp en plan det må jobbes med.” (Lærer, skole 2)

Dette stemmer overens med et internt dokument der lærerne på stortrinnet drøftet hvordan de kunne bedre resultatene på de nasjonale prøvene. Dette dokumentet ble forøvrig ikke nevnt i intervjuene.

### **Hvilken følelse sitter ledelsen og lærere igjen med at det som er gjort er nyttig**

Samtlige lærere svarte at det ikke var noe samarbeid eller at det var et svært mangelfullt samarbeid. At det var ingen ting å få noen følelse av nytte ut av. Skoleledelsen mente at kurs skulle være nyttig, da lærerne skulle benytte seg av nye ideer. Om det som er gjort sier skoleledelsen at det ikke er noe som gjøres systematisk, men at den likevel finner det som gjøres nyttig. Det er opp det lærerne og ta i bruk nye ideer.

”Ja, det har jeg inntrykk av at det, om det ikke fulgt opp akkurat like systematisk, for å si det sånn, så er det jo ideer vi får inn her som vi må omsette. Til syvende å sist kan du si at, ”ja vel vi kunne godt inn å styrt sånn og sånn”, men jeg tror nok det at læreren er jo ganske, kan du si, selvstendig òg. Og vi må jo tro det også at det, den idekunnskapene vi blir tilført, at noe tar vi til oss.” (rektor, skole 2)

Lærerne følte at forskjellige initiativ rant ut i sanden. For eksempel ble ikke tiltak fulgt opp. Det har vært lagd et notat over hvordan jobbe i forhold til nasjonale prøver. Strukturen rundt bruken av dette notatet har ikke vært tilstede, og det har vært opp til hver enkelt lærer og følge det opp. Hvert år presenterer skoleledelsen resultatene på nasjonale prøver til lærerne. Denne seansen er kort og bærer preg av opplesing fra power point. Det er svært begrenset tid til dialog, og denne seansen blir ikke fulgt opp senere. Lærerne gir utrykk for at dette bare er sløsing av verdifull tid.

”Jeg kan ikke se vi drøfter det. vi får en gjennomgang. Vi får beskjed på sånne søyler hvor vi står. Men det blir ikke drøfta noe gjennomgang. Vi har ikke drøfta noe: ”hva gjør vi videre med de nasjonale prøvene”. Nå har vi hatt dem og vi vet det. Det sa oss ikke noe nytt så vi jobber videre med de svake og de flinke, så godt vi kan. Ja.” (lærer, skole 2)

Det har også vært besøk fra lærere fra en annen skole i samme kommune for å fortelle om hvorfor de fikk så gode resultater på nasjonale prøver (læreren som skrev rapporten som det er henvist til tidligere). Denne seansen ble heller ikke fulgt opp. Lærerne hadde sine tanker rundt denne seansen.

”Nei, at hvis du skulle gjøre det som sagt. Så måtte du legge om hele undervisningen, så bare liksom fokusere på det i et helt år. Og det hadde de gjort og neste år gjorde de det ikke og da ble ikke resultatene så bra. Så nei.” (Lærer, skole 2)

Skoleledelsen sier det er opp til hver enkelt lærer og ta i bruk den informasjonen som blir servert. Lærerne sier de gjerne vil ha mer oppfølging og mer styring på dette feltet. Uten oppfølging av de tingene som det brukes tid på i fellesmøter, kunne de like godt vært de foruten, er følelsen mange av lærerne sitter igjen med. Det kommer frem at de gjerne vil ha en sterkere ledelse og struktur på hvordan ting skal gjøres. I dag er det trinn for trinn. Noen lærere spurte seg om det ikke ville vært lurt å skifta lærer etter 5. klasse istedenfor etter 4., som det gjøres i dag, for å få kunne utnytte de nasjonale prøvene på en mer hensiktsmessig måte.

## Kapittel 5: Analyse

Først drøftes skole 1 ut ifra de tre teoriene beskrevet i teorikapittelet. Deretter drøftes skole to mot de samme teoriene samtidig som den blir belyst og drøftet mot skole 1.

### 5.1 Skole 1

#### I lys av teori 1 Kontekstualisering og Translatørkompetanse

Skoleledelsen jobber for at lærerne skal forstå tankesettet bak nasjonale prøver. Lærerne fortalte hvordan skoleledelsen ved skole 1 gjorde det enklere å forstå teorien rundt de nasjonale prøvene. Det virker også som signalene fra skolekontoret, igjennom diverse dokumenter, blir brakt videre. Det kom fram at det var et samarbeidsklima rundt de nasjonale prøvene, initiert av skoleledelsen, som i varetok de signalene som ble sendt. Det at en i skoleledelsen er en ”osloskoflyktning” gjør at han har god kjennskap til nasjonale prøver. Dette gjør at han har gode kunnskaper om nasjonale prøver og konteksten samarbeidet rundt nasjonale prøver skal kontekstualiseres i. Videre vil dette også være med å gi det Federici (2010, 2011) kaller engasjement og positiv tilknytning til samarbeidet med lærerne. Osloskoflyktningen har også vist det Rørvik (2007) kaller modig og tålmodig oversetter av ideene rundt samarbeidet om de nasjonale prøvene. Det kommer frem at det er en klar strategi, men at en skal være tålmodig med lærerne.

”Det er ingen enighet, men det vi prøver å bygge opp er et system, altså en struktur og et system som gjentar seg fra år til år. Det er ikke opp til den enkelte kontaktlærer til å bestemme at sånn vil jeg ha det. Vi har et, vi bygger opp det her, så evaluerer vi det vi gjør og gjør det bedre. Så det er ikke noe sånn flertallsavgjørelse på hvordan vi gjøre dette her. Vi skal ha en systematikk og en struktur på det som gjentar seg fra år til år. Og vi har jo og sånn som vi har sagt det: vi måler oss mot oss selv og det ligger, den målsettingen og den struktur.” (rektor, skole 1)

Skolelederen viser seg å være en profesjonell som tar ansvar for resultatet, slik Tronsmo (2010) har argumentert for tidligere i oppgaven. Lærerne på den andre siden viser at samarbeidet med ledelsen gjør dem bedre rustet til å gi elevene en god oversikt, både i forberedelses- og etterarbeidsfasen. Det at styringssignalene kommer så godt frem som her, kan tolkes som et resultat av et godt samarbeid og en god translasjonskompetanse i skoleorganisasjonen.

## **I lys av teori 2 Organisasjonsteori (Senge, 2000, 2006)**

Vi ser at nasjonale prøver er en viktig del av hvordan skoleledelsen ved skole 1 ser på seg selv som skoleledere. Videre er også lærerne ved skole 1 i stor grad opptatt av arbeidet med nasjonale prøver som en del av deres identitet som lærere. Det kommer frem at avdelingsleder har hatt innflytelse på lærerne i deres samarbeid om prøvene. Lærerne ble tatt på alvor i arbeidet med prøvene. Lærerne ser også arbeidet som viktig for sine elever. Dette er trolig med på skape et godt samarbeidsklima. Som vi så hos Reitan (2009) er har ledelsen her lagt til rette for, og er med i samarbeidslæringen om de nasjonale prøvene. Ledelsen følger også opp samarbeidet, noe både Reitan (2009) og Strandenes (2011) pekte på som viktig i sine masteroppgaver.

Funnene viser at skoleledelsen er oppdatert på hvor de har holdningene sine fra. De lærerne som hadde sine mentale modeller fra ledelsen virka mer positive til samarbeidet rundt prøvene enn de som ikke hadde vært i kontakt med ledelsen om prøvene enda. Det kan tolkes som om ledelsen har en god translasjonskompetanse i samarbeidet om de nasjonale prøvene. Selv om det holdes fellesmøter der alle lærerne er med, virker det som det er samarbeid over tid som er med på forme felles mentale modeller rundt bruken og samarbeidet om nasjonale prøver. Dette påpeker igjen viktigheten av at skoleleder er med å konstruere samarbeid med lærerne.

Skoleledelsen har en enhetlig visjon, men hos lærerne kommer det frem forskjellig syn på bruken av prøvene. Skoleledelsen legger vekt på å få meg seg alle på sin visjon, men at lærerne skal få bruke tid på å bli vant til tanken om å bruke prøvene konstruktivt. Dette stemmer overens med Imsen (2003) funn om at det ofte er ulik praksis fra lærer til lærer innad i skolen.

Når lærerne skriver rapporter og deler sine erfaringer med andre lærere og ledelsen bidrar de til at hele skolen kan lære av erfaringene. Ledelsen bidrar til å skape en ramme rundt dette arbeidet, samt hjelpe med språket rundt erfaringsdelingen. På bakgrunn av funnene, kan det virke som om ledelsen har klart å bygge opp et system rundt nasjonale prøver. Alt er for eksempel inne i årshjulet og det er lagd en forutsigbar rutine som kan være med å forhindre ”småbranner”, som Senge (2000, 2006) kaller det. Erfaringer blir videreformidlet på en hensiktsmessig måte. I en hektisk hverdag vil det alltid være begrenset med tid, men systemet er med på å gjøre samarbeidet med prøvene overkommelig. Skoleledelsen er klar på sin personal mastery og det er enighet i skoleledelsen om hvordan det skal samarbeides med lærerne om de nasjonale prøvene. Ut i fra dokumentene vises det at skole 1 (som del av Kommune 1) får god hjelp av skolekontoret i å systematisere arbeidet rundt de grunnleggende

ferdighetene. Vi kan tenke oss at Kommune 1 har fulgt opp St. Meld. 19 (2009-2010), som sier at skoleeier må sørge for nødvendig skolefaglig kompetanse på kommunenivå for å kunne følge opp den enkelte skoleleder med ressurser og veiledning. Det kan synes som de nasjonale prøvene går inn som en naturlig del av dette systematiske arbeidet, da dette blir bekreftet i intervjuene, selv om det kommer frem at hjelpen fra kommune 1 kan noen ganger kan virke noe generell. Dokumentene gir skoleledelsen og lærerne en felles referanseramme for hvordan man skal forstå de nasjonale prøvene og hvordan de skal brukes. Analysene av kartleggingsprøver og nasjonale prøver kan gi en felles forståelse for hva som kan gjøres annerledes og bedre. Det oppleves også tryggere for lærerne og ledelsen å ha et system rundt seg som er med å støtte dem i arbeidet. Det legger gode vekstvilkår for samarbeidet rundt nasjonale prøver. Men dette er trolig ikke hele årsaken. Det at en av ledelsen er en ”Oslo-skoleflyktning”, som har en del erfaring og liker å jobbe med de nasjonale prøvene, gjør trolig at ledelsen som samarbeidspartner er en aktiv aktør. Han er i følge lærerne flink til å gjøre nasjonale prøver til noe som engasjerer lærerne. Han er flink til å bruke et enkelt språk som gjør analysen av prøvene enklere for lærerne. Videre initierer han samarbeid med lærerne og følger dette opp. Dette gjør i følge lærerne at arbeidet med de nasjonale prøvene virker meningsfylt. De har lokale fastlagte mål ut i fra elevgrunnlaget om hvilken målsetting en skal ha. Analysen og samarbeidet etter prøvene blir utført med det lokale elevgrunnlaget i tankene. I skole 1 utføres det god ledelse, som i følge St. meld. 19 (2009-2010, innledningen), er ”den viktigste forutsetning for tidsbruk i skolen.”. Videre sier samme stortingsmelding at god ledelse gir tid til kjerneoppgaver og sørger for god og effektiv møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet (St. meld. 19, 2009-2010).

Elevene blir øvd i formen på prøven og lignende oppgaver både seint i fjerde klasse og tidlig i femte klasse. Det trekkes også ned pensum fra femteklasse ned i fjerde klasse. Dette er noe lærerne velger å gjøre siden elevene skal ha sett alt de skal møte på prøven. For eksempel øves elevene opp i BISON-blikket for å være bedre utrustet. Dette kan på den ene siden sees på som at lærerne ønsker å beskytte elevene sine mot potensielle nederlag på prøvene. På den andre siden kan det sees på som at lærerne er bedre til å se læreplanen framfor pensumbøker. Det kan virke som at skoleledelsen ikke har noe å si for hvilke pensumvalg lærerne velger å ta, da lærerne er autonome. Det kom fram at det forskjellig praksis på dette området hos forskjellig lærere:

”Da burde kanskje litt mer inn i pensum holdt jeg på å si. Men det blir litt opp til hver enkelt hvordan man jobber med det. Og noen jobber da... Hva bør en gjøre i fjerde klasse? Så hva bør man gjøre i forhold til å legge til rette for trygghet på oppgavetyper

og sånn. Ja. Og lage en fagplan for nasjonale prøver... ”Fnising” nei da.” (Lærer, skole 1)

Det kan tenkes, at de refleksjonsnotatene femteklasselærerne samarbeider med skoleledelsen om å lage, som skal bringes videre til fjerde klasselærerne, kan påvirke hvordan de velger å legge opp forarbeidet sitt. På den måten vi tenke oss at praksis forbedres i gjennom det Senge (2000, 2006) omtaler som team learning. Hvis vi tillater oss og være kritiske til våre informanter, kan man tenke seg at for stort fokus på nasjonale prøver kan føre til at noen lærere kan bevege seg over i ”teach to test”, slik at prøvene får backwash-effekt slik vi fikk det beskrevet i bilde 1 fra Bergers (2008) masteroppgave.

Fellessamlingene lærerne har sammen med skoleledelsen på kommunen virker samlende og forpliktende på kollegiet. Man får et felles bilde av tilstanden. Det som både lærere og ledelse ville hatt mer av rundt disse samlingene var mer samarbeid over skolegrenser. Erfaringsdeling mellom skoler vil kunne være mulig, men villet kreve organisering og ressursbruk. Allikevel er det allerede et forum for deltakelse på tvers av skoler i kommune 1. En kunne sett for seg at dette kunne blitt utvida til også gjelde strukturert erfaringsdeling, slik Baalsrud (m.fl., 2008) viser er viktig for blant annet skoleledelsens utvikling. Allikevel er det kontinuerlige samarbeidet som kan bærer frukter på sikt.

### **I lys av teori 3 (sosial bytteteori)**

Det kom fram at da kommune 1 fikk et velfungerende skolekontor, minket trykket fra politikerne på nasjonale prøveresultatet. Dette kan trolig ha med at politikerne følte det nå var noen som hadde kontroll på systemet. Skolekontoret kunne snakke med tyngde på vegne av skolene i kommunestyret osv. Dette har gjort til at skoleledelse og lærere føler mer ro til å jobbe systematisk. De vet at det plutselig ikke kommer en stor forandring i kommunen som gjør at de må endre arbeidsmetoder. Dermed vil det ikke være store omkostninger med dagens samarbeidspraksis. Videre har det vært viktig for skoleledelsen å understreke at ulike dokumenter fra staten har signalisert at nasjonale prøver skal brukes til utviklingsarbeid og ikke sammenligning mellom skoler. Dette er bakteppe for at de jobber som de gjør med nasjonale prøver. Skolekontoret legger også stor vekt på dette. Det er stor bevissthet rundt de sterke og svake sider med nasjonale prøver og bruken av dem. Derfor avhenger heller ikke lønn og karriere muligheter av hvordan skolen gjør det på nasjonale prøver. Det som er

slående er hvilken lojalitet lærerne har til sine elever. Alt handler om å gjøre det beste for dem. Dette stemmer overens med det Søreide (2010) tidligere har vist. Dette fremstår som hovedgrunnen til at lærerne er positive til samarbeidet. For de ser at det er til gode for elevene. Skoleledelsen sier rett ut de synes det gøy å jobbe med nasjonale prøver, for de ser det som et instrument til skoleutvikling. Denne gleden og evnen til å formidle viktigheten av nasjonale prøver er sannsynligvis en av grunnene til at ledelsen også har slik glede av et samarbeid. Samarbeidet om nasjonale prøvene munner ut i konkrete tiltak som munner ut i å heve elevene faglig. Det reflekterte synet på prøvene som er internalisert i kollegiet og på kommunenivå gjør også til at skolen får ro til å jobbe systematisk med det Skaalvik og Skaalvik (2009) kaller en læringsorientert målstruktur. I kommune 1 er det flere skoler, som ligger relativt nærme hverandre. En kan tenke seg at et råkjør på resultater kunne skapt en annen målstruktur, teach to test, juks og etc. Magnus Marsdal (2011) har vist oss dette er en aktuell problemstilling.

## 5.2 Skole 2

### I lys av teori 1. Kontekstualisering og Translatørkompetanse

Kommunen 2s målsetting blir formidlet frem til lærerne igjennom rene informasjonssekvenser i fellesmøter. En utfordring er hvordan denne målsettingene og informasjonssekvensene blir fulgt opp. Det virker som om skoleledelsen mener at deres jobb er å informere i fellessamlinger, for så at lærerne må implementere det i sin praksis. Ledelsen jobber ikke som en endringsagent på samme måte som vi har sett på skole 1. Det samme gjelder også en seanse der skolen hadde to lærere, fra en skole som hadde gjort det bra på nasjonale prøver, som skulle fortelle om sine erfaringer. Denne seansen er heller aldri blitt fulgt opp. Som rektor ved skole 2 sa: ”det viktigste er at vi ser at det går an å få det til”. Seansen ble aldri fulgt opp av verken leder eller lærere. Som en lærer ved skole 2 sa: ”det må være et lederansvar og fortelle oss at vi må sette fokus på dette, eller så har vi mye annet vi kan bruke tiden vår på” (lærer skole 2). Lærerne ønsker en tydeligere ledelse som samarbeidsagent. Slik at de kan samarbeide om å bruke nasjonale prøver på en måte som utvikler skolen. Det tar tid å endre praksis og det må være klar struktur rundt hvordan det skal gjøres, ellers så renner initiativ ut i sanden. Der skoleledelsen på skole 1 kan tolkes som kreativ og utholden i translasjonsarbeidet, kan ledelsen ved skole 2 tolkes som passiv. Hvorfor ledelsen er så forskjellig, kan forklares med det Federici (2010, 2011) kaller mestringsforventning. Ledelsen ved skole 1 finner en glede og en utsikt for å lykkes med denne oppgaven i et mylder av andre oppgaver. Denne gleden og utsikten for å lykkes med oppgaven finner vi ikke igjen hos ledelsen ved skole 2. Det blir nevnt flere andre initiativ, som forskjellige kurs

og erfaringsinnhenting, i rektor ved skole 2s intervju, men det kan virke som om rektor gjør en for dårlig jobb med å internalisere denne kunnskapen i organisasjonen, da disse ikke blir nevnt i lærernes intervjuer. At seansene sjelden fulgt opp finner oppgaven som et generelt tegn ved skole 2. Det kan virke som om ledelsen ved skole 2 ikke har den kreativiteten, utholdenheten og ønske som ledelsen ved skole 1 har. Også konteksten de nasjonale prøvene kommer fra synes å være vanskelig å forstå. Vi så at notatet, som omhandlet arbeidet med nasjonale prøver ved en annen skole i kommune 2, var konteksten til de nasjonale prøvene ganske konkret. I følge Rørvik (2007) er det klart lettest oversette ideer som kommer fra en mer abstrakt kontekst. Dette kan være en av grunnene til at ideer ikke er blitt tatt inn i organisasjonen. En annen forklaring kan være at det rett og slett ikke er interesse for det. At nasjonale prøver ikke inngår i en del av skolelederens eller lærernes mental models, men heller kan bli oppfattet som et fremmedelement.

## **I lys av teori 2. (Senge)**

Funnene viser som, Søreide (2010) påpeker, at det viktigste for lærerne er elevenes ve og vel. Det er der fokuset ligger i alt de gjør. Derfor blir nasjonale prøver ofte møtt med frustrasjon, da det ikke er noen struktur rundt arbeidet og samarbeidet. Det er som Lindhagen (2011) kom fram til i sin masteroppgave at skoleledelse og lærere ikke alltid vet hvordan en lærende organisasjon fungerer. Ledelsen har den holdningen at de skal hjelpe til slik at det tekniske fungerer. Det skolefaglige arbeidet rundt prøvene er lærernes ansvar. Her ser vi en klar kontrast til skole 1 der ledelsen tar et større ansvar i faglige samarbeidet med prøvene. Skoleledelsen ved skole 2 ser det som ønskelig at de input lærerne får ved forskjellige anledninger skal ”lærerne ta til seg”. På den andre siden virker det som lærerne ikke har noen klare tanker om hvorfor de tenker om nasjonale prøver som de gjør. Alt virker svært tilfeldig. Lærerne gir uttrykk for at de nasjonale prøvene ikke gir mer informasjon om elevenes kunnskapsnivå, men tar heller tid fra den ordinære undervisningen. Prøvene blir sett på som et irritasjonsmoment. Her er også kontrasten til skole 1 stor. Mens det på skole 1 blir holdt informasjonssekvenser som blir fulgt opp, er det vanskeligere å se en felles strategi for å sikre et felles syn på prøvene hos skole 2. Ut fra dokumenter burde det være en hvis enighet om hvordan en skal se på nasjonale prøver. På den andre siden er det usikkert om dokumentet blir fulgt opp. Lærerne gir inntrykk av det ikke er noen systematisk oppfølging, men at ting kommer og går og er mer for fasadens skyld. Det er ikke noe som tyder på at det foregår erfaringsdeling rundt arbeidet med nasjonale prøver. Her er også kontrasten mot skole 1 stor. Oppgavens funn viser at det ikke er erfaringsdeling i personalet rundt arbeidet med nasjonale prøver som er av betydning ved skole 2. Selv



om dokumentene gir en innføring i hvordan det skal jobbes med prøvene på skolen kommer det ikke frem av intervjuene at dette blir fulgt opp. Det virker som om det ikke er noen systematisk tenkning rundt samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne om nasjonale prøver. Dette faller inn under den mangel på ledelse St. Meld. nr. 31 (2007-2008) beskriver:

”Skolen har liten tradisjon for at ledelsen påvirker lærerens arbeid direkte. I mange skoler råder det en stillestående enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med”. (St. Meld. nr 31, 2007-2008, 3.5.2)

Denne tradisjonen st.meld. 31 beskriver ligger skole 2 i. Det kan virke som om det at det ikke er en struktur for hvordan det samarbeides om nasjonale prøver. Det er lagd dokumenter for hvordan skolen skal jobbe med prøvene, men det kan virke som dokumentet ikke har blitt brukt videre. Dokumentet ble ikke nevnt i noen av intervjuene. Under en fellessamling der skoleledelsen ved skole 2 la fram resultatene på de nasjonale prøvene, ble dokumentet tatt fram, men det var ikke mange av lærerne som kjente det igjen. Også når det gjelder andre dokumentene som omhandler nasjonale prøver, kan det virke som at det blir lagt fram for kollegiet, men at det ikke blir drøftet og fulgt opp senere. Dette inntrykket ble bekreftet av intervjuene. Skoleledelsen sa at han følte at sin rolle var å informere. Lærerne måtte ta ansvar for å ta i bruk den informasjonen som ble dem tilgjengelig. Lærerne på den andre siden følte at det ikke var noe samarbeid. De skulle gjerne ønske seg et sterkere samarbeid og tydeligere ledelse på nasjonale prøver. De følte at det var vanskelig på egenhånd å kunne bruke prøvene på god nok måte. Mangelen på den strukturen vi så hos skole 1, kan fort føre til, det Senge (2000, 2006) omtaler som brannsklucking. I intervjuene kom det fram at den gangen ledelsen har tatt initiativ til samarbeid om det faglige rundt de nasjonale prøvene, var da avdelingsleder ved skole 2 måtte få beskjed av skoleleder i kommune 2 å sjekke opp de dårlige resultatene. At det først da ble et spedt samarbeid rundt prøvene viser at samarbeid om nasjonale prøver ikke ligger under skole 2s systemtenkning. Systemtenkingen hos skole 1, på den andre siden, gjorde til at det kunne fokuseres på det som det var meningen å fokusere på i en svært kompleks skolehverdag; i dette tilfellet: samarbeidet rundt nasjonale prøver. Det som er tydelig, er at ledelsen ved skole 2 trolig må bedre noen av sine fem hovedkompetanser. Tronsmo (2010) ville trolig argumentert for at skoleledelsen burde bedre sin kompetanse på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere, utvikling og endring. I hvert fall i lys av dennes oppgavens funn!

### **I lys av teori 3. (sosial byttetori)**

Det kan virke som om skoleledelsen synes det var utfordrene å jobbe med nasjonale prøver i et utviklingsperspektiv. Arbeidsoppgavene er mange, og det kan virke som det aldri har vært en tradisjon på skolen for at skoleledelsen og lærerne har samarbeidet med om å bruke nasjonale prøver i skolens utviklingsarbeid. Oppgaven har tidligere vist at skoleledelsen ved skole 1 fant stor glede i å jobbe med prøvene. Ved skole 2 kan holdningen virke mer reservert. Lærerne ved skole 2 ønsker at det skal bli et bedre system rundt prøvene av hensyn til elevene. De ønsker et tettere samarbeid for å få veiledning og muligheter til å kunne utnytte prøvene på en best mulig måte. Lønn og karriere er ikke styrt etter resultater på nasjonale prøver. Den lokale politikken derimot bærer trolig preg av at det ikke er et velfungerende skolekontor. I motsetning til i kommune 1, kommer kommune 2-politikerne med forslag som viser at de har begrenset forståelse for bruken av de nasjonale prøver. Dette gjør at en skulle tro at skoleledelse og lærere ikke har samme roen rundt arbeidet sitt. Men som det kommer frem; hva som skjer utenfor skolen er egentlig ikke så interessant. De jobber som de har gjort; med det nære. Det er det som driver læreren på skole 2.

Nasjonale styringsdokumenter påvirker i svært begrenset grad hvordan det samarbeides om nasjonale prøver.

Det kommer frem at det er en læringsorientert målkultur ved skolen. Alle skal heves. Det blir ikke lagt vekt på, verken fra lærerne eller ledelsen at det skal jobbes med prøvene for å oppnå heder og ære, men for at alle elevene skal løftes. Det er også her frustrasjonen er på sitt største også. Mange av lærerne føler det er bortkastet tid med å arbeide med de nasjonale prøvene når det ikke er noe samarbeid rundt dem. Gevinsten er ikke stor nok i forhold til omkostningen! Da trekker heller prøvene tid fra den ordinære undervisningen som trengs for å løfte alle elevene. Her ser vi også en klar forskjell fra skole 1, der det ble lagt vekt på at samarbeidet rundt de nasjonale prøvene resulterte i konkrete tiltak for å heve elevene. Noe som trolig var med på gjøre gevinsten av samarbeidet verdt omkostningen for å bruke Passers ord (m.fl., 2009).

## Kapittel 6: Avslutning

Utgangspunktet for denne avhandlingen var problemstillingen: *hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved to forskjellige skoler i Aust-Agder?*

I denne avsluttende delen vil oppgaven for det første, trekke konklusjoner på bakgrunn av drøftingen. For det andre vil vi trekke linjer fra disse konklusjonene til tidligere forskning. For det tredje vil den se på nye problemstillinger denne avhandlingen åpner for.

### 6.1 Hva vet vi nå

Det kan konkluderes med at samarbeidet om nasjonale prøver foregår på svært forskjellig måte på de undersøkte skolene. På skolen 1 er det en innbyrdes enighet mellom ledelsen og lærerne om hvordan det skal arbeides med prøvene, der ledelsen tar rollen som en veileder, hjelper og dialogpartner for lærerne. Ledelsen strukturerer og systematiserer arbeidet i forhold til årshjulet, drøfting rundt resultat, erfaringsdeling og veiledning rundt oppfølging av elever. Dette gir et fruktbart samarbeid i en ellers hektisk arbeidshverdag. I ledelsen er det en avdelingsleder som er en Oslo-skoleflyktning. Avdelingslederen uttrykker glede med å arbeide med de nasjonale prøvene. Det kan virke som om han igjennom samarbeidet med lærerne om nasjonale prøver har vist god translasjoskompetanse. Noe som har gjort til at lærerne finner det interessant og nyttig å arbeide med. Lærerne og ledelsen ga også uttrykk for at skolekontoret var en god støtte til samarbeidet om de nasjonale prøvene. Det ble arrangert møter som ga følelsen av å være i samme båt. Også biten med å bringe erfaring tilbake til skoleorganisasjonen igjennom erfaringsdelingsmøter på tvers av trinn sammen med ledelsen ble det gitt inntrykk av at virket. Igjennom systematisk arbeid skulle arbeidet med nasjonale prøver forankres i organisasjonen. Igjennom systematisk samarbeid, kan det virke som om skolen er i rute for å bruke de nasjonale prøvene til lokalt skoleutviklingsarbeid.

På skole 2 har det vært vanskeligere å oppdage om det har vært noe faglig samarbeid om nasjonale prøver. Skoleledelsen har gitt uttrykk for at det er lærerens arbeid. Ledelsen har ikke tid og krefter til å prioritere dette feltet. Det virker som ledelsen ved denne skolen ikke prioriterer nasjonale prøver på samme måte som hos skole 1. Det kan ha noe med at de ikke mestrer prøvespråket og hvordan prøvene kan tas i bruk. Lærerne ved denne skolen ga også uttrykk for at de ønsket en tydeligere ledelse og samarbeid rundt hvordan en skulle ta de nasjonale prøvene i bruk.

Lærerne ga også uttrykk for at de ikke hadde tid eller kompetanse til å utnytte prøvene på en måte som var med på utvikle skolen faglig. Her mangler den ivrige Oslo-skoleflyktingen som synes å arbeide med nasjonale prøver er kjempegøy. Denne skolen har heller ikke et velfungerende skolekontor som gir den støtte i arbeide med prøvene. Arbeidet skjer spredt og usystematisk og ulike initiativ blir ikke fulgt opp. Lærerne sitter med hele ansvaret alene. Det er svært begrenset samarbeid rundt de nasjonale prøvene ved skole 2. Rapporten som aktualiserte tema for denne oppgaven støtter denne konklusjonen, da den viste at et stort antall lærere følte det samme som lærerne på skole 2.

Det kan konkluderes med at nasjonale prøver blir brukt på svært forskjellig måte i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved de to forskjellige skolene i Aust-Agder som her er undersøkt. Den største årsaken til denne forskjellen forklares med det Federici (2010) forklarer med mestringsforventning til oppgaven styrer hva en skoleledelsen arbeider med. I en hektisk skolehverdag prioriterer den ene skoleledelsen faglig arbeid med nasjonale prøver der den andre prioriterer noe annet. Lærerne må jobbe med nasjonale prøver uansett. Derfor blir det samarbeid om prøvene en plass, men ikke en annen plass. Ved skole 2, der det ikke er et systemisert samarbeid rundt nasjonale prøver, blir det slik som Imsen (2003) forklarer: det blir hvert klasserom eller trinn for seg selv og ikke skolen som helhet.

Disse forskjellene hos skolene kan forklares med personavhengighet som vi har redgjort for, men det kan også ha noe med skolekoden å gjøre. Arfwedssons *Hvorfor er skoler forskjellig* (1984) forklarer hvorfor skoler er forskjellig. Hans teori går ut på at det er ulike skolekoder som avgjør hvilken måte det snakkes sammen på og hva det snakkes om. Er samarbeidet om nasjonale prøver inne i skolekoden, eller er det en ting det ikke snakkes om innenfor koden? Samtidig med at Oslo-skoleflyktingen er i gang med endringsprosessen av skolekoden ved skole 1, er denne så godt som fraværende ved skole 2.

I følge teoretikeren, Ulf. P. Lundgren (2006), er sonderingen mellom faktisk og teoretisk handlingsrom. Det handler om at innen for skoler vil det mulige handlingsrommet være større enn det som blir utnyttet. Hva skal da til for å velge å endre sitt handlingsrepertoar, og hvorfor velges en endring fremfor andre, vil være interessant å forstå i lys av problemstillingen. Er det slik at skole 1 utnytter sitt handlingsrom bedre til å samarbeide om prøvene siden det finnes en endringsagent med godt translasjonspotensial. En som virkelig brenner for å jobbe med nasjonale prøver. En slik samarbeidsagent mangler ved skole 2. Det at det er et velfungerende system ved skole 1 gjør at man kan legge kreftene i å fokusere på de faglige samarbeidet om prøvene framfor å

bedrive brannslukking av småbranner slik Senge (2000, 2006) mener kan bli konsekvensen. Dette kan være en alternativ beskrivelse av hvorfor handlingsrommet for å samarbeide om de nasjonale prøvene på skole 1 er større enn på skole 2. Vi ser også at dette er i tråd med tidligere forskning som viser at arbeidet med nasjonale prøver avhenger av hva skoleledelsen føler de mestrer i en krevende arbeidshverdag (Federici, 2010, 2011)

Tidsbrukutvalget (2009) påpeker at når man går fra en trenivåmodell til en tonivåmodell blir ansvarsforholdene mer uklare. Disse uklare forholdene finner en hos skole 2, der det ikke er en faglig enhet i kommunen, slik vi så i kommune 1. Dette kan igjen føre til at der skole 1 får veiledning og støtte av kommune 1 s skolekontor, må skole 2 greie seg selv. Det kommer lite signaler og oppfølging fra kommune 2 og dette kan forplanter seg ned på lærernivå. Dette kan være en annen forklaring på hvorfor skoleledelsen ved skole 2 ikke finner det viktig nok å samarbeidet om prøvene. Vi ser at kombinasjonen mellom den engasjerte osloskoleflyktningen og et velfungerende skolekontor trolig slår bra ut for skole 1s samarbeid rundt de nasjonale prøvene.

## **6.2 Undersøkelsens begrensninger**

For det første vet vi ikke hvordan samarbeidet om nasjonale prøver faktisk påvirker læringen til elevene, da vårt fokus er samarbeidet mellom skoleledelse og lærere. For det andre vet vi ikke hvor godt skolekontoret er til hjelp for andre skoler i kommune 1. For det tredje er dette en kvalitativ studie som ikke kan generaliseres, men heller være et bilde av fenomenet som kan gjenkjennes og læres av.

## **6.3 Betydningen av undersøkelsen for forskningsfeltet**

Funnene i denne avhandlingen stemmer med annen forskning og undersøkelser som sier for det første at det er stor forskjell på hvordan det samarbeides. For det andre at prøvene blir brukt feil eller mangelfullt. For det tredje at de som jobber i skolen finner prøvene meningsløse. Om dette impliserer at det bør legges klare retningslinjer på hvordan det skal jobbes med de nasjonale prøvene kan være en slutning. En annen slutning kan være at man ikke trenger prøvene. Det finske skolesystemet har for eksempel ikke den type oversiktsprøver, men gjør det bedre enn Norge på diverse internasjonale tester.

Oppgaven begynte med å nevne rapportene fra utdanningsforbundet om lærerne og skoleledelsen ikke visste hvordan de skulle bruke de nasjonale prøvene. Denne mastergraden har gitt et bilde av hvordan dette samarbeidet kan ta form. Men å oversette fra konteksten beskrevet i denne oppgaven til en annen skole krever det Rørvik (2007) kaller en god oversetter. En som kjenner språket rundt prøvene og som finner glede i arbeidet med de nasjonale prøvene. Vi så eksemplet med de to lærerne som hadde lagt et notat i kommune 2. Dette virket for kontekstavhengig til at skole 2 skulle kunne benytte seg av det. Det samme kan man si for denne oppgaven. Det kreves som sagt en god oversetter for å kunne ta meg seg informasjonen fra denne oppgaven og omgjøre den til kunnskap ved en annen skole.

Et spørsmål som det hadde vært interessant å funnet ut, og som flere lærere nevnte i denne undersøkelsen, er om det har noe å si om lærerne har en klasse til og med femte istedenfor til femte som ofte er praksisen i dag. Ville da lærerne være mer på hugget i forhold til å samarbeide om de nasjonale prøvene og deres kompetansedefinisjon?

Det vil være interessant å undersøke om alle skolene i kommune 1 jobber med nasjonale prøver på samme måte som ved skole 1. Korvald og Oshaug (2008) viser i sin mastergrad at signaler fra kommuneledelsen blir tolket svært ulikt. Å avdekke om det er skolekontoret eller osloskoleflyktningen som har størst påvirkning i forhold til hvordan det blir samarbeidet om de nasjonale prøvene på skolene, kan gi ytterligere puslespill brikker til bildet rundt samarbeidet om nasjonale prøver. Om forskjellen er system, personavhengig eller en sammenblanding.

Men gir samarbeidet på skole 1 en bedre skole enn skole 2? Er faktorene fra skole 1 noe som kan operasjonaliseres og relateres til bedre skolerresultater på nasjonale prøver over tid? En måte å lese denne avhandlingen, kan være å se på den som en forstudie til en større kvantitativ studie.

## Kapittel 7: Litteraturliste

### Litteraturfortegnelse

Arfwedson, G. (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.

Arnesen, A-L. and Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 285-300.

Baalsrud K. A. m.fl. (2008): *Skolelederens læringsfelleskap. Læring for ledere i lærende skoler*. (Masteroppgave, UiO). Oslo

Berg, G. (1987): *Skolan som arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.

Berge, K. J. (2007): Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.) (2007): *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Berger, M. O. (2008): *Nasjonale prøver 2007 Arbeidet skolene etter intensjonen? Hvordan takler skolene presset?* (Masteroppgave, UiO). Oslo

Berland, A. S. (2010): *På hvilken måte bidrar praktiseringen av medbestemmelsesavtalen til samarbeid og utvikling på skolen?* (Masteroppgave, UiO). Oslo.

Bonesrønning, B. og Vaas Iversen, J. M. (2008): *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Carlgren, I., m.fl. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 301-326.

Dalby, I. m.fl. (2010): *Styring av utdanning - en balansekunst? En studie av hvordan tre rektorer i samme kommune responderer på styringssignaler gitt i forhold til ny vurderingsforskrift* (Mastergrad, UiO). Oslo.

Elstad, E. (2010 a): Internasjonale storskalaundersøkelser: en sammenligning av PISA, TIMSS og PIRLS. I Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): *Pisa- Sannheten om skolen?* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2010 b): Pisa i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): *Pisa- Sannheten om skolen?* (s. 100-121). Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): OECD setter dagsorden. I Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): *Pisa- Sannheten om skolen?* (s. 20-41). Oslo: Universitetsforlaget.

Federici, R. A. (2010): Skolen som arbeidsplass: Skolelederens hverdag. *Bedre skole*, 10(4), 44-48.



Federici, R. A. (2011): Rektorers trivsel og frustrasjoner – hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen. *Bedre skole*, 11(3), 22-29.

Grek, S. (2009): Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe. *Journal of European Policy*, 24 (1): 32-54.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2007): Reform 97 – eit grunnlag for kunnskapsløftet. I Halvard Hølleland (red.) (2007): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 66 - 83). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Hood, C. m.fl. (red.) (2004): *Controlling moderen government. Variety, commonality and change*. Northampton: Edward Elgar Publishing.

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolenes 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Imsen, G. (2007): Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole – i utakt? I Halvard Hølleland (red.) (2007): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*.

(s. 135 - 156). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Johannessen, A; Tuft, P. A; Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering, i T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Korvald, K. Ø. Og Oshaug, G. (2008): *Styring og ledelse på lokalt nivå. Skolelederens forståelse og oversettelse av styringssignaler* (Mastergrad, UiO). Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2009): *Rapport fra tidsbruksutvalget*.

Kvale, S. (2005). *Om tolkning av kvalitative forskningsintervjuer*. Nordisk Pedagogikk, 25, 3-15.

Langfeldt, G. (2008): *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.

Langfeldt, G. (2010): Styringsutfordringer og paradokser. *Bedre skole*, 10(1), 57-61.

Lindhagen, H. (2011): *Grunnleggende ferdigheter - målrettet arbeid i skolen?*  
(Masteroppgave, UiO). Oslo.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.

Lundgren, U. P. (2006): Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms. The need for a Reorientation of Curriculum Theory. I: *Studied in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidsskrift 2006-1.

Marsdal, M. E. (2011): *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest.

NOU (2002: 10): *Første klasses fra første klasse*. Kunnskapsdepartementet.

Nusche, D. mfl. (2011) OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education :  
Norway. OECD

Næss, S. (2008): *Et verktøy, ingen diagnose! – en analyse av kommunale variasjoner i resultat på nasjonale prøver* (Masteroppgave, NTNU). Trondheim.

OECD (1988-89) Ekspertvurdering fra OECD. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk.  
Oslo: Aschehoug.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD (2007a): *Improving School Leadership*.

OECD (2007b): *Improving School Leadership. Nasjonal bakgrunnsrapport for Norge.*

OECD (2009). *TALIS – norske resultater* (NIFU-STEP 2009).

Passer, M. m.fl. (2009): *Psychology. The Science of mind and Behaviour.* Berkshire: McGraw-Hill Education.

Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforlaget AS

Quinn, R. Og Cameron, K. S. (1999): *Diagnosing and changing organisational culture.* Mass.: Addison-Wesley.

Reitan, S. (2009): *Skolelederens betydning for lærernes samarbeid* (Masteroppgave, NTNU). Trondheim.

Rørvik, K. A. (2007): *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Schaufeli, W.B. og Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. I A. Bakker & M. P. Leiter (red.), *Work, engagement. A handbook og Essential Theory and Research.* Hove and New York: Psychology Press.

Senge, P.M. m.fl. (2000): *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P.M. (2006): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books.

Skaalvik, S. og Skaalvik, E. M. (2009): Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I Andreassen, R. A. m. fl. (red.) (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

St. meld. 37 (1990-1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

St. meld. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 19 (2009-2010): *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet.

Stephens, P., m.fl. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 40, No. 1, 109-130.

Strand, T. (2006): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Oslo: Fagbokforlaget.

Strandes, T. (2011): *Rektors tilrettelegging for læreres læring. Hvordan tilrettelegger rektorer for læring og utvikling, og hvordan kan dette sees i lys av teori om organisasjonslæring?* (Masteroppgave, UiO). Oslo.

Søreide, G. E. (2010): Fortellinger om læreridentitet. *Bedre skole*, 10(1), 68-73.

Telhaug, A. O. (1990): *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Telhaug, A.O., mfl. (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3, 245-283.

Tronsmo, P. (2010): Ledelse i utdanningssektoren. *Bedre skole*, 10(1), 62-67.

Tønnessen, L. K. B. (2004): *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. *Nasjonale prøver*. Hentet 15. januar 2012, fra:  
<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>

Respons analyse for Utdanningsforbundet. *Nasjonale prøver - undersøkelse blant rektorer i grunnskolen..* Hentet 15. Januar 2012, fra:  
<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Norske-rektorer-Nasjonale-prover-feiler/>

Respons analyse for Utdanningsforbundet. *Undersøkelse blant lærere i norsk grunnskole.*

Hentet 15. Januar 2012, fra:

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Larerne-sier-nei-til-nasjonale-prover/>

OECD-rapport hentet fra UDIR.no. Hentet 15. Januar 2012, fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Tre-rad-til-norsk-skole-OECD-rapport/>

Werler, T. (2011): Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I Midtsundstad, J. H. og Willbergh Ilmi (red.) (2010): *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning.* (s. 76 – 96)

Willbergh, I. (2011): Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I Midtsundstad, J. H. og Willbergh Ilmi (red.) (2010): *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning.* (s. 46-62)

## Vedlegg 1 Intervjuguide skoleledelse

Spørsmålene som stilles skal belyse problemstillingen: *Hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved to forskjellige skoler i Aust-Agder?*

- Navn
- hvor gammel
- Hvilken utdannelse
- Erfaring
- Noe undervisning?

### Intervjuskjema skoleledere.

1. Hva er ditt syn på hvordan din skole skal få bedre resultater på nasjonale prøver?
2. Har du som leder glede av å arbeide med nasjonale prøver?
3. Er det mye fokus på prøvene? I så fall fra hvem?
4. Påvirker nasjonale prøver valg av pensum? Hvis ja beskriv!
5. Beskriv hva du har gjort i samarbeid med lærerne om nasjonale prøver.
6. Er det enighet i lærergruppa om hvor mye en skal innrette opplæringen mot nasjonale prøver? Som leder... hva mener du?

### **Medbestemmelsesavtalen**

7. Hvordan spiller medbestemmelsesavtalen inn i samarbeidet om nasjonale prøver?

### **Skoleledersamarbeid**

8. Hvor utenfor skolen drøfter du nasjonale prøver?
9. Hvilket forum er mest verdifullt for deg?
10. Internt i ledergruppa på skolen, hvor grundig drøfter dere oppfølging av nasjonale prøver?
11. Får ledergruppas syn gjennomslag i kollegiet?
12. Påvirker dette hvordan du samarbeider med lærerne om nasjonale prøver?



### **Kommunalt nivå**

13. Hva slags styringssignaler sender administrasjonen angående nasjonale prøver?
14. Sammenlignes skoler?
15. Påvirkes ditt samarbeid med lærerne av andre skolars erfaringer med prøvene? – Hvis ja. Hvordan?
16. Hva slags hjelp får du fra kommunen til å utnytte de nasjonale prøvene?
17. Påvirker denne hjelpen hvordan du samarbeider med lærerne om prøvene?
18. Spiller lønn og karrieremuligheter inn på hvordan du bruker nasjonale prøver i samarbeidet med lærerne?

### **Fylkesnivå**

19. Påvirker fylkesmannens opplæringskontor ditt arbeid rundt nasjonale prøver?
20. Hvordan påvirker det i så fall samarbeidet med lærerne om nasjonale prøver.

### **Nasjonalt og internasjonalt nivå**

21. Påvirker internasjonale tester hvordan du ser på nasjonale prøver?
22. Din skole er en del av den nasjonale utdanningspolitikken. Hvor mye påvirker dette arbeidet ditt med nasjonale prøver?
23. Hvordan påvirker ulike stortingsmeldinger og proposisjoner ditt samarbeid med lærerne om nasjonale prøver?

### **Eventuelt**

Er det noe jeg ikke har spurt om som du ser relevant?

## Vedlegg 2 Intervjuguide lærere

Spørsmålene som stilles skal belyse problemstillingen: *Hvordan brukes nasjonale prøver i samarbeidet mellom skoleledelse og lærere ved to forskjellige skoler i Aust-Agder?*

- Navn
- hvor gammel
- hvilket trinn
- Hvilket fag
- Hvilken utdannelse

### Intervjuskjema lærere/fagforeningleder.

24. Hva er ditt syn på hvordan din skole skal få bedre resultater på nasjonale prøver?
25. Har du som lærer glede av å arbeide med nasjonale prøver?
26. Er det mye fokus på prøvene? I så fall fra hvem?
27. Påvirker nasjonale prøver valg av pensum? Hvis ja beskriv!
28. Beskriv hva du har gjort i samarbeid med lederne om nasjonale prøver.
29. Er det enighet i lærergruppa om hvor mye en skal innrette opplæringen mot nasjonale prøver? Som lærer... hva mener du?

### **Medbestemmelsesavtalen**

30. Hvordan spiller medbestemmelsesavtalen inn i samarbeidet om nasjonale prøver?

### **Lærersamarbeid**

31. Hvor utenfor skolen drøfter du nasjonale prøver?
32. Hvilket forum er mest verdifullt for deg?
33. Internt i lærergruppa på skolen, hvor grundig drøfter dere oppfølging av nasjonale prøver.
34. Får lærergruppas syn gjennomslag i kollegiet?
35. Påvirker dette hvordan du samarbeider med lederne om nasjonale prøver?

### **Kommunalt nivå**

1. Hva slags styringssignaler sender administrasjonen angående nasjonale prøver?

2. Sammenlignes skoler?
3. Påvirkes ditt samarbeid med ledelsen av andre skolers erfaringer med prøvene? – Hvis ja, hvordan?
4. Hva slags hjelp får du fra kommunen til å utnytte de nasjonale prøvene?
5. Påvirker denne hjelpen hvordan du samarbeider med lederne om prøvene?
6. Spiller lønn og karrieremuligheter inn på hvordan du bruker nasjonale prøver i samarbeidet med ledelsen?

#### **Fylkesnivå**

7. Påvirker fylkesmannens opplæringskontor ditt arbeid rundt nasjonale prøver?
8. Hvordan påvirker det i så fall samarbeidet med lederne om nasjonale prøver.

#### **Nasjonalt og internasjonalt nivå**

9. Påvirker internasjonale tester hvordan du ser på nasjonale prøver?
10. Din skole er en del av den nasjonale utdanningspolitikken. Hvor mye påvirker dette arbeidet ditt med nasjonale prøver?
11. Hvordan påvirker ulike stortingsmeldinger og proposisjoner ditt samarbeid med lederne om nasjonale prøver?

#### **Eventuelt**

Er det noe jeg ikke har spurt om som du ser relevant?