

Fra dokument til klasserom

En kvalitativ studie av implementeringen av reformideen «Vurdering for læring» i den videregående skolen i Rogaland

—
Helga Refsdal

Masteroppgave i organisasjon og ledelse - mai 2015

FORORD

Jeg benytter anledningen til å takke alle lærere og ledere i utvalget mitt i den videregående skolen i Rogaland som ga meg av sin travle tid og stilte til intervju. En stor takk for nyttig informasjon og refleksjoner!

Samtidig vil jeg få takke RFK for at jeg fikk delta som observatør på to dialogkonferansen for *Vurdering for læring* i Rogaland for skoleåret 2014/15. Dette ga meg viktig inspirasjon for min studie, og takk til alle deltakerne der for åpenhet og inkludering i gode samtaler og refleksjoner.

Ikke minst vil jeg takke min veileder professor Tor Arne Røvik ved UIT for veiledning i mitt arbeid og jeg anser meg som heldig som har hatt en veileder med så mye kunnskap innen feltet jeg studerer.

Jeg har blitt tildelt masterstipend fra utdanningsfondet ved fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UIT, Norges arktiske universitet, for å gjennomføre studien.

SAMMENDRAG

Denne studien omhandler innføring av reformideen *Vurdering for læring* som er en del av reformen Kunnskapsløftet som ble innført for grunn- og videregående opplæring i 2006. Vurdering for læring (VFL) er et uttrykk for den nye oppfølgingskulturen når det gjelder vurdering som ble forskriftsfestet av opplæringsloven i 2009. Den nye oppfølgingskulturen vektlegger *formativ vurdering*, det vil si vurdering underveis i opplæringen. Den nye forskriften stresser elevenes rett til å få vite hva som forventes av dem, å få tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og å få råd om hvordan de skal forbedre seg. Samtidig har de krav på være involvert i eget læringsarbeid når det gjelder vurdering. Synet på at norsk opplæring har behov for en bedre oppfølgingskultur er forankret i både forskning og teori. Ved implementering av den nye forskriftene er det også satt i gang en *statlig initiert satsing* fra Utdanningsdirektoratet med navnet Vurdering for læring igangsatt puljevis i tidsrommet 2010-2014, senere forlenget til 2017, hvor det blir lagt føringer på at arbeidet skal foregå i lærende nettverk. Videregående skoler er i pulje 2 i denne satsingen og denne studien er av praktiske grunner avgrenset til videregående opplæring og utvalget er fra Rogaland. Problemstillingen omhandler hvordan det går med reformideer når de skal omsettes til praktisk bruk og hvordan dette påvirker den pedagogiske praksis i klasserommet. Med Vurdering for læring menes all vurdering som gis underveis i opplæringen og bidrar til å fremme læring.

Studien har avdekket at kjerneaktivitetene, eller lærernes endring av praksis innen læring og vurdering, i stor grad er endret i tråd med intensjonene i Vurdering for læring. En del ting gjenstår, men innen området tilbakemelding og en mer systematisk oppfølgingskultur er arbeidet kommet ganske langt. Lærende nettverk har hatt nytte som implementeringstiltak men får ikke full effekt på grunn av manglende ledelsesinvolvering og spredning innad på skolene. Hvilke faktorer som påvirker hvor langt de enkelte skoler er kommet er i stor grad påvirket av skolens implementeringsstrategi og ledelsesinvolvering i utviklingsarbeidet. Ved reformens inntreden forelå det ingen klar strategi fra myndighetenes side og dette hadde stor betydning med tanke på at implementeringsprosessen for de ulike skoler og skoleeiere kom sent i gang.

INNHOLD

Innhold

.....	i
FORORD.....	iii
1 Innledning.....	1
Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Tema og problemstilling.....	3
2 Empirisk kontekst.....	7
2.1 Kunnskapsløftet og undervisvurdering.....	7
2.3 Vurdering for læring (VFL) og lærende nettverk.....	9
2.4 Nettverksdoktrinen.....	11
3 Teorifundament.....	13
3.1 Reforme og drivkrefter bak beslutning om endring.....	13
3.3 Tidligere forskning innen feltet.....	17
3.3 Implementeringsteori.....	19
3.3.1 Alternativene.....	19
3.4 Teorier om implementering.....	20
3.4.1 Rask tilkobling.....	20
3.4.2 Frastøting.....	21
3.4.3 Frikobling.....	22
3.4.4 Translasjonsteori.....	23
3.5 Forventninger til det empiriske arbeidet.....	25
4 Metode.....	27
4.1 Valg av metode.....	27
4.2 Forskningsdesign.....	27
4.3 Utvalg og gjennomføring.....	29
4.4 Utforming av intervju.....	32
4.4.1 Begrepsoperasjonalisering av intervjuguide.....	32
4.4.2 Intervjuene.....	35
4.5 Dokumentanalyse.....	35
4.6 Observasjon.....	37
4.7 Dataanalyse og analysekritikk.....	38
4.7.1 Reliabilitet og validitet.....	38
4.7.2 Generalisering og troverdighet.....	39

4.7.3 Ethiske refleksjoner- nærhet og distanse	40
5 ANALYSE	41
5.1 Presentasjon av resultater	41
5.2 Sentrale funn	42
5.3 Innføring av reformen (og VFL) og forventningene i et implementerings teoretisk perspektiv	45
5.3.1.Reformen, VFL og kategorien Målbasert lærings og vurderingspraksis	46
5.3.2 Reformen, VFL og Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis.....	52
5.3.3 Reformen, VFL og Elevmedvirkning	58
5.3.4 Reformen, VFL og skolens vurderings og læringsarbeid.....	63
5.3.5 Reformen og VFL og egen praksis og endringer	72
5.4 Oppsummerende drøfting av resultater.....	76
5.4.1 Anbefalinger.....	84
6 AVSLUTNING	87
6.1 Konklusjon	87
6.2 Implikasjoner på videre forskning	90
7 REFERANSER	91
7.1 Litteraturliste.....	91
Vedlegg	97

1 Innledning

Bakgrunn for valg av tema

«Ting går i sirkel.»

Dette sitatet er et utdrag fra et intervju med en lærer i utvalget mitt. Denne læreren har jobbet i den videregående skolen i 30 år og har derfor vært med på mange endringer og reformer i skolen, deriblant Reform 94 og Kunnskapsløftet i 2006. Under intervjuet kommer denne læreren med et lite hjertesukk til alle endringene, særlig over at oppfatningen av hva som er en god måte og utøve yrket på stadig endrer seg. Han sier det slik:

«Ja, altså, undervisningen endres, for eksempel i hvilken grad en skal kjøre såkalte læreforedrag eller klassesamtaler. Sånn av type gi meg kritt og tavle og la meg skravle. Altså, nå er vi inne i en fase der det er litt mer akseptert enn det var, men med en gang du hadde snakket i ti minutter skulle du ha dårlig samvittighet hvis vi går ti år tilbake. Nå kan vi gjøre litt mer av det. Det går litt i sirkel, ting går i sirkel, men jeg håper det er en sånn sirkel som skrur seg oppover, en oppadgående spiral. Å få dempet ned dette prosjektorganiseringen som var veldig på, og litt tilbake til læreren i sentrum synes jeg er litt ålreit da. At en får være litt fagmann, og ikke bare sånn, du skal henge over skulderen til elever som sitter og prøver på noe.»

Denne læreren uttrykker noe som jeg møtte igjen hos flere i utvalget. Uten å gi inntrykk av å være spesielt negativ til endringer, så spores der en viss trøtthet over og en manglende tro på at de endringene man utsettes for er av varig art. I sitatet over uttrykkes også glede over at med Kunnskapsløftet 2006 så endres synet igjen på prosjektorganiseringen som arbeidsmetode som man ble pålagt gjennom læreplanene i Reform 94. Her eksemplifiseres det tydelig etter min mening at man får en reform for å rette opp i ting som ble innført ved tidligere reformer.

Jeg er selv lærer med over tjue års praksis fra videregående skole og har gjennom årenes løp undret meg over fenomenet nevnt over; opplevelsen av at ting er en pendel eller spiral, og at vi fort havner tilbake der vi var, og det etter ofte ganske store anstrengelser for å komme dit.

Samtidig vet jeg av erfaring at endringer ofte må til og kan være av det gode. Som deltaker i lærende nettverk i Rogaland i perioden 2011-2012 ble jeg inspirert av denne måten å jobbe på, og jeg fikk gjennom arbeidet i utviklingsgruppen en god forståelse for tanken, eller ideene, bak den nasjonale satsingen Vurdering for læring. Jeg erfarte også at dette arbeidet var det veldig mange av oss lærere som allerede utførte, på en mer eller mindre systematisk måte. Gjennom lærende nettverk oppdaget jeg, noe overraskende, den kraften som lå i det å sette ord på egen praksis. Det ble en aha opplevelse for meg å sette ord på kunnskap jeg ikke hadde et bevisst forhold til at jeg hadde, såkalt taus kunnskap.

En oppfatning som jeg tror jeg deler med mange er at det kan være vanskelig å forholde seg til alt det nye som skjer samtidig som man skal holde hjulene i gang på daglig basis. I verste fall kan resultatet bli at man gjør som i sitatet under når nye endringer er på gang igjen; «Bend over, here it come again!» (Jakobsen 2004 :156). Altså man gjør minst mulig mens man venter på at ting roer seg.

Ifølge Røvik (2014) handler implementering av reformideer i skolen om at «ideene nedfelles i bl.a. strukturer, rutiner og prosedyrer og at det blir til organisatorisk praksis som så leder til de ønskede resultat.» Til tross for at implementering er en kritisk fase i reformarbeidet er implementeringsprosessene i skolen viet liten oppmerksomhet. Det foreligger noe forskning på norsk skole og emnet, men den forskning som finnes omhandler i stor grad evalueringer av endringer (Røvik 2014).

Mitt tema er hva som skjer med kjerneaktivitetene i en organisasjon når reformideer skal implementeres. Norge har over tid utviklet et gjennomgående utdanningssystem for alle, og endringer og forbedringer har vært en del av denne utviklingen. Men til tross for alle endringene er det stemmer som hevder at skolen egentlig ikke forandrer seg (Klette 2003). Om strukturene endres, slik ofte reformer handler om, så må man studere hvordan menneskene i organisasjonen handler for å finne ut av de egentlige effekter av en reform (Fullan 2007).

Å få forske på disse tema og prøve å finne svar på i hvilken grad krav om endring faktisk påvirker det daglige arbeidet som skjer i klasserommet er både utfordrende og interessant. Når det gjelder spørsmålet om subjektivitet i forhold til å forske på miljø som man er så tett på, så henviser jeg til Nilssen (2012) som sier om forskerrefleksivitet at subjektivitet ikke kan unngås, men den kan håndteres. Det håper jeg at jeg har lyktes med!

1.2 Tema og problemstilling

Offentlig sektor og herunder skolen har vært preget av høy reformaktivitet og mange ideer om hvordan den pedagogiske kjerneaktiviteten, deriblant undervisningen bør utføres. Høy reformaktivitet er et tidstypisk globalt fenomen som kjennetegner alle typer organisasjoner (Røvik 2007). Eksempler på slike ideer og oppskrifter kan være mål og resultatstyring, balansert målstyring eller samlebetegnelser som New Public Management. Til tross for høy endringsaktivitet i offentlig sektor hører vi med få unntak om reformer som i stor grad kan karakteriseres som vellykkede (Nerskogen, 2013, Blossing et al 2010, Værness, Cuban 1990, Pollit og Bouckaert 2011). Ofte blir ikke selve kjerneaktivitetene i organisasjonen påvirket i tilstrekkelig grad (Blossing et al. 2010, Coburn 2004).

Implementering av reformideer er en krevende og vanskelig prosess, men også en veldig viktig prosess. Implementering av nye ideer og oppskrifter har påvirket egen og mange andres hverdag og jeg synes derfor emnet har stor allmenn interesse. **Jeg er særlig interessert i å finne ut hvordan implementeringen påvirker kjerneaktivitetene i organisasjonen**, og det er dette som er tema for oppgaven.

Jeg har vært ansatt ved en videregående skole i Rogaland i 22 år og merket på kroppen hvordan ulike reformer har påvirket skolehverdagen for elever og ansatte. Endringene har ofte krevd store ressurser fra de ansatte i en ellers travel hverdag og mange ganger skapt frustrasjon. Omstillingene har etter de er blitt gjennomført ikke alltid fremstått med et like klart resultat. I videregående skole er to store reformer blitt implementert med bare tolv års mellomrom; Reform 1994 og Kunnskapsløftet i 2006. Jeg har vært deltaker på ulike prosjekter i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet, blant annet i den statlig initierte satsingen *Vurdering for læring*- pulje 2 fra vår 2011 til høst 2012 i Rogaland Fylkeskommune. Satsingen *Vurdering for læring* handler i korte trekk om det som kalles undervisvurdering og er et svar på Kunnskapsdepartementets oppfordring om at det bør arbeides videre med undervisvurdering etter at prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ble avsluttet vår 2009 (Udir 2010).

Ifølge Utdanningsdirektoratet har Norge et dokumentert behov for kompetanseutvikling innen vurdering og henviser til funn gjort i Elevundersøkelsen 2007-2010, TALIS-undersøkelsen 2008 (OECDs lærerundersøkelse) og dens norske oppfølgingsrapport i 2009 (Vibe m.fl. 2009). OECDs rapport om evaluering viser at norsk skole preges av *en svakt utviklet*

oppfølgingskultur på alle nivå (St.meld.nr. 30 (2003-2004), Udir 2010, OECD 2013). Det foreligger mye forskning som viser at god vurdering underveis er den mest effektive måten å lære på (Hattie og Timberley 2007, Black and Williams 1998, Baird et al 2014). Elevene skal *vurderes for å lære*, i motsetning til *vurdering av læring* (St.meld 30 (2003-2004)).

Det er grunn til å merke seg at Norge har som det eneste land i verden forskriftsfestet retten til undervisvurdering i 2009. Dette betyr at alle elevene har krav på *undervisvurdering*, også kalt *formativ vurdering*. Sistnevnte står i motsetning til *summativ vurdering* der man gir en karakter på slutten av opplæringen. De *fire prinsipper for god undervisvurdering* som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven bunner i at elevene gjennom en trinnvis vurderingsprosess skal involveres i eget læringsarbeid. De skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem og de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og hvordan de kan forbedre disse.

I Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument for satsingen Vurdering for læring 2010-2014 blir det lagt vekt på at satsingen skal være *praksisnær* og foregå i *lærende nettverk* (Udir 2010). Lærende nettverk er en strategi på linje med andre strategier eller doktriner for implementering (Lund og Furu 2014; Røvik mfl. 2014). Det er ikke meningen at alle lærere skal delta i det statlige prosjektet Vurdering for læring, men det er ment at gjennom deltakelsen til enkeltlærere og avdelingsledere ved skolene skal prosjektet ha en spredningseffekt innad på skolene. VFL står for Vurdering for læring etter forskriftenes fire prinsipper for god undervisvurdering, og er ikke ensbetydende med lærende nettverk. *Vurdering for læring* eller god undervisvurdering er noe som alle skolene skal innføre gjennom den nye forskriften av 2009.

Utvalget i undersøkelsen min består både av ledere og lærere som er deltakere i nettverk og andre som ikke deltar. Jeg studerer altså hvor langt man er kommet med innføringen av reformideen Vurdering for læring og om dette har ført til endring i lærernes praksis.

Opgavens problemstilling er som følgende:

***Hvordan går det med reformideer (i skolen) når de skal omsettes til praktisk bruk?
Et eksempel fra implementeringen av reformideen Vurdering for læring i den videregående skolen i Rogaland.***

Siden det hadde blitt for omfattende og studere virkningen av hele Kunnskapsløftet så har problemstillingen blitt avgrenset til å gjelde for innføringen av reformideen Vurdering for læring (VFL) som ligger til grunn for den nye vurderingsforskriften. Denne kom som en presisering av Kunnskapsløftet i 2009. Jeg har også avgrenset problemstillingen til å gjelde for Videregående opplæring og ikke grunnopplæringen. Av praktiske grunner har undersøkelsen foregått i Rogaland.

Problemstillingen har en deskriptiv form, og jeg ønsker i hovedsak og finne ut hvordan det har gått med implementeringen med hovedfokus på endring i lærernes praksis. For å finne svar på dette har jeg i intervjuguiden til undervisningspersonell operasjonalisert de fire prinsipper for underveisvurdering i ulike kategorier og benytter rapporterte endringer i praksis som måleinstrument.

Jeg mener det er av interesse å finne ut i hvilken grad innføring av reformideen VFL og ny vurderingsforskrift har ført til en *endring av egen praksis* for deltakerne i undersøkelsen. I tillegg til å gjøre en analyse av forskning som foreligger ønsker jeg å bruke innføringen av VFL i Rogaland som case for å se om dette kan støtte opp om funn eller bidra med ny kunnskap til feltet.

Konkrete spørsmål det vil være naturlig og svare på i oppgaven er:

- I hvilken grad vil implementering av nye oppskrifter og ideer medføre endring i organisasjonens kjerneaktivitet og hvordan påvirker reformideen *Vurdering for læring* den pedagogiske praksis i henhold til Kunnskapsløftets intensjoner?
- Hvilke vilkår er viktige for vellykkede endringsprosesser og er det spesielle ting som gjelder for skolesektoren? Kan bruken av lærende nettverk som implementeringsstrategi være med på å belyse dette spørsmålet?

Mitt teoretiske utgangspunkt og tilnærming vil være sentrale tema innen organisasjonsteori og implementeringsteori. Innen organisasjonsteorien vil jeg bruke stoff om reformer og reformideer og se på hva som er drivkreftene bak endring, dette blir belyst fra ulike syn; verktøy-, norm og symbolperspektivet. Innen implementeringsteorien har jeg beskrevet de fire hovedteoriene rask tilkobling, frastøting, frikobling og translasjon. Med utgangspunkt i disse teoriene utledes de fire forventningene i undersøkelsen som jeg tolker mine funn utfra. Når jeg studerer implementeringstiltak og strategi så går det et skille mellom top-down og

bottom-up perspektiv, disse blir presentert i de ulike teorier og forventninger som er framstilt. Jeg er også forberedt på at jeg i analysen muligens må gå utover mitt teoretiske rammeverk for å kunne finne å gi tilfredsstillende forklaringer og drøftinger av mine funn.

Oppgavens strukturelle oppbygging er enkel og etter *innledningen i kapittel 1* som presenterer tema og problemstilling for oppgaven vil jeg i *kapittel 2 beskrive den empiriske kontekst* om Kunnskapsløftet og om satsingen Vurdering for læring (VFL) i forbindelse med innføringen av den nye vurderingsforskriften. Nettverkssamarbeid er en del av Utdanningsdirektoratets strategi i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet og jeg anser det derfor som viktig å gi en presentasjon av fenomenet og dets teoretiske forankring. Jeg summerer også opp hva et utvalg evalueringsrapporter sier om Kunnskapsløftet og VFL.

Jeg vil i oppgavens *teoridel i kapittel 3* presentere relevant teoretisk bakgrunnsstoff i oppgaven om reformaktivitet i offentlig sektor, herunder skolesektoren. Jeg vil videre gi en presentasjon av de ulike teorier om implementering som skisserer mulige utfall av en implementeringsprosess. Her vil også et utvalg fra forskning innen feltet bli oppsummert.

Jeg vil deretter i *metodedelen i kapittel 4* utrede nøye om hvilke valg jeg har tatt i forhold til undersøkelser og utvalg og hvordan gjennomføringen har pågått.

I *analysedelen i kapittel 5* presenterer jeg og diskuterer funn opp imot forventningene utledet av de ulike implementeringsteorier i teoridelen. Siden empiridelen i kapitlet er til dels omfattende ut ifra hensynet til forskningens gyldighet og dybdeforståelse, har jeg lagt vekt på en forholdsvis konsis presentasjon av funn inndelt etter kategorier i begynnelsen av kapitlet. Jeg har tenkt likedan i den oppsummerende drøftingen på slutten av kapitlet at den skal gi en god oversikt, og jeg har derfor sammenstilt mine funn i en tabell. Jeg håper at dette gir god oversikt for leser og veier opp for drøftingens omfang. Jeg har ønsket både å gi en god oversikt over funn og samtidig gi mulighet for leser å gå i dybden. Ut ifra dette følger det naturlig å komme med anbefalinger på hva som kan forbedre resultatet i dette tilfellet.

Gjennom analyse av datamaterialet ønsker jeg *avslutningsvis i kapittel 6* å besvare oppgavens beskrivende hovedproblemstilling som formulert i forskningsspørsmålene.

2 Empirisk kontekst

2.1 Kunnskapsløftet og underveisvurdering

Både internasjonalt og nasjonalt har reformhastigheten i utdanningssektoren økt, og mange aktører både innen og utenfor sektoren har fremmet forventninger om forbedringer. Nåtidens reformer er i stor grad bundet opp mot policyformuleringer og sammenligninger fra OECD og EU. Dette er et viktig bakteppe for reformen Kunnskapsløftet (Karseth mfl. 2013).

Reformen Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 kan på samme tid betegnes som en styringsreform, innholdsreform og strukturreform av grunntidningen og den videregående opplæringen (Karseth mfl. 2013). Den kan også sees på som en moderniseringsreform i tråd med de nye styringsprinsipper som gjorde sin inntreden på 90-tallet og kan kobles til framveksten av New Public Management (NPM) (Røvik 2007, Christensen m.fl. 2009). NPM kan betegnes som en samlebetegnelse for en rekke nye organisasjonsoppskrifter som kan knyttes opp mot en mer nyliberalistisk tankegang som preget store deler av Europa innen offentlig og privat virksomhet og for alvor gjorde seg gjeldende ved tusenårsskiftet (Karseth mfl. 2013, Røvik 1998, Christensen m.fl. 2009). Offentlig sektor skulle gjøres mere lik privat sektor og alle institusjoner skulle sidestilles med private bedrifter, herunder skolen (Karseth mfl. 2013, Christensen mfl. 2009). Hovedideer som ledelse, kvalitet, evidensbasert praksis og ansvarliggjøring (accountability) lå i bunn for mange av endringene (Røvik og Pettersen 2014, Røvik mfl. 2014).

Det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget hadde i 2002 lagt grunnlaget for reformen med sin innstilling (NOU 2002:20) Det ble satt søkelys på to store hovedproblemer i norsk skole (Røvik 2014; Røvik mfl. 2014). Det ene var at datidens læreplaner, henholdsvis L97 i grunnskolen og Reform 94 i videregående skole, ikke var tydelige nok i målfastsettelsen for mange fag. I tillegg var ansvarsfordelingen på de forskjellige nivå i hierarkiet mellom nasjonalt plan, skoleeiere og skolene ikke klare nok (Røvik mfl. 20014). Videre la Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr 30 (2003-2004) mye av grunnlaget for reformen Kunnskapsløftet (Blossing et al. 2010, Karseth et al 2013), der det blant annet het at det måtte stilles større krav til skolene som *lærende organisasjoner* og at fokus bør i særlig grad rettes mot elevenes *læring*.

I 2004 etableres Utdanningsdirektoratet som etat er direkte underlagt Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet med sine 318 ansatte får en egen avdeling for skoleutvikling som har ansvaret for å blant annet tilby veiledning, støtte og

kompetanseutvikling til skolesektoren (Røvik mfl 2014). I 2009 ble retten til underveisvurdering for elever og lærlinger forskriftsfestet i Opplæringsloven som det eneste land i verden (Udir 2010, Røvik 2014; Røvik mfl. 2014).

Basert på egen forskning gjør Black and Williams (1998:8) i artikkelen «*Inside the blackbox: Raising Standard Through Classroom Assessment*»; rede for tre steg som de presiserer er nødvendige steg for at elever skal oppnå effektiv læring:

“Thus self-assessment by pupils, far from being a luxury, is in fact an essential component of formative assessment. When anyone is trying to learn, feedback about the effort has three elements: recognition of the desired goal, evidence about present position, and some understanding of a way to close the gap between the two. All three must be understood to some degree by anyone before he or she can take action to improve learning.”

De fire prinsipper for god underveisvurdering som den nye vurderingsforskriften bygger på er helt i tråd med disse ovennevnte tre trinn. Der foreligger mye internasjonal forskning som viser at *formativ vurdering*, altså vurdering underveis *for å lære* er den mest effektive vurderingsform for best utbytte av opplæringen (Black and Williams 1998, Hattie and Timberley 2007; Lund 2014; Røvik mfl. 2014).

Forskning viser også, blant annet TALIS, OECDs lærerundersøkelse (2008), Elevundersøkelsen og OECDs rapport om evaluering og vurdering, at norsk skole sliter med en svakt utviklet oppfølgingskultur på alle nivå (Karset mfl.2013, Udir 2010, OECD 2013, St.meld. nr 30 (2003-2004)). Dette handler om hvordan tilbakemeldingspraksisen mellom lærer og elev fungerer (Baird et al. 2014, Udir 2010, Blossing et al 2010, Lund 2014; Røvik et al 2014, OECD 2013). Med stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr 30 (2003-2004)) ble det lagt vekt på at det var graden av måloppnåelse i kompetansemålene som skulle gi grunnlag for karakterene i den *summative vurderingen*, også kalt sluttvurdering (Karseth mfl. 2013, Lund 2011).

Disse nye kravene til vurdering medfører naturlig nok et større fokus på kompetansemålene, og at man har presise kriterier og kjennetegn på måloppnåelse innen de ulike målene. Det tas grep fra sentralt hold for å implementere den nye vurderingskulturen som er ønsket, da man kan se noen år etter innføringen at lite er skjedd på området. Med dette øker fokuset innen vurdering på fra vurdering *av* læring, slik som når man gir tilbakemeldinger som karakterer på

et produkt til slutt, til vurdering *for læring* der man skal gi *tilbakemelding*, eller populært kalt *framovermelding*, som er råd om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg.

I innledningen til grunnlagsdokumentet for satsingen på *Vurdering for læring*, 2010, (Udir 2010) redegjøres det for bakgrunn, formål og gjennomføring av satsingen. Satsingen handler om å styrke oppfølgingskulturen gjennom de fire prinsipper for god undervisvurdering som er nedfelt i nye vurderingsforskrifter fra 2009 til opplæringsloven og som lyder slik;

«Elever og lærlinger lærer best når de

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Overordnet målsetting er at skoleeier, skoler og lærebedrifter videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.» (Udir 2010).

Videre, i samme skriv, lyder det:

«Skoleeiers ansvar for å vurdere kvalitet og måloppnåelse og for å følge opp disse vurderingene er nedfelt i opplæringslovens § 13.10.» (Udir 2010).

Som vi ser legges det også stor vekt på rolle og ansvarsfordelingen for de ulike nivå i hierarkiet og det uttrykkes eksplisitt at også skoleeiers ansvar er lovfestet.

2.3 Vurdering for læring (VFL) og lærende nettverk

Ved innføringen av reformen hadde skolene og skoleeier få konkrete virkemidler til hjelp. I Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) ble det varslet en omlegging av skolepolitikken i form av mere statlig styring, men at skoleeierne skal tilbys støtte og veiledning fra nasjonalt nivå. I 2009 får Utdanningsdirektoratet et eget veilederkorps for å veilede de ulike skoler og skoleeiere i utviklingsarbeidet for å sikre bedre kvalitet i skolen (Røvik og Pettersen; Røvik m.fl. 2014).

Dette forankres blant annet i Hutchinson og Haywards forskning (2005) fra skoler i Scotland der det viser seg at ekstern støtte og veiledning er nødvendig dersom man skal lykkes i å innføre sentrale krav på lokalt nivå. Det uttrykkes videre i Stortingsmelding 31 at skoleeier må ta større ansvar for at elevene lærer det de skal og at ledelsesrollen må styrkes (St.meld 31 (2007-2008)). Såkalte *trekantsamarbeid* mellom skoleeier, skolen og ekstern støtte fra kompetansemiljøene blir regnet som en erfaringsmessig velegnet metode for utvikling (Blossing et al 2010). Det antas at dette bidrar til en forbedret utvikling og endring dersom lokale utviklingsprosjekter forankres fra eget ståsted, men med bistand utenfra (Røvik 2014; Røvik mfl. 2014).

Utdanningsdirektoratet har satt som et premiss for satsingen *Vurdering for læring* at skolene og lærebedriftene skal delta i et forpliktende samarbeid med andre skoler og lærebedrifter når de organiserer kompetanseutviklingen innen vurdering, uttrykt som *lærende nettverk* (Udir 2010 :5). Forskning viser at skole- og profesjonsutvikling tar tid men er effektivt når man bygger det på erfaringsutveksling om *beste praksis* (Black and Williams 1998, Baird et al 2014, Stenhouse 1978).

Direktoratet har gitt fylkeskommunene og kommunene samt de private skoleeierne som deltar ansvaret for gjennomføringen lokalt, og i grunnlagsdokumentet fordeles skoleeier og skolene inn i fire puljer med ulik oppstart for de ulike puljene for hvert av de fire årene (Lund og Furu 2014; Røvik mfl. 2014, Udir 2010). I tillegg til føringene gis det oppfølging fra direktoratet i form av økonomiske og kompetansegivende ressurser i 16 måneder til hver av de fire puljene. Utvelgning av deltakere og tildeling av midler er det fylkesmannsembetet som har ansvaret for (Udir 2010). I avsnittet om roller og ansvarsfordeling er det gitt veldig klare fordelinger av ansvar og rapporteringsplikt fra Utdanningsdirektoratet på toppen av hierarkiet til fylkesmannsembetene, skoleeiere, skolene og lærebedriftene og tilslutt helt nederst for lærere og instruktører (Udir 2010). Et premiss er at fylkesmannen tilsetter en ressursperson som skal lede nettverket (Udir 2010).

I utgangspunktet var *Vurdering for læring* (VFL) en 4-årig satsing for perioden 2010-2014, men perioden er senere blitt forlenget til 2017 slik at flere skoler skal få muligheten til å delta i satsingen (Lund og Furu 2014; Røvik mfl. 2014, Meld.St.20(2012-2013)).

Det er viktig å presiserer når det gjelder begrepet *vurdering for læring* at alt av tilbakemeldinger som gis til elevene i form av underveisvurderinger i tråd med de fire

prinsipper for god undervisvurdering omtales som Vurdering for læring (Stokke mfl. 2008). Direktoratets betegner også sin nasjonale satsingen med nettverk som *strategi* ved implementeringen av Vurdering for læring.

2.4 Nettverksdoktrinen

I det norske skolefeltet opererer man med ulike doktriner for implementering, disse er hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen (Røvik, Eilertsen og Lund 2014; Røvik mfl. 2014). En implementeringsdoktrine defineres som

«en samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykte antakelser og læresetninger om god implementering (begrep), og noen tilhørende, forholdsvis lett gjenkjennbar implementeringspraksiser (grep)» (Røvik, Eilertsen og Lund 2014 : 111; Røvik mfl. 2014).

Hierarkidoktrinen representerer en typisk «top down» tilnærming til endring i skolen som er toppstyrt, og for skolen vil dette si at Kunnskapsdepartementet legger føringer for endringer med Utdanningsdirektoratet som iverksetter med undervisningspersonellet nederst i kjeden. *Profesjonsdoktrinen* kan derimot betegnes som å være godt jordet og forankret i et «bottom up» perspektiv på endring. Profesjonen, representert gjennom lærerne, blir regnet som de kyndige og endringer må være forankret i lærernes faglige og verdimeslige syn, da det er dette som gis autoritet. I *nettverksdoktrinen*, som er et samarbeid mellom ulike nivå og instanser, er autoriteten mere flytende og involvering, åpenhet og prosessen blir tillagt størst vekt. Det brede deltakelsen skaper eierfølelse for flere og dermed økt legitimitet og bedre resultat (Røvik, Eilertsen og Lund 2014; Røvik mfl. 2014).

Den teoretiske forankring for lærende nettverk har bakgrunn i et «bottom up» perspektiv på endring i skolen (Elliot 1991). Ifølge Stenhouse (1978) er det lærerne som er de mest betydningsfulle endringsagentene i skolen (Lund 2011, Stenhouse 1978). Lærende nettverk skal gi rom for refleksjon over egen praksis og være med på å støtte opp om den lokale forankringen. Dette regnes i mange tilfeller som en nødvendig forutsetning for å lykkes der det blir gitt lokal frihet sammen med ansvar, slik som i satsingen *Vurdering for læring*. I grunnlagsdokumentet fra direktoratet står det eksplisitt at for å lykkes med lærende nettverk er det viktig «å vektlegge erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis» (Udir 2010).

I de ulike lærende nettverk skapes det arenaer for erfaringsutveksling av egen praksis og på dialogkonferansene som har jevnlig møter med mellomrom 6-8 uker kan dette foregå (Lund og Moksnes; Røvik m.fl. 2014). Siden konferansene avholdes regelmessig så skapes det

kontinuitet og rom for å prøve ut praksiser i mellom samlingene (Lund 2011). At konferansene kalles dialogkonferanser er ikke tilfeldig da ideen bak er at det er dialogen som er redskapet i utviklingsprosessene (Lund 2011, Lund og Moksnes; Røvik mfl. 2014). Dialogkonferansene blir arena for å få ny innsikt når det gjelder teoretiske begrep og modeller både i forhold til didaktiske og vurdering for læring, men også rent skoleutviklings- og organisasjonsmessige teorier (Lund og Moksnes 2014; Røvik mfl. 2014, Lund 2011). Eksempler på god praksis er ett av fire elementer i diskursen, men det er et viktig og avgjørende element (Lund 2011).

Samtaleregler i utviklingsgruppene der deltakere fra ulike skoler møtes fordrer at alle deltakere i gruppen må bidra, og de må være villige til å sette ord på egen praksis (Lund og Moksnes; Røvik m.fl. 2014). Språksetting er nøkkelen til refleksjon og et nødvendig og viktig redskap for å hente fram den omfattende *tause kunnskapen* som lærerne i form av sin profesjon besitter. Taus kunnskap, eller «tacit knowledge», er et begrep utviklet av Michael Polanyi. I boka *The Tacit Dimension* (2009) omtaler Polanyi dette som en kunnskap som har en viktig rolle både i forhold til praktisk og teoretisk kunnskap selv om den ikke uttales eksplisitt. Polanyi vektlegger at dette er en *aktiv* kunnskapsprosess (Mathisen 2007). Å hente fram denne tause kunnskapen er altså mulig, og de viktigste læringsarenaene for å utvikle denne er individuell praksis og kommunikasjon og praksis med kolleger (Filstad 2011). Hvor *eksplisitt* praksisen kommer til uttrykk, altså hvor tydelig er det hva som er praksisen og hva som er trekk ved organisasjonen, er av betydning for å kunne hente ut kunnskap. Dette avhenger også mye av hvor språkliggjort praksisen allerede er fra før. Man er opptatt av fenomenet da eksplisitt eller taus kunnskap ofte regnes som nøkkelen til endring og innovasjon (Røvik 2007).

3 Teorifundament

3.1 Reforme og drivkrefter bak beslutning om endring

«Reformer er blitt et stabilt træk ved offentlig forvaltning» (Berg-Sørensen et al 2011 :245). Sitatet viser hvor vanlig endringer og modernisering i organisasjoner er blitt, både i offentlig og i privat sektor. Christensen skiller mellom reformer og endringer i organisasjoner og jeg gjengir hans definisjon:

«Med reformer menes aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å endre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner, mens endringer er det som faktisk skjer md slike trekk» (Christensen 2009:149).

Av dette følger at endringer trenger ikke være resultat av reformer og reformer trenger heller ikke føre til endringer. I forbindelse med reformer og endringer trekkes ofte suksesshistorier fram og man går som regel ut ifra at innføringer kan gjennomføres uten sideeffekter, men dette framstår som oftest som en ubesvart hypotese. Harde bevis på positive resultater er vanskelig å frambringe da det er mangel på systematiske studier om emnet (Christensen mfl. 2009). Ifølge Politt og Bouckaert (Christensen mfl. 2009) ser ikke dette ut til å legge noen demper på reformiveren.

I denne forbindelse er det interessant å nevne at i Finland har skolen hatt reform-ro over lengre tid. Finland har som kjent hatt meget gode læringsresultater i en årrekke, blant annet med høye skår på PISA testene (Hansen, Sjøberg og Eilertsen 2014). Slike sammenhenger blir tilsynelatende ikke tillagt mye vekt for reformivrige beslutningstakere (Hølleland 2012).

Styringsreformer iverksettes ofte på grunnlag av forestillinger og trender som gjelder på en internasjonal arena, og ofte ikke på grunnlag av lokale og nasjonale behov (Karseth mfl. 2013). Blant annet har offentlig sektor vært gjennom en reformbølge de siste 30 år, inspirert av New Public Management (Berg-Sørensen et al 2011, Christensen mfl. 2009).

Beslutningen om at endring må til blir ofte tatt på toppen i organisasjonshierarkiet, det er som oftest den administrative og politiske elite som ser det nødvendig med reformer, i alle fall når det gjelder reformer i det offentlige (Berg-Sørensen et al 2011, Christensen mfl. 2009). Det finnes ulike syn på hva som er mulige drivkrefter bak adopsjon av populære organisasjonsoppskrifter i organisasjoner. Årsaken bak reformbeslutningen blant mange andre faktorer er med på å påvirke en reformprosess og utfallet av den (Berg-Sørensen et al 2011).

For at en reform skal lykkes og ikke møte for mye motstand er det viktig å se på hva som er årsakene til at en reform settes i verk.

Det finnes flere forklaringer på hva som gjør at en populær organisasjonsoppskrift begeistrer i så stor grad at igangsettere i organisasjonen motiveres til å adoptere oppskriften (Røvik 1998). Begrepet adopsjon brukes i denne sammenheng om når «en institusjonalisert organisasjonsoppskrift «reiser» fra utsiden og inn i formelle organisasjoner» (Røvik 1998:113).

Det rasjonelle verktøyperspektivet bygger på oppfatningen om at oppskriften representerer en god løsning på et objektivt problem man har i bedriften. Altså man har *først* et problem, så prøver man å finne løsningen og man tror at den nye organisasjonsoppskriften vil bidra til å løse problemet (Røvik 1998). Dersom løsningen opptrer før problemet, vil det derimot ikke se like legitimt ut (Christensen 1994). Ledelsen tar initiativ til reformer og setter i verk strukturendringer og andre tiltak som beveger seg oven ifra og ned i hierarkiet (Christensen mfl. 2009).

Benytter man *symbolperspektivet* vil forklaringen se ganske annerledes ut. Her opptrer den ferdig definerte problembeskrivelse *sammen* med løsningen, altså *samtidig*.

Konsulentindustrien er til tider blitt beskyldt for å konstruere problemene, kanskje ofte med rette. Årsakene til at organisasjonene aksepterer beskrivelsene er sammensatte, men mulige forklaringer kan være at de tilbyr forenklinger som organisasjonen etterspør og at de bygger opp om forestillingen at i bunn og grunn er alle organisasjoner like (Karset mfl.2013, Røvik 1998). Det at oppskriften er forsøkt vitenskapeliggjort og blir framstilt som fakta har også effekt (Røvik 1998, Røvik og Pettersen 2014; Røvik et al 2014). Sahlin-Anderson benytter termen «Local constructions of problems» (1996:71) i betydningen av at identifisering av problem i bedriften er første skritt. Når problemene så er identifisert kan de ryddes av veien ved hjelp av en populær oppskrift i den tro at bedriften vil oppnå samme suksess som organisasjoner man ønsker å sammenligne seg med. Dette virker som en farbar vei for mange ledere. Suksess er altså innen rekkevidde bare man finner det rette problemet som er til hinder.

Vektlegger man *normperspektivet* som forklaringsgrunnlag, som DiMaggio & Powell (1991) blir begrepet *institusjonell isomorfi* nyttig for å forklare bakgrunnen for mange reformbeslutninger. Med dette menes det at organisasjoner blir mere og mere lik hverandre.

Blant annet er forskjellene mellom privat og offentlig sektor blitt kraftig nedtonet innen de ulike reformprogrammer under samlebetegnelsen New Public Management (Christensen 2009). Det kan se ut som at organisasjoner innen samme felt legger press på hverandre og at likhet blir viktig (Brunsson 2006). Isomorfi knyttes ofte opp mot politisk påvirkning og spørsmålet om legitimitet. Er man i tvil om policy og ledelse kan enkleste løsning være å gjøre som de andre gjør (DiMaggio & Powell 1991). Markering av ulikhet og forskjellighet kan også være et viktig trekk i dette bildet, det kan være like viktig å vise hvem man *ikke* er som ledd i organisasjonens identitetsforvaltning (Røvik 1998).

Adoptering av ideer kan også forklares ut ifra *identitetsforvaltning*. Begrepet *identitet* ble brukt av Erik H. Erikson i hans personlighetsteori hvor han, i motsetning til sin forgjenger Freud, vektla *det sosiale samspillet med miljøet rundt* som grunnlaget for en persons selvbilde og identitetsutvikling (Sanrock 1997). Begrepet kan brukes på samme måte om identitetsfølelsen til kollektiver (Røvik 1998, Sahlin-Andersen 1996), man sammenligner seg med andre organisasjoner og er bevisst likheter og ulikheter (Røvik 1998).

Sahlin –Andersen (1996) omtaler samme fenomen når hun sier at identitetskrise i en organisasjon ofte fører til imitasjon, altså at organisasjoner imiterer de andre organisasjonene innen samme felt/bransje. Dette gjelder særlig for offentlige organisasjoner som den seinere tid har vært under sterkt press fordi de blir sammenlignet med private bedrifter. Dette har resultert i en krise i forhold til egen forståelse og hun referer til Czarniawska-Joerges begrep «identity crisis» om fenomenet (Sahlin–Andersen 1996). Dette at offentlige bedrifter blir sammenlignet med private bedrifter og må gjennomgå store omstillinger har vi klare eksempler på fra både helsesektoren (Nerskogen 2013) og andre offentlige institusjoner som offentlig forvaltning og skole (Berg-Sørensen et al 2011, Røvik 1998).

Nå kan det se ut som at den siste 30 års reformbølge i spesielt offentlig sektor i stor grad er drevet fram av omgivelsenes krav. Dette trenger imidlertid ikke alltid være ensbetydende med at organisasjonene er løst koblede systemer (Røvik 1998), men det kan også være at organisasjonsoppskriften blir adoptert fordi den er et uttrykk for tidsånden eller at den har truffet tidsrytmen (Røvik 1998). Om så er tilfelle er det stor sannsynlighet for at oppskriften har oppnådd høy grad av sosial autorisering, altså at den kan assosieres med organisasjoner som har status som et autorativt sentrum. Dette er organisasjoner som har forbildestatus innen en bransje/felt. Dette vil igjen føre til at flere vil kopiere/imitere disse reformideene som ledd i egen identitetsforvaltning (Røvik 1998).

Brunsson hevder i boka *The Organization of Hypocrisy* at reformer er blitt en vane. Reformen blir svaret på kravet om handling som presser seg fram når diskrepansen mellom beslutninger og handling over tid er blitt for stor. Dette er ofte et resultat av inkonsistente normer og motstridende krav fra omgivelsene. Svaret på kravet om handling blir ofte møtt med lovnader om endring og det lages nye planer og beslutninger. Det er lettere å lage reformer, altså å planlegge og beslutte at man *skal* gjøre noe, enn å faktisk *gjøre* noe (Brunsson 2006). På denne måten signaliserer gjentatte reformer at noe er galt fatt.

Mange populære organisasjonsideer kan altså sees som et uttrykk for den internasjonale tidsånden. Innføring av disse samtidig med at mange andre organisasjoner gjør det kan få det til og se ut som at man adopterer ideene bare fordi de er «in» eller moderne, men det viser seg at ideene ofte får en lokal tilpasning, eller tidsmarkering (Røvik 2007). Rundt 1990 var spørsmålene om etiske standarder på dagsorden og etikk var absolutt en del av tidsånden på den tiden. Ved den longitudinale undersøkelsen av Posten og Telenor av perioden 1960-1997 fant man ved informantintervju av ledelsen ved virksomhetene at det var spesifikke hendelser i organisasjonen som hadde utløst behovet for satsning på etikk, ikke begeistring for moderne ideer (Røvik 1998).

Når det gjelder reformaktiviteten innen skolefeltet så utreder Røvik (2014; Røvik m.fl.2014) flere ulike grunner til den høye aktiviteten innen feltet.

Den *reformoptimistiske* forklaring representerer et rasjonelt hierarkisk syn på implementering og dette er nok den dominerende doktrinen innen utdanningsbyråkratiet (Aanon 2009). Den *politiske forklaring* er også av betydning, velgerne er opptatt av skole og lovnader om endring blir kampsaker og en del av det politiske program (Hølleland 2012, Røvik 2014).

Ellers nevnes *tilpasningsforklaringen*, at som en del av den internasjonale integrering gjennom EU og OECD og gjennom at Norge deltar i alle EUs utdanningsprogrammer tilpasser Norge seg internasjonale standarder. OECD er blitt premissleverandør (Karlsen 2014; Røvik mfl. 2014). Utdanning blir sett på som en økonomisk vekstfaktor og rapporter fra OECD om norsk utdanningssystem blir tillagt stor betydning (Sjøberg 2014). Effekten av studier som måler ferdigheter som PISA (lesing, matematikk og naturfag), TIMMS (matematikk og naturfag i 4. og 8.klasse) og PIRLS (lesing) får stor oppmerksomhet. Lav plassering i disse studier kan ha reformutløsende kraft. Det blir hevdet at uten de lave skåringene på PISA undersøkelsen i 2001 og 2003 hadde det blitt vanskelig for daværende

kunnskapsminister Kristin Clemet og få politisk enighet om reformen Kunnskapsløftet (Hølleland 2012). «Pisafiseringen» (Sjøberg 2014) av norsk skole har legitimert en resultatbasert og nyttepreget utdanningspolitikk (Karlsen, Røvik m.fl.2014). Den tidligere målsettingen om dannelse er blitt erstattet med målsettingen om læringstrykk (Sjøberg 2014).

Tilbudsforklaringen tar for seg at det er et vell av muligheter på markedet; ideer og løsninger selges av konsulent- og andre firma som har hatt suksess innen sitt felt, disse konseptene handler ofte om tema som ledelse, struktur og god praksis i klasserommet.

Den ideologiske forklaringen og organisasjonsgjørings-forklaringen tar for seg nye ideer og konsepts betydning, slik som eksempelvis New Public Management, LEAN, resultat og målstyring. New Public Management skulle bli løsningen på velferdsstatens krise og fikk enorm gjennomslagskraft (Karlsen 2014; Røvik mfl.2014). Offentlige bedrifter sidestilles med private og trenger bistand, ofte er identitetsforvirringen stor (Sahlin-Anderson 1996). Innen skolefeltet knyttes også ideer opp mot enkeltpersoner og forskere med forbildestatus. Her kan nevnes størrelser som John Hattie, Michael Fullan og Gordon Stobart der tung akademisk status kombineres med rådgiving- og konsulentinnsats. Alle forannevnte personer og flere til har de siste par år besøkt Norge og satt sitt preg på skoledebatten (Røvik 2014; Røvik mfl.2014).

Alle disse faktorer over må sees som bidrag til den komplekse forklaringen på hva som er reformutløsende krefter i vårt transnasjonale skolefelt, men enkelte hevder at det rasjonelle reformoptimistiske synet dominerer innen utdanningsbyråkratiet (Aanon 2009).

3.3 Tidligere forskning innen feltet

Når det gjelder forskning som foreligger på resultater av reform- og implementeringsprosesser både i offentlig og privat sektor, så er det ikke så lett å finne eksempler som kan karakteriseres som vellykkede (Blossing et al 2010, Nerskogen 2013, Jakobsen 2004, Pollit & Bouckaert 2011). For å kunne si om utfallet er vellykket eller ikke når det gjelder endringsprosesser, så må resultatene av endringen måles opp mot den opprinnelige ideen/oppskriften eller intensjonen med tiltaket (Jakobsen 2012).

Dersom man definerer vellykkede reformprosesser i skolen som det at man raskt oppnår de resultater som man forventet å få, så finnes det lite dokumentasjon på slike sammenhenger, derimot finner man flere studier som viser at det er vanskelig å finne klare sammenhenger mellom effekt og reform (Olsen, Hopfenbeck og Lillejord 2013, Pollit & Bouckaert 2011).

Dette bilde styrkes når man ser på en del klasseromsforskning om emnet (Coburn 2004, Klette 1998). Derimot finnes det studier som viser at reformprosessene ofte ikke fører fram. I offentlig sektor er store og gjentatte reformer satt i verk, men med få unntak hører vi om reformer som en i stor grad kan karakterisere som vellykkede (Nerskogen 2013, Blossing et al 2010, Wærness 1990).

Erfaringer fra politisk reformarbeid i svensk statsforvaltning på 80 tallet viser at reformarbeidet ikke alltid lykkes. Når det gjelder innføringen av tre-års budsjettering i 1985-86 så lyktes man i å få innført en del endringer og fornyelse, det vil si at man lyktes på plannivå, men ikke når det gjelder de mål man hadde satt seg. Blant annet ville ikke tollverket la seg disiplinere, og når rapporten skulle skrives om prosjektet så ble det heller en beskrivelse av et problembilde enn en suksesshistorie (Wærness 1990).

Man finner også forskning som viser i at når det gjelder reformen i skole så er det vanskelig å finne at de endringene som blir innført gir seg utslag i endring i kjerneaktivitetene, altså det som skjer i klasserommet (Blossing et al 2010). Røvik henviser til ett studie av Gaski (1993) der 12 videregående skoler skulle innføre formen «strategisk planlegging». Bestillingen fra fylkesskolesjefen kom uten klare retningslinjer og det viste seg at de ulike skoler brukte mye tid på å tolke hva konseptet egentlig besto av og det endte opp med at tilslutt var det bare navnet på konseptet som var det samme på de ulike skolene (Røvik 1998).

Sluttrapporten fra evalueringen av det statlige programmet for skoleutvikling «Kunnskapsløftet-Fra ord til handling» ser ut til å ha bidratt til videre policy utvikling gjennom støtte og veiledningssystemet for organisasjonsutvikling. Organisasjonsendringer er gjennomført og man kan ikke utelukke ytterligere langsiktige effekter, men kjerneaktivitetene er lite berørt (Blossing et al 2010). Videre oppsummeres det at trekantsamarbeidet med de eksterne kompetansemiljøene ikke ga resultater som forventet, til dette var ikke støtten som ble tilbudt tilstrekkelig. Tilstedeværelse og hyppighet over tid ser ut til å være en nødvendig faktor dersom støtten de eksterne kompetansemiljøene gir skal få innvirkning på kjerneaktivitetene (Blossing et al 2010). Dersom man skal endre undervisningen, må man ha fokus på undervisningen.

Oppdragsforskning i regi av Utdanningsdirektoratet av evalueringen av Kunnskapsløftet viser at når det gjelder endring av selve klasseromspraksisen så finner man ikke store endringer, med unntak av ved vurderingspraksisen. Her rapporteres det at 44% av lærerne i videregående

opplæring har endret vurderingspraksisen. Mange av lærerne rapporterer om at de har større fokus på hva som skal læres og mindre på aktivitet (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012). Vurderingspraksisen innen fag- og yrkesopplæringen er også i endring og instruktørene i lærebedriftene har behov for å få økt sin kompetanse (Dahl 2013, Dale 2011, Engelsen 2008, Dæhlen mfl. 2008).

I syntesen til Olsen, Hopfenbeck og Lillejords oppsummeres og sammenfattes det funn fra forskning om elevenes læringssituasjon etter innføringen av Kunnskapsløftet. Syntesen består av rundt femti ulike studier. De kan finne godt dokumenterte endringer i elevenes læringssituasjon men det er vanskelig å finne evidensbaserte sammenhenger *mellom reformen og endringene* (Olsen, Hopfenbeck og Lillejord 2013).

Når det gjelder skoleforskning og skoleutvikling sett i sammenheng så skjer det viktigste utviklingsarbeidet der lærerne har tid til refleksjon rundt egen praksis (Dalin 1995). Det er også viktig at teori og praksis får virke sammen, at refleksjon rundt egen praksis settes i sammenheng med relevant teori (Fullan 2007). Videre viser ulike studier når det gjelder skoleutvikling at en kombinasjon mellom støtte og krav fra ledelsen er av betydning og at det er særs viktig at begge komponentene er til stede på samme tid (Huberman og Miles 1984).

3.3 Implementeringsteori

Forskning rundet emnet viser at ulike aktører ved implementeringen tolker og forstår reformer ut ifra hva de selv forstår som gyldig (Karseth mfl. 2013). Endring, så vel planlagt som uintentert, er noe som skjer over tid. Endring utvikler seg gradvis og er en prosess. Noen i organisasjonen har hatt en ide om at ting bør gjøres annerledes (Jakobsen 2004). Når man trekker inn ideer for å omsette dem til praksis i en organisasjon så må disse oversettes. Oversettelsesprosessene fortjener oppmerksomhet da de er av stor betydning for resultatet, det vil si hvordan implementeringen av ider ender opp (Røvik 2007, Jakobsen 2004).

3.3.1 Alternativene

Hva som skjer når konseptet møter organisasjonen, vet vi ikke nok om, men når ideene skal implementeres så kan ulike tre hovedscenarier oppstå (Røvik 1998).

Et optimistisk scenario- dette synet bygger på rasjonalistisk management teori, og forestillingen her er at organisasjonsoppskrifter sees på som ferdigutviklede verktøy som implementeres raskt og problemfritt i organisasjonen for deretter å komme til uttrykk i de ønskede forbedringer og resultat.

Et pessimistisk scenario- domineres av den institusjonelle teoritradisjon, her tenker man at organisasjonsideer må passe inn i organisasjonen og være kompatible med verdier og etablert praksis, inkompatible ideer vil bli frastøtt.

Et artistisk scenario- dette synet er særlig dominert av den nyinstitusjonelle skole og baserer seg på at kravene fra omgivelsene er mange og inkonsistente og dermed blir det umulig å oppfylle alle, dette gjør at praksis og handling blir frikoblet.

Det mest realistiske er vel og møte en form for kombinasjon av disse tre scenario der ulike elementer av ideene adopteres ulikt.

3.4 Teorier om implementering

I denne oppgaven vil selve studien bli vinklet ut ifra fire teorier om implementering av reformideer (Christensen m.fl. 2009). Disse fire teoriene benyttes til å utlede fire hovedantakelser, eller forventninger, om hva som vil skje med reformideen Vurdering for læring som har som mål å endre læreres undervisningspraksis i tråd med den nye vurderingsforskriften i Opplæringsloven.

3.4.1 Rask tilkobling

Med utgangspunkt i en rasjonell og instrumentell forståelse av organisasjoner er perspektivet forankret i et rasjonalistisk/økonomisk paradigme der organisasjoner blir sidestilt med rasjonelle, nyttemaksimerende individer og med konsekvenslogikk som basis. (Berg-Sørensen et al 2011). Skoleretninger som Scientific management, klassisk administrasjonslære, klassisk byråkratiteori, konstitusjonell teori og nyrasjonalismen hører alle til under dette perspektivet.

Den instrumentelle tilnærmingen forutsetter at organisasjonen kun er et redskap for å nå mål, og all adferd og handling i organisasjonen er styrt ut ifra å nå målsettingene og oppnå best mulig resultater, organisasjonens overlevelse og legitimitet er knyttet opp mot hvorvidt organisasjonen er effektiv i forhold til mål og resultat. Man forventer altså og nå mål uten sideeffekter (Berg Sørensen et al 2011, Christensen m.fl. 2009, Scott 1992).

Det rasjonelle perspektivet er styringsoptimistisk, og ledelsen skal framstå som kompetent og myndig (Røvik 2014, Christensen 2009). En «top down» inspirert tankegang som tilsier at organisasjonen bør ledes og styres ovenfra og ned i organisasjonen.

Perspektivet legger videre stor vekt på utforming av den formelle struktur og siden det finnes ulike alternativer for disse blir det ansett som er et rasjonelt grep og organisere og reorganisere de formelle strukturer.

Når det gjelder organisasjonsendringer sett i lys av denne teorien, så vil all endring framstå som et resultat av planlagt endring, og som styringsinstrument der den formelle strukturen blir ansett som veldig viktig. Rasjonelle tiltak for endringer i klasserommet ville være tiltak som klare instruksjoner og tidsfrister, evalueringer og rapporteringer (Røvik m.fl.2014). Prosessene vil starte med at nye ideer eller organisasjonsoppskrifter får innpass gjennom toppledelsen, enten som et resultat av rasjonelle analyseprosesser eller fordi man har avdekket et behov for endring. Endring skal alltid være løsningen på et problem eller svar på et behov, løsningen presenteres etter problemet og ikke omvendt (Christensen 1994).

En forutsetning for god implementering ut ifra denne tankegangen er at det er toppledelsen sitt ansvar og legge til rette for en vellykket implementering, dette gjøres gjennom detaljplanlegging ovenfra og ned i organisasjonene. Ledelsen må sørge for at de ansatte får nødvendig informasjon og opplæring i tråd med de påkrevde endringer, og ledelsen overvåker og kontrollerer at prosessen går slik den er ment (Røvik 2014, Scott 1992) Implementeringsprosessen er altså sentral styrt og når det gjelder oversettelse av ideer og oppskrifter så vil dette skje på en rasjonell måte ut ifra fornuft og kontekst.

3.4.2 Frastøting

Med utgangspunkt i det som enten blir kalt institusjonell teori, det naturlige organisasjonsperspektivet eller kulturperspektivet (Røvik 2014) utledes teorien om frastøting. Her blir organisasjonen sett på som en organisme som er lik de sosiale organisasjonene som familie og grupper, og de uformelle strukturene i organisasjonen er minst like viktig som de formelle strukturene. Skoleretningene som human relation, den klassiske institusjonelle skole, den sosiotekniske skole og den nykulturelle skole hører alle til i dette perspektivet (Christensen et al 2009, Berg-Sørensen et al 2011).

Formelle mål styrer i liten grad det som foregår i organisasjonen, det gjør derimot uformelle verdier og normer og organisasjonen utvikler seg over tid. Dette representerer også et slags evolusjonsperspektiv, inspirert av Darwin og teoremet om artenes utvelgelse som går ut på at utviklingen går over tid og det er kun de som best tilpasser seg omgivelsene som overlever. På samme måte er organisasjonene motstandsdyktige mot endringer og reformideer som ikke

ansees å være kompatible med de bærende verdier og logikker som eksisterer i organisasjonen (Røvik 2014, Berg et al 2011, Egeberg 1989).

En forutsetning for en vellykket implementeringsprosess sett ut ifra dette perspektivet, er at fokuset legges på de ansatte i organisasjonene. Siden ledelsen har begrenset kunnskap om praksisen og dermed liten autoritet er det de ansatte som avgjør om ideene blir implementert inn i organisasjonen eller ikke. Avgjørende for resultatet er at reformen blir forankret hos de som skal gjennomføre den, ved en skole vil det altså være lærerne og i hvilken grad de blir involvert. Dersom det reageres negativt på endringsprosessene av de som skal gjennomføre endringene vil ideene bli avvist eller frastøtt. Reformen som kolliderer med de uformelle normene som finnes i organisasjonen vil møte så stor motstand at de vil bli avvist (Berg et al 2011). Av dette følger at skal reformideer lykkes i skolen så må de være kompatible med allerede etablert praksis (Røvik og Nygård 2014; Røvik mfl.2014).

3.4.3 Frikobling

Denne teorien er utledet av hovedantakelsen innen den nyinstitusjonelle skole fra organisasjonsteorien, nemlig at en organisasjon er avhengig av sine omgivelser og til dels fanget av disse (Brunsson 2006, Røvik 2014). Organisasjonens adferd forklares ut ifra drivkrefter i omgivelsene og omgivelsenes krav om hvordan organisasjoner bør opptre og hvilke normer de bør ha. Institusjonelle organisasjoner, for eksempel skoler og sykehus, trenger støtte fra omgivelsene dersom de skal overleve over tid (Brunsson 2006).

Organisasjonene skaffer seg den nødvendige legitimitet ved å følge de institusjonelle normer som gjelder, dette kan være formelle standarder for ledelse og organisasjonsutforming og det gjelder å framstå som en tidsriktig organisasjon (Røvik 2014; Røvik mfl. 2014).

Ofte kan det bli for mange krav og forholde seg til siden omgivelsene ofte er sammensatt av grupper som har ulike syn og verdier (Brunsson 2006). Det viser seg vanskelig å både ivareta de profesjonelle fagarbeiderne i organisasjonen og omgivelsenes krav om innføring av nye tidsvennlige organisasjonsoppskrifter og ideer. Eksempelvis vil profesjoner, det være seg leger eller lærere, trenge å få utøve sin fagprofesjon med en viss mengde autonomi.

Profesjonene besitter fagkunnskapen og sin over lang tid ervervede kunnskap. Slike motstridende krav kan håndteres gjennom *frikobling*, de nye ideene eller oppskriftene som ledelsen tar inn i organisasjonen framstår som løsrevet fra det daglige virke i organisasjonen, og det oppstår inkonsistens mellom ord og handling (Brunsson 2006, Meyer og Rowan 2006 1992). Ideologier, strukturer og prosesser henger ikke sammen med handlingene, og

reformideer som tilsynelatende skal være adoptert inn i en organisasjon har ingen praktisk konsekvens på det daglige virke (Brunsson 2006). I skolen vil dette medføre at man tar inn nye reformideer gjennom ledelsen i organisasjonene, men ingen trykker på eller anstrenger seg i særlig grad for å ta disse i bruk (Røvik og Nygård 2014; Røvik m.fl.2014).

Denne diskrepansen mellom beslutning og handling oppstår ofte uintendert fordi det er for mange motstridende krav, og man har sett mange eksempel på dette i offentlig sektor der reformiveren har vært stor (Brunsson 2006). Blant annet påpekte rapporten fra 22.julikommisjonen (NOU-2012:14) at manglende eller sendrektig iverksetting av allerede besluttede tiltak var et problem i offentlig sektor (NOU-2012 :14).

3.4.4 Translasjonsteori

Denne fjerde teorien bygger på at ideer må oversettes slik den er gjort rede for i Røvik 2007, «Trender og translasjoner», og jeg kommer til å gi denne teorien om implementering noe ekstra plass i framstillingen. Den viktigste grunnen til det er at *alle* ideer og oppskrifter som reiser utenfra og inn i en organisasjon kan man si har behov for oversettelse i en eller annen form eller grad slik at translasjon er en naturlig del av alle endringsprosesser (Berg et al 2011, Røvik 2007, Jakobsen 2004). På denne måten kan man trekke den slutning at det som gjelder i forhold til translasjonsteorien også til en viss grad har gyldighet også for alle tre teorier nevnt foran. Ideene er ofte uklare og derfor må de oversettes og tilpasses de ulike organisasjonene, og en ide kan altså ende opp med mange ulike resultat (Jakobsen 2004).

«Dermed kan man betrakte alle endringsprosesser som en oversettelsesprosess, der en abstrakt ide gis et konkret innhold. Dette kan beskrives som en situasjon der «ideer møter organisasjoner» (Jakobsen 2004: 152).

Translasjonsteori eller oversettelsesteori er inspirert av Bruno Latours (1986) to teoretiske modeller for spredning av sosiale artefakter der diffusjonsmodellen er en modell grunnet på fysiske lover der forestillingen er at ideen selv ikke forandres under spredningsløpet (Røvik 1998). Latours oversettelsesmodell er en reaksjon på diffusjonsmodellen, i oversettelsesmodellen tilføres stadig ny energi av alle berørte aktører under prosessen og ideen formes og endres underveis.

Mange av de mest populære organisasjonsoppskriftene ligner mere generelle ideer (Røvik 1998). Dette gjør at en oversettelse av ideer ofte er helt nødvendig og påkrevet. Konseptene bærer blant annet preg av å være mer en filosofi og ikke en spesialisert oppskrift og dette medfører nødvendigvis at ideene må tilpasses de ulike organisasjoner.

Oversettelse kan videre også sies å være en *konkretisering* og det vil være helt nødvendig for en organisasjon og tolke og tydeliggjøre et konsept for at det skal være mulig å utarbeide konkrete rutiner for bedriftens egen praksis (Røvik 1998). I translasjonsperspektivet benyttes en pragmatisk tilnærming og tolkning og translatørkompetanse blir viktige begreper. Selv om fallgruvene er mange (Røvik 1998), kan man bruke disse innsiktene til å gi råd for et mere vellykket oversetterarbeid (Røvik 2007).

Røvik henviser til klassisk translasjonsteori og forskere som Vinay og Darbelnet (1958), Nida (1964) og Barkhudarov (1975), (Røvik 2007) når han omtaler *fire hovedregler for oversettelse*, nemlig *kopiering, addering, fratrekking og omvandling*.

Røvik beskriver videre disse fire hovedregler til å framkomme i tre ulike modus; *den reproduserende, den modifierende og den radikal modus*. I *den reproduserende modus* søker man og beholde ideen i sin opprinnelige form, altså en form for *kopiering* med ingen eller få endringer i forhold til opprinnelige ide. «Påstanden er at jo mindre omformbar, desto større sannsynlighet for at oversettelsen vil kunne forløpe som kopiering» (Røvik 2007: 310).

Samme tankegang følger i forhold til oversettbarhet, det vil si hvor kompleks, eksplisitt og innvevd praksisen er, desto lettere oversettbar praksisen er til en iderepresentasjon, desto større sannsynlighet for at ideen blir kopiert. Av dette følger at jo større det fysisk-materielle innslaget er og jo mer detaljert prosedyrer eller oppskrifter ideen framstår med, jo vanskeligere blir det å velge noe annet enn kopiering. Som eksempel på dette viser Erlingsdottirs (1999) studier om kvalitetskontrollinnføring ved sykehuslaboratorier at prosedyren som ble innført ga svært liten slingringsmonn og rom for lokale tilpasninger.

I den modifierende modus er omformingen preget av den grunnleggende tanke at visse tilpasninger må kunne tillates av praktiske hensyn. Ved *addering* legger man til noe under oversettelsen og ved *fratrekking* tar man vekk enkelte elementer ut ifra samme hensyn som over. Et godt eksempel på dette med tilpasning er hvordan medarbeidersamtalen slik som vi kjenner den, kalt den skandinaviske modellen, ble utarbeidet og omformet ut ifra den opprinnelige amerikansk inspirerte personalbedømmelsessamtalen på 1960 tallet (Grimsø 2005, Wollebæk 1989). Den opprinnelige ideen brøt med de skandinaviske arbeidslivstradisjoner og rettigheter og ikke minst med tradisjonen om kollektiv lønnsfastsettelse opparbeidet gjennom mange år. På grunn av dette tilpasset mange

organisasjoner konseptet til lokale forhold ved å utelate bla annet den noe tøffe bedømmelsesdelen som i amerikansk arbeidsliv er bakgrunn for lønnsfastsettelsen.

I den radikale modus foretas store endringer ut ifra den opprinnelige ide, som oversettelsesregel kalt *omvandling*. Begrepet henviser historisk til idealet om fri, transformerende oversettelse. Oversetteren her vil ofte være preget av et syn om at man skal la seg inspirere, men ikke kopiere. Ideen kan altså være bare en av flere inspirasjonskilder og herifra kommer uttrykket «rational shopper», illustrert ved Eleanor Westneys studie av hvordan Japan i perioden 1870-1910 hentet inspirasjon fra mange vestlige land når de moderniserte japansk offentlig administrasjon (Westney 1987).

Altså, jo lettere omformbar og oversettbar en organisasjonsside er, desto større er muligheten og sannsynligheten for at oversettelsen blir omvandlet (Røvik 2007).

Ifølge Røvik (2007) er god translatørkompetanse en kritisk suksessfaktor for å lykkes med implementeringen, men dessverre er dette ofte oversett. Dyder som er viktig for en god oversetter er blant annet *kunnskap* både om kontekstene det oversettes ifra (dekontekstualisering) og kontekstene det skal oversettes til (kontekstualisering). En annen viktig egenskap er at oversetteren har *tålmodighet* og innsikt i at ideer oppfører seg ofte som virus, av dette følger at det tar tid (inkubasjonstid) før resultat manifesterer seg i det ytre, i handling (Røvik 2011). Oversetteren trenger også *mot* og *styrke*, endring skjer ofte under konflikt og motstand og sterke interesser kan bli utfordret (Jakobsen 2004).

3.5 Forventninger til det empiriske arbeidet

Med utgangspunkt i de fire forannevnte teorier om implementering forventer jeg å finne at reformideen Vurdering for læring er blitt enten:

1. Raskt tilkoblet
2. Frastøtt
3. Frikoblet
4. Modifisert (oversatt)

Ut ifra de fire teorier om implementering presentert i kapittel 4 utledes følgende forventninger:

Ut i fra teorien om **rask tilkobling** utledes **forventning 1**: Ledelsen ved skolene og skoleeier initierer prosessen med å få innført de fire prinsipper for læring gjennom kunnskap og

myndighet, de har en klar strategi og konkrete tiltak som iverksettes og følges opp. Dette fører til en rask omlegging av lærernes praksis i tråd med intensjonen bak reformideen VFL.

Ut i fra teorien om **frastøting** utledes **forventning 2**: Ledelsen ved skolene og skoleeier inviterer til en åpen og lyttende prosess for å få innført de fire prinsipper for læring. Deretter forsøker man å endre lærernes praksis gjennom tiltak i tråd med intensjonene om Vurdering for læring, men møter mye motstand og etter hvert mister man fokus og faller tilbake på etablerte rutiner og gammel praksis.

Ut ifra teorien om **frikobling** utledes **forventning 3**: Ledelsen ved skolene og skoleeier uttrykker stor endringsvilje, men styringssignalene er utydelige og/eller tvetydige. Tiltak og strategi som blir iverksatt for å fremme Vurdering for læring mangler eller blir ikke fulgt opp. Kommunikasjonen og tiltakene rundt endringene er frikoblet fra praksisen.

Ut i fra teorien om **translasjon** utledes **forventning 4**: Ledelsen ved skolene og skoleeier er bevisste på at ideen om VFL må oversettes og tilpasses lokalt. Tiltak blir satt i verk for å få implementert de fire prinsipper for læring som deretter blir oversatt og i omformet i varierende grad i tråd med den lokale skolekonteksten.

Disse fire forventningene vil bli tolket opp mot funn fra undersøkelsene jeg har gjennomført og bli diskutert i oppgavens analysedel i kapittel 5.

4 Metode

4.1 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskning og metode. Ved kvalitative metoder får en ofte anledning til å gå mere i dybden på materialet og man kommer tett på subjektene, men derfor er metoden også mere ressurskrevende og man må derfor begrense antall forsøksobjekter (Hellevik 2002). Fordelene med metoden er likevel mange, bla annet kan en forfølge utsagn som en oppfatter som uklare eller interessante, og man har nærhet til det man fenomen man forsker på (Dalland 2007).

Jeg håper at variasjonen i datakilder i oppgaven vil være med på å gi oppgaven validitet, altså relevans (Hellevik 2002). Jeg har også lagt stor vekt på å forsøke å få til en god operasjonalisering av variablene for å oppnå god kvalitet og nøyaktighet på de innsamlede data og oppnå høy grad av reliabilitet (Hellevik 2002).

Siden kvalitativ forskning foretrekker data i form av bilder og ord og ikke tall (Ryen 2012) blir innlevelse, systematikk og operasjonalisering av begrepene regnet som viktige elementer i den kvalitative forskningen (Thagaard 2009).

Videre i metodekapittelet har jeg valgt og ikke ha med mye generell fakta om de ulike metodene, men heller fokusere på det særegne for egen undersøkelse (Ringdal 2013).

4.2 Forskningsdesign

Når jeg skulle planlegge utforming av undersøkelsen har det vært viktig for meg å få benyttet bredden i materialet jeg har tilgjengelig innenfor de ressursmessige rammene av denne masteren. Framgangsmåten for å svare på problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål er som skissert under:

Når man forsker på omfattende reformer som Kunnskapsløftet er det nødvendig å gjøre avgrensinger. Det er selvfølgelig mange faktorer som kan påvirke implementeringen av de ulike delene av reformen. Jeg har valgt å benytte en case studie der jeg går i dybden av den nasjonale satsingen Vurdering for læring, som er en av hovedstrategiene for implementering av Kunnskapsløftet av 2006. Undersøkelsen blir av praktiske grunner foretatt i Rogaland.

Case studier kan defineres som en empirisk undersøkelse som undersøker et midlertidig fenomen (Yin 1994, Hellevik 2002), og som utgangspunkt for forskningen benytter jeg meg av eksisterende teorier innen implementeringsteori skissert i oppgavens teorifundament.

Casestudie må av denne grunn betegnes som å være av typen *teoretisk fortolkende* (Andersen

1997), og oppgavens mål er å fortolke hva som skjer når VFL, som en viktig del av Kunnskapsløftet, skal implementeres i videregående skoler i Rogaland. Jeg regner med at det jeg finner ut her i stor grad er overførbart for de videregående skoler og fylker i resten av landet, og dermed være gjeldende kunnskap.

Case er den overordnede tilnærmingen, men siden jeg har hatt et ønske om å utprøve selvstendig forskning utover dokumentanalyse, har metodene i mitt studie også bestått av deltakende observasjon og intervju, altså en triangulering av metoder (Ryen 2012). Jeg har ønsket å foreta en intensiv undersøkelse for å avdekke ulike nyanser rundt mine forskningsspørsmål og forventninger. Deltakende observasjon ble gjennomført på Rogaland fylkeskommunes to av tre dialogkonferanser for Vurdering for læring for skoleåret 2014/2015. Disse har hovedsakelig fungert som bakgrunnsinformasjon for undersøkelsen og utforming av intervjuguide, men også for å kryssjekke det som blir sagt mot det man ser selv blir gjort under analyse av datamaterialet fra intervjuene (Ryen 2012). I tillegg består undersøkelsen av intervju og det gjennomføres ulike typer intervju, individuelle, gruppeintervju og e-post intervju ut ifra hensiktsmessighet for gjennomføringen. Det er blitt foretatt intervju av lærere og ledere i ulike deler av hierarkiet i fylket. Det foregikk også kommunikasjon gjennom samtaler og e-post mellom meg og to nøkkelinformanter i forhold til gjennomføringen av VFL i Rogaland.

Siden jeg ønsker å forske på et tema der det allerede er utført en del evalueringer av både Kunnskapsløftet og Vurdering for læring vil det være hensiktsmessig å bruke data som allerede foreligger. Gjennom dokumentanalyse får jeg tilgang på denne forskningen som jeg senere vil sammenligne med egne funn. Det vil være interessant å se på hva som er likt og hva som avviker fra egne funn, ved eventuelle avvik vil jeg forsøke å tolke årsakene til diskrepansen.

Jeg har under konstruert en modell for å gi en oversikt over sammenhengene i min undersøkelse.



Figur 1. Begreps og årsakssammenhenger ved implementering av reformideen VFL

Kategoriene Målbasert lærings- og vurderingspraksis, Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis og Elevmedvirkning som plassert i de tre oransje boksene i midten virker direkte inn som endringer i klasseromspraksis. Boksene i blått til venstre betegnet som *Skolens vurderingsarbeid og deltakelse i lærende nettverk og lærernes endringspraksis og holdninger til reformen*, kan sees på som verktøy i implementeringsprosessen og vil i tillegg til å medvirke til å besvare hovedproblemstillingen også si noe om årsakene til det som skjer i oversettelsesprosessen og vil således framstå som uavhengige variabler. Til tross for at oppgavens hovedproblemstilling ikke er en årsaksanalyse, så vil likevel undersøkelsen komme inn på betydningen av disse enkeltfaktorene som svar på forskningsspørsmålene presentert i innledningen.

4. 3 Utvalg og gjennomføring

I stor grad så baserer datamaterialet seg på informasjon fra ulike former for intervjuer. Det var viktig for meg at mitt utvalg skulle imøtegå visse kriterier.

Utvalget burde være sammensatt av:

- Informanter fra flere ulike skoler.
- Deltakere/lærere fra både yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning.
- Informanter som er deltakere i lærende nettverk.
- Ledere på ulike nivå i hierarkiet.
- Lærere med ulik fartstid i skolen.

Utvalgsteknikkene som ble benyttet var en kombinasjon av tilgjengelighetsutvalg og håndplukket gjennom direkte invitasjon (Thagaard 2009), dette for å få tilfredsstilt flest mulig av kriteriene nevnt over. Årsaken til at disse kriteriene ble satt var at jeg vurderte disse til å være nyttige for å få belyst problemstillingen fra ulike vinkler og nivå innen skolene.

Jeg sendte ut invitasjon på epost med informasjon om undersøkelsen til alle nåværende deltakere på dialogkonferansen etter å ha klarert dette med nettverkskoordinator. Her hadde jeg fått tilgang til alle mailadressene via det digitale klasserommet Itslearning.

I tillegg benyttet jeg meg av bekjente jeg hadde på ulike skoler der jeg ba disse via epost om å stille og helst invitere med noen flere. Jeg sendte også ut direkte invitasjoner på epost til egen skole og fylket som jeg hadde studiepermisjon ifra, her håndplukket jeg invitasjonene ut ifra kriteriene nevnt over.

Snøball metoden (Fangen 2011) ble også benyttet for å få tilgang på informanter da det i det hele tatt var noe vanskelig å få nok informanter, særlig lærere, til å stille på intervju. De fleste som avsto og samtidig ga en årsak til dette begrunnet det med at det var vanskelig å finne tid i en hektisk hverdag. Det ble til stor hjelp å kunne trekke litt veksler på bekjentskap jeg hadde på ulike skoler og invitere disse og samtidig be deres bekjente om de kunne tenke seg å delta.

Det krevde en del anstrengelser å få det hele på plass, og det ble mye planlegging og kommunikasjon via mail for å finne tid og sted, en delurring måtte også til for å få nok positive svar. Siden jeg måtte reise langt for å foreta intervjuene ble det ekstra viktig at alt ble avtalt og planlagt på forhånd. Enkelte endringer skjedde likevel underveis; noen av informantene kunne likevel ikke stille, men så kom det nye til i stedet. Noen ganger gjelder det vel å ha litt is i magen og la utvalget komme litt naturlig til (Fangen, 2011).

Ved framgangsmåten skissert over endte jeg opp med et utvalg bestående av 19 informanter fra 7 ulike skoler med følgende særtrekk:

- Informantene er i aldersgruppen 30-65 år
- Begge kjønn er representert noenlunde likt
- Yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning er noenlunde likt representert
- Informantene har mellom 3 og 30 års erfaring i den videregående skolen
- 5 av 19 informanter har lederansvar på ulikt nivå
- 17 av 19 informanter underviser

- 9 av informantene deltar i lærende nettverk for skoleåret 2014/2015

Intervjuene ble foretatt våren 2015. Det ble foretatt 10 intervju der 5 var individuelle intervju og 5 av intervjuene var med to eller flere deltakere. Ett av de individuelle intervjuene var e-post intervju.

Når man bestemmer et utvalg, så må man i kvalitative studier tenke på flere ting og ta flere valg enn bare hvem som skal intervjues, man velger også setting, hendelser og prosesser (Ryen 2012:79). Intervjuene ble gjennomført på ulike skoler der informantene jobbet og på hotellet der jeg oppholdt meg, dette var av praktiske grunner. Det sparte informantene tid at jeg kom til dem. Intervjuene ble alltid gjennomført i et lukket rom med kun intervjuobjektene og meg selv til stede. Imidlertid ble et intervju foretatt på en cafe av hensyn til informanten, og der ble lydgjengivelsen ikke av samme kvalitet som på de andre. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Lengden på intervjuene varierte fra 25 minutter til 60 minutter, de fleste varte rundt 40-45 minutter. Jeg brukte vedlagte intervjuguider, en for ledere og en for lærere, som utgangspunkt for samtalene men ved noen tilfeller ble disse benyttet i en kombinasjon, avhengig av hvem informantene var. For eksempel når jeg intervjuet avdelingsledere så blir intervjuene preget av at informanten både er i lederposisjon og samtidig er beskjeftiget med undervisning. Før intervjuene startet fikk informantene informasjonsskriv om studiet. De fleste hadde fått det på epost tidligere, men jeg vurderte det som best at alle igjen fikk tilgang til det før de skrev under samtykkeerklæringen for deltakelse.

Siden intervjuene var semi-strukturerte ble ingen helt like, men formet av informantenes ståsted og bakgrunn. Et eksempel på dette er at dersom en lærer ikke har jobbet så lenge i skolen, så vil han ikke ha grunnlag for å sammenligne reform 94 med Kunnskapsløftet i 2006, mens det kunne være mere aktuelt å snakke om kompetansen de fikk på pedagogisk seminar var tilstrekkelig for å forberede de på kravene i Kunnskapsløftet. Som regel tok samtalene den retning som var naturlig uten mye styring.

Jeg forberedte meg meget godt til intervjuene, blant annet gjennom litteratur om emnet, da det var viktig for meg at intervjuene fungerte godt i første omgang særlig siden jeg kom langveis fra for å gjennomføre disse. Informantene hadde fått informasjon om tema for intervjuet på forhånd på mail, og jeg opplevde at mange av informantene var godt forberedt og at de hadde ting på hjertet. Underveis i intervjuprosessen ble jeg ganske trygg på min rolle som intervjuer, og jeg fant intervjuene både hyggelige, lærerike og stimulerende. Ikke minst følte jeg

ydmykhet og takknemlighet for at kunnskapsrike og travle folk ville bruke av sin tid, men jeg oppfattet samtidig at mange likte å dele sine erfaringer og kunnskap i denne sammenheng.

4.4 Utforming av intervju

Intervjuer er subjektive redegjørelser for hvordan folk har oppfattet det som har skjedd (Fangen 2011). Intervjuer og respondent bør beherske samme vokabular (Ryen 2012). Siden jeg selv har undervist i videregående skole i mange år og også vært deltaker i lærende nettverk tidligere, så bød ikke dette på noe problem. Jeg hadde god kjennskap til termer og begrep og dette var en fordel under utformingen og gjennomføringen av intervjuet. Jeg oppfattet i stor grad at vi hadde samme ontologiske ståsted.

4.4.1 Begrepsoperasjonalisering av intervjuguide

Da jeg utformet intervjuguiden tenkte jeg at jeg i størst mulig grad ville benytte meg av kategorier som ville være nyttige i det senere analysearbeidet. I dette studiet er teori lagt til grunn om hva som er mulige utfall av en implementeringsprosess av reformer og reformideer. Jeg har tatt utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisvurdering som den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* bygger på ved utforming av intervjuguiden.

Etter at jeg satte meg grundig inn i teori og forskning rundt emnet ble følgende kategorier utarbeidet: A. Målbasert lærings og vurderingspraksis, B. Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis og C. Elevmedvirkning i forhold til å endre praksisen i klasserommet. Kategoriene D., Skolens vurderings og læringsarbeid, og E., Egen praksis og endringer, sier noe om hvordan skolene og lærerne jobber for å få disse ideene, representert gjennom de tre førstnevnte kategoriene, på plass. Hver kategori ble så delt opp i ulike underfaktorer. Problemstillingen ble operasjonalisert ut ifra hva jeg fant ville være hensiktsmessig både i forhold til intervjusituasjonen og den senere analyse.

Jeg vil i hovedsak i oppgaven koble opp de fire teorier om implementering som presentert foran opp mot de funn og resultater som framkommer. I tillegg vil jeg kort diskutere mine funn i lys av de tre scenarioer skissert i teoridelen, det optimistiske, pessimistiske og artistiske scenario som jo sammenfatter de ulike hovedperspektiv innen implementeringsteorien og her manifestert som henholdsvis rask tilkobling, frastøting og frikobling av ideene.

Siden Kunnskapsløftet er en stor og omfattende reform har jeg valgt å operasjonalisere mine funn i ulike faktorer hovedsakelig ut ifra tankegangen bak de fire prinsipper for læring innen VFL som presentert i kapittel 2. Disse er jo et begrenset område av reformen, men er likevel

et viktig område. Det at underveisvurderingen også er blitt forskriftsfestet gjør at det har vært naturlig for mange skoler og lærere og legge innsatsen her. I tillegg har det som sagt vært initiert som satsingsområde fra staten.

Det første prinsippet om Vurdering for læring dreier seg om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, denne faktoren vil jeg i analysedelen kalle *Målbasert vurdering og undervisningspraksis*. *Det andre prinsippet* handler om at elevene har rett på tilbakemeldinger på sine prestasjoner og *det tredje prinsippet* sier noe om elevens rett til å få rådgivning i forhold til hva som vil bedre egne prestasjoner, disse to prinsippene vil jeg samle i faktoren kalt *tilbakemelding og underveisvurderingspraksis*. Det fjerde prinsippet handler om at elevene skal involveres i eget læringsarbeid og faktoren blir kalt *elevdeltakelse*.

I tillegg ønsker jeg at denne oppgaven skal kunne si noe om holdninger og engasjement blant aktørene. Her vil jeg se både på ledelsens involvering i implementeringen ved de ulike skoler, samt holdninger til reformen og i særdeleshet til VFL både blant ledelsen og de ansatte. Denne faktoren vil jeg kalle *aktørenes holdninger og engasjement*.

Siden utdanningsdirektoratet har lagt opp til at det anvendes lærende nettverk som strategi i implementeringen av ny vurderingspraksis (Lund og Furu 2014; Røvik, Eilertsen og Lund 2014) kan lærende nettverk derfor sees på som et redskap i implementeringsstrategien. Halvparten av respondentene i utvalget deltar i lærende nettverk nettopp fordi jeg har ønsket å si noe om betydningen av dette, derfor har jeg en egen faktor kalt *deltakelse i lærende nettverk* med i analysen.

Jeg laget så en oversikt over kategoriene med mer detaljerte underfaktorer, se under:

Begrepsoperasjonalisering av intervju

Kategori A- Målbasert lærings og vurderingspraksis,

Operasjonalisert gjennom underfaktorene;

- Skolen/Lærerne utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse for lærings- og vurderingsarbeidet
- Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse presenteres for elevene før lærings- og vurderingssituasjoner

Kategori B- Tilbakemelding og underveisvurderingspraksis

Operasjonalisert gjennom underfaktorene;

- Lærerne gir effektive og dokumenterte tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner
- Lærerne gir råd om hvordan elevene kan forbedre sine prestasjoner underveis

Kategori C- Elevmedvirkning

Operasjonalisert gjennom underfaktorene;

- Elevene deltar i utarbeidelsen av vurderingskriterier før evalueringssituasjoner
- Elevene er med og vurderer egen utvikling gjennom egenvurdering og kameratvurdering
- Lærer justerer undervisningen underveis etter tilbakemeldinger fra elevene

Kategori D- Skolens vurderings og læringsarbeid, herunder lærende nettverk

Operasjonalisert gjennom faktorene;

- Skolens helhetlige plan for vurderingsarbeidet
- Hvordan det arbeides og samarbeides på skolen i utviklingsarbeidet, herunder lærende nettverk

Kategori E- Egen praksis og endringer, samt holdninger til reformen

- Endringer i egen praksis
- Holdninger til reformen, Kunnskapsløftet

4.4.2 Intervjuene

Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju, det vil si at de er halvstrukturerte. Tema og enkeltspørsmål er fastsatt og enkelte spørsmål, men spørsmålene er delvis ustrukturerte da rekkefølgen kan variere under gjennomføringen (Ryen 2012). Da ett av intervjuene av praktiske, geografiske hensyn var e-postintervju, fikk dette intervjuet en mere fastlagt struktur på grunn av skriftlighet enn de personlige intervjuene (Ryen 2012). Til gjengjeld unngikk man å bruke masse tid på transkribering som ved de personlige intervjuene.

Mange av intervjuene var gruppeintervju og her har jeg benyttet meg av en *realistisk vitenskapsteoretisk vinkel*, jeg ser kun på data som framkommer som *faktiske autentiske data* (Halkier 2012). Jeg studerer altså ikke interaksjonene slik man gjør når forskeren inntar en *sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk vinkel*. Jeg kan likevel ikke helt se bort ifra for at gruppen har innvirkning på hverandre og faren for konformitet og sosial kontroll (Halkier 2012) er absolutt tilstede. Siden de ulike gruppe medlemmene hadde jobbet sammen og kjente hverandre fra før tror jeg at de følte seg forholdsvis frie i forhold til hverandre, jeg hadde ingen opplevelse av at gruppen la noen demper på hverandre. Når det er sagt så er jeg klar over at det kan være vanskelig å skille ekte konsensus fra konformitet når man ikke studerer interaksjonene. Intervjuene ble altså gjennomført som et slags *utvidet individuelt intervju* (Halkier 2012) samtidig som vi nøt godt av den ekstra energien som ofte blir skapt i en gruppe (Eysenck 2000).

Min erfaring er at intervju med to eller flere personer kan virke stimulerende på samtalen og bringe fram mere informasjon enn når jeg samtaler med kun en person. Ifølge Halkier (2012) har deltakere som er i samme sosiale nettverk lett for å delta i samtalen og kan utdype hverandres perspektiver. Dette er i samsvar med min opplevelse av hvordan intervjuene fungerte.

4.5 Dokumentanalyse

Datamaterialet fra intervjuene suppleres med et utvalg skriftlige kilder. Disse besto delvis av studier og evalueringer foretatt av Kunnskapsløftet og av Vurdering for læring, her forsøkte jeg hovedsakelig å benytte meg av primærkilder. Her igjen plukket jeg ut mest mulig informasjon som gjaldt for videregående skole for best mulig sammenligningsgrunnlag og relevans i forhold til egen studie. Mange ulike rapporter var tilgjengelige og de ga meg oversikter over hva som kunne være interessante områder og sette fokus på i egen undersøkelse og hva jeg kunne forvente å finne.

Jeg benyttet meg av mange av Utdanningsdirektoratets egne kilder når det gjelder skoleforskningen som legger grunnen for den teoretiske forankring for endringene i vurderingspraksis som ligger i Kunnskapsløftet. Her ble kilder som Hattie (2014) og Stobart (Baird et al 2014) viktige, samt Talis undersøkelsen, Elevundersøkelsen 2008 og OECDs rapport om evaluering. Alle disse peker på nødvendigheten for en endret oppfølgingskultur for å øke elevenes læring.

Som grunnlagsdokumenter for Kunnskapsløftet har jeg begrenset meg til Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* og kvalitetsutvalgets rapport *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002:10).

Etter hvert er det kommet til en del evalueringsrapporter om ulike deler av Kunnskapsløftet. Direktoratets egen oppdragsforskning er tilgjengelig på nett på direktoratets egne sider, her har jeg valgt ut en del av studiene. Syntesen over femti ulike studier om elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet ga en god oppsummering innen nyere forskning på feltet (Olsen, Hopfenbeck og Lillejord 2013). Jeg fokusere på de rapportene jeg fant mest relevante for egen undersøkelse.

Grunnlagsdokumentet for Vurdering for læring (Udir 2010) har vært viktig, da det legger premissene og føringen for den nasjonale satsingen Vurdering for læring.

Gjennom den digitale læringsarenaen Itslearning fikk jeg tilgang på hele arkivet av dokumenter i forhold til alt arbeidet som pågår og har pågått de fire siste årene i lærende nettverk i Rogaland med prosjektet Vurdering for læring. Siden jeg er ansatt i RFK, men i studiepermisjon, bød det ikke på problemer å få tilgang til det jeg hadde bruk for. Av alt dette materialet er det kun en brøkdel som ble benyttet, men søking i arkiv førte likevel til at jeg følte meg relativt oppdatert på hva som foregikk før jeg startet selve undersøkelsen. Evalueringsrapporten underveis om VFL fra 2012 var nyttig lesing, det ga meg en oppdatering på aktiviteten i de ulike fylker (Udir 2012). Underveisrapporten Evaluering for læring ga også mye informasjon om temaet (Stokke et al. 2008).

Jeg må også nevne at boken *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (2014) av Røvik, Furu, Lund og Eilertsen, som sammenfatter reformfakta i et implementeringsteoretisk perspektiv, var nyttig både ved innsamling og analyse av dokumenter fordi den ga meg en god forståelse av konteksten.

4.6 Observasjon

Jeg deltok på to dialogkonferanser for VFL i Rogaland i forbindelse med undersøkelsen min og ca. halvparten av mine respondenter i utvalget var deltakere på dialogkonferansen. Hver samling var lagt opp over to dager med overnatting på hotell og middag og sosialt samvær om kvelden. Jeg deltok både som observatør og som deltakende observatør.

Jeg deltok på alt som foregikk på samlingen, forelesninger, presentasjoner, diskusjoner og øvelser, mens de sekvensene der deltakerne jobbet i sine respektive arbeidsgrupper var det ikke naturlig at jeg framsto som annet enn forsker og observatør. Ved arbeid i arbeidsgruppene som til sammen utgjorde to sekvenser på omtrent to timer valgte jeg ut to forskjellige grupper hvor jeg spurte om jeg kunne få delta, i den ene gruppen på første samling observerte jeg kun og stilte noen spørsmål helt uformelt om måtene de jobbet med. Formålet var at jeg skulle forstå bedre hva de holdt på med. I den andre gruppen som jeg deltok i på den andre samlingen gjennomførte jeg et gruppeintervju med seks deltakere. I tillegg gjennomførte jeg to andre intervju med til sammen tre deltakere, der det ene var individuelt og det andre var et par.

Ifølge Fangen (2011) er deltagende observasjon en metode når du deltar i samhandling og samtale med dem du studerer. Jeg valgte å nedtone forskningsrollen der det var mulig, og i mange situasjoner under konferansen var det forholdsvis enkelt for meg og «go native» (Fangen 2011). Jeg hadde erfaring som lærer i videregående skole selv, altså den samme yrkesmessige bakgrunn, og hadde også vært tidligere deltaker i nettverk. Ifølge Wadel skal man ikke alltid insistere på å bare være forsker fordi det kan forhindre tilgang (1991). I situasjoner, som i intervjusituasjonene og i andre samtaler med informanter der formålet var å framskaffe data, var imidlertid forskningsdimensjonen på plass.

Det at forsker er tilstede kan selvfølgelig påvirke situasjoner. Mitt ideal var i hovedsak å gli inn i den sosiale sammenhengen på en best mulig måte (Fangen 2011), og «å være som en katt i huset», slik at man påvirket det som skjedde i minst mulig grad.

Observasjonene ble viktig som bakgrunnsinformasjon og for forståelsen av fenomenet lærende nettverk. Dette var både til hjelp for utforming av intervjuguide, men også for å støtte opp om data som framkom under intervjuene, en såkalt triangulering av metoder. Man kommer nærmere inn på folk med deltakende observasjon og man får prøvd det de sier opp mot hva man ser (Fangen 2011). Mens intervjuer er subjektive redegjørelser for folks

oppfatning av hva som har skjedd, så gir observasjonene mulighet for et litt annet perspektiv til samme fenomen.

Når det gjelder kravet om deltagende observasjon og informert samtykke, så kan det kun gis i en mer modifisert utgave (Fangen 2011) ved at man presenterer seg og forteller hvorfor man er der. Jeg la vekt på å presentere meg selv og min studie på en tillitsvekkende måte gjennom å gi god informasjon om studiet. Dette ble gjort på den første dialogkonferansen jeg deltok på i oktober 2014 slik at deltakerne visste hvorfor jeg var der. Jeg ønsket at de skulle føle seg komfortable med at jeg hadde en forskerrolle og dermed på et senere tidspunkt lettere slippe meg til for deltakelse i gruppene og samtykke til å stille til intervju. Alle deltakerne ble senere forspurt om å stille som intervjuobjekt via epost og fikk samtidig også skriftlig informasjon om studien.

4.7 Dataanalyse og analysekritikk

4.7.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og at undersøkelsen ikke har målefeil, noe som er vanskelig å måle når det gjelder ord og begreper slik de framkommer i kvalitativ analyse (Hellevik 2002). Jeg har lagt vekt på at begrepsoperasjonaliseringen av undersøkelsen skulle være gyldige i forhold til problemstillingen. Siden begreper er vanskelig å måle har jeg utarbeidet et detaljert metodekapittel for transparens slik at leseren kan gjøre seg opp en mening i holdbarheten av de forskjellige trinn i undersøkelsen.

Som et ledd i valideringen av datamaterialets gyldighet har jeg sendt de ferdige transkriberte intervjuene til et fåtall av respondentene og spurt om de gjenkjenner og godkjenner versjonen som en såkalt medlemsvalidering eller «member checking» (Nilssen 2012, Ryen 2002). Jeg valgte ut de to lengste intervjuene blant en leder og en lærer. Tilbakemeldingen var at de kunne akseptere den ferdig transkriberte versjonen da de kjente seg igjen i det som var blitt nedskrevet. Jeg tenkte at validitetsjekken av disse to ga meg en god pekepinn på at arbeidet mitt var blitt utført på en god måte. Dette kan betegnes som en «svak versjon» av tradisjonell medlemsvalidering, en «sterk versjon» i dette tilfelle ville være å plukke ut kontekstene der deler av intervjuene blir brukt for å få dette godkjent, eventuelt hele analysen. Såkalt validitetsjekking medfører en viss fare for at deltakerne ikke vedkjenner seg hva som har blitt sagt eller velge å trekke intervjuet av ulike årsaker (Nilssen 2012) og da står man i fare for å måtte utføre nye intervju og dette krever selvfølgelig en del ekstra arbeid. Jeg valgte en begrenset utgave av den svake versjonen, fordi dette reduserte faren for tilbaketrekking av

data i forhold til om jeg hadde valgt den sterke versjonen som av rent validitetsmessige hensyn ville vært det ideelle (Ryen 2012).

Jeg valgte å skrive ut intervjuene selv, ord for ord, for best mulig pålitelighet (Nilsen 2012) og jeg valgte å skrive ut på bokmål. Da det tok meget lang tid å skrive ut intervjuene og da jeg etter hvert oppdaget at det bare var små fragmenter av materialet jeg senere kom til å sitere, så valgte jeg på de to siste intervjuene å lytte godt og bare skrive ut de delene jeg mente jeg kom til å bruke, slik som mere erfarne forskere gjør (Ryen 2012).

Transkribering kan betegnes å være en del av selve analyseprosessen (Nilsen 2012), og å utføre dette arbeidet selv ga meg svært god kjennskap til dataene. Mens jeg jobbet startet analysearbeidet nærmest av seg selv og jeg gjorde notater underveis i arbeidet.

Observasjon kan validere intervjudata, det vil si at man får et inntrykk av sannhetsgehalten når man ser hva som blir gjort i forhold til det som blir sagt som en integrasjon av ulike metoder som gjensidig ikke utelukker hverandre (Ryen 2012). Siden intervjudata er selvrappport og dermed subjektive kan triangulering være til hjelp for å avgjøre nøyaktigheten i intervjudata (Ryen 2012).

4.7.2 Generalisering og troverdighet

Når det gjelder utvalgsteknikkene, håndplukket og tilgjengelighetsutvalg, så kan man med rette stille spørsmål ved om utvalget ble representativt i forhold til målgruppen. Når det gjelder utvalg i kvalitative studier så kan man ikke forvente å få et representativt utvalg, men jeg har lagt vekt på å konstruere et variert utvalg (Ryen 2012). Jeg la også vekt på å velge ut informanter som hadde mye informasjon om de tema jeg ville studere, og jeg ønsket også informanter med god kommunikasjonsevne og evne til refleksjon. Dette kunne jeg ikke alltid styre, særlig ikke der jeg brukte snøballmetoden for å få nok respondenter. Utfordringen var hovedsakelig å få nok respondenter, men der det kom til å redusere antall kilder, for eksempel dersom jeg fikk for mange respondenter fra en skole, så prøvde jeg å ta hensyn til disse karakteristika dersom jeg måtte velge vekk noen (Ryen 2012).

Størrelsen på utvalget har ofte betydning for en undersøkelses representativitet, men når det gjelder kvalitative undersøkelser så kan studier baseres på relativt få respondenter, krongeksempelet er vel forskeren Cato Wadels George som den eneste respondent i hans studie om arbeidsledighet i boka «Who's fault is that?» (Wadel 1991). Mitt empiriske grunnlag var 19 respondenter som hverken er spesielt mye eller lite i en slik sammenheng. Etter hvert som

intervjuene skred fram merket jeg at jeg kom nærmere et metningspunkt når intervjuene hadde mindre nytt og bidra med (Ryen 2012).

Siden undersøkelsen er gjort i Rogaland, bør man spørre seg om Rogaland Fylkeskommune sine skoler skiller seg fra andre skoler/fylker i landet på nevneverdig måte når det gjelder viktige rammefaktorer som kan ha påvirkning på svarene på problemstillingen. Jeg kan umiddelbart ikke se at dette er tilfelle, men det er kanskje grunn til å merke seg at Rogaland ser ut til å ha engasjerte politikere innen skolefeltet. Det har blant annet blitt innført obligatorisk undervisningsevaluering og anonym retting i videregående skole i de seinere år, altså etter at reformen er blitt innført. Tradisjonelt er Rogaland et fagopplæringsfylke med mange læreplasser og legger stor vekt på arbeidslivets behov (Høst og Evensen 2009).

4.7.3 Etske refleksjoner- nærhet og distanse

Nærhet er en styrke i kvalitative studier, forskeren har innsidekunnskap når han forsker på egen kontekst (Nilsen 2012). Nærhet har fordeler på grunn av kjennskap til enkelte fenomen som berører skolen, og blant annet kan en hurtigere velge ut et mere representativt utvalg. Ifølge Paulgård (1997) kan kulturfortrolighet være en viktig kvalifikasjon i forskningssammenheng.

Nå benyttet jeg meg av enkelte respondenter fra egen arbeidsplass og i intervjusituasjonen måtte jeg være oppmerksom på at jeg holdt den nødvendige distanse siden for stor nærhet kan bli et problem ved datainnsamlingen. Intervjuguiden var temabasert og vi holdt oss til tema i denne. I enkelte tilfeller kunne kjennskap til intervjuobjektene føre til at samtalen gikk veldig uanstrengt og fritt. Noen av de beste intervjuene etter min mening var noen av disse der jeg kjente godt til respondenten. Jeg mener vi greide å holde oss til saken under intervjuene, og jeg oppfattet intervjuene som preget av refleksjon og ærlighet. Når det gjelder forskerrefleksivitet så sier Nilsen (2012) at subjektivitet ikke kan unngås, men den skal håndteres, og dette har jeg prøvd å ha i bakhodet under hele prosessen.

Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som inneholdt problemstilling og tema for studiet og intervjuet. Videre ble det informert om hva undersøkelsen skulle brukes til og at jeg har taushetsplikt og at informantene ville bli sikret anonymitet. Det ble også opplyst at intervjuet ville bli tatt opp på band, intervjuets varighet og hvem som ville ha tilgang til data og at disse ville bli slettet ved avslutning av undersøkelsen (Ryen 2012, Nilssen 2012). Informantene ble opplyst om deres rett til å trekke seg fra studien (Nilssen 2012) og at studien var meldt og godkjent til *Norsk Datatjeneste*.

5 ANALYSE

5.1 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres og drøftes resultatene fra undersøkelsen. Det er blitt foretatt individuelle intervju og gruppeintervju for å samle inn data som kan gi svar på problemstillingen;

«Hvordan går det med reformideer i skolen når de skal oversettes til praktisk bruk? Et eksempel fra implementeringen reformideen Vurdering for læring i den videregående skole i Rogaland».

Undersøkelsen består også av dokumentanalyse og observasjoner av nettverkssamlinger i forbindelse med innføringen av vurdering for læring i Rogaland fylkeskommune.

I framstillingen vil det differensieres mellom undervisningspersonalet og ledere i undersøkelsen. På grunn av utvalgets størrelse og anonymitetskrav vil det ikke når det gjelder ledere komme fram hvilken stilling de har i hierarkiet, om de representerer avdelingsledernivå, rektornivå eller fylkesnivå, da ledere er i et klart mindretall i utvalget og hensynet til anonymitet har gått foran hensynet til differensiering av nivå og den ekstra dimensjonen av informasjon det kunne ha tilført oppgaven.

Undersøkelsen er hovedsakelig vinklet i et «bottom-up» perspektiv og hovedvekten av datamaterialet som presenteres vil ha dette perspektivet, altså sett fra undervisningspersonalets side gjennom selvrapportering, da det er disse som utgjør hovedvekten av utvalget. Imidlertid vil også utvalgets mindretall, nemlig ledere, også ha en stemme i framstillingen og derfor vil dette perspektivet enkelte steder balanseres opp mot en «top down» vinkling.

I dette kapitlet vil problemstillingen også bli drøftet i lys av og det teoretiske perspektiv presentert i kapittel 3, samt de ulike forventninger innen de ulike perspektiv eller scenario presentert i samme teorikapittel.

Resultatene vil etter beste evne bli presentert etter inndelingen i kategoriene i intervjuguiden utledet av forskningsspørsmålene framstillet i metodekapittelet foran.

Se oversikt over operasjonalisering av intervjuguide del 3.4.3.

I drøftingen vil det diskuteres om funn fra egen undersøkelse støtter opp om tidligere funn framkommet i forskningsrapporter og evalueringer om emnet og hva eventuelle avvik kan forklares med.

5.2 Sentrale funn

Her har jeg trukket ut de viktigste funn i undersøkelsen som blir presentert videre i oppgaven.

Om Målbasert lærings- og vurderingspraksis.

«Vi manglet selv den kultur for læring vi var ment å innføre.»

Det rapporteres fra ledernivå at arbeidet med de lokale læreplanene kom veldig sent i gang, fordi det var veldig utydelige styringssignaler på hva dette arbeidet egentlig gikk utpå og man manglet den nødvendig kompetanse på ledernivå.

«Det gjenstår å få hele laget med!»

Bruk av kompetansemål og kriterier som kjennetegn på måloppnåelse i undervisningen og vurderingsarbeidet på de ulike skoler ser i stor grad ut til å være igangsatt og er i stadig utvikling, men ikke alle lærere har tatt dette i bruk.

«Det er en enorm styrke i det å være flere.»

Arbeidet med konkretisering av læreplanmål og utarbeiding av vurderingskriterier for å få felles faglige standarder oppleves som tidkrevende men meningsfullt. Det jobbes ulikt rundt på de forskjellige skoler og avdelinger innen skolene med dette. Mye av forskjellene kan tilskrives ulik ledelsesinvolvering og ulik samarbeidskultur. Mange lærere opplyser at de jobber på eget initiativ individuelt med dette eller samarbeider og deler med andre i kollegiet.

Om Tilbakemelding og underveisvurderingspraksis.

«Vi er blitt bevisste på at det er noe som heter framovermelding»

Alle lærere gir faglige tilbakemeldinger til elevene, enten skriftlig, muntlig, individuelt og gruppevis i ulike kombinasjoner etter behov og anledning. Det legges vekt på at elevene skal få vite hvordan de kan forbedre seg underveis, her er det ganske entydige svar på at det har skjedd store endringer i lærernes praksis og mange lærere dokumenterer den underveisvurderingen som blir gitt. Det er utviklet et nytt språk og begrepsbruk rundt

vurderingsarbeidet og arbeidet med vurdering er blitt satt mere i system og kvalitetssikret. Flere mener imidlertid at ikke alle elevene er motiverte nok eller i stand til å motta den tilbakemelding de blir gitt i tilstrekkelig grad.

«Det der er en balansegang.»

Å gi tilbakemeldinger og underveisvurdering oppfattes av lærerne som så tid og ressurskrevende at det ikke alltid er gjennomførbart uten at det går utover andre viktige oppgaver, men det gjennomføres med enkelte justeringer til tross for opplevde hindringer. Samtalene med elevene tar mye tid og fysiske og organisatoriske hinder nevnes som et tilleggsproblem.

«Jeg ville helt klart ønsket meg mere tid.»

Lærerne ser nytten av men etterlyser i liten grad kompetanseutvikling i arbeidet med vurdering, men alle lærerne i utvalget ønsker seg mere tid til å gjennomføre de nye pålegg for å unngå hastverksarbeid. Det er særlig samtalene med elevene og forberedelsene og dokumentasjon rundt disse som oppfattes som tidkrevende.

Om Elevmedvirkning.

«Dette er vår jobb!»

Når det gjelder elevdeltakelse i lærings og vurderingsarbeidet så er det en ganske samlet oppfatning blant lærere at elevene verken har kompetanse eller motivasjon til å delta i arbeidet med konkretisering av mål og utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier.

«Vi blir som regel enige!»

Imidlertid, når lærere forteller hva de faktisk gjør, forteller mange at de bruker dialogen og lar elevene få delta i en diskusjon som vanligvis bunner ut i enighet om hva som er viktig og hva som skal gjelde for evalueringen. Det vil si at elevene ofte får være med på å bestemme både innhold og vurderingskriterier i forhold til mange av vurderingssituasjonene.

Mange lærere har begynt å ta i bruk ulike former for egenvurdering og kameratvurdering hovedsakelig fordi det er et styringssignal at det bør gjøres, nytten av disse aktivitetene oppleves ulikt.

«Jeg legger litt vekt på hva de synes om sånn som vi gjør det.»

Alle lærere sier at de gjennomfører undervisningsevaluering og at de ofte tar hensyn til tilbakemeldingene de får her og justerer undervisningen underveis dersom det er fornuftig. Det framkommer også i undersøkelsen at undervisningsevaluering er et omstridt tema og flere lærere etterspør bistand fra skolen dersom en lærer skulle trenge det i forbindelse med resultater på evalueringen.

Om Skolens vurderings og læringsarbeid, herunder lærende nettverk.

«Jeg er litt usikker på hva som gjelder.»

Gjennom intervjuene rapporterer informantene om at bare halvparten av skolene som er representert i undersøkelsen har *helhetlige planer* for vurderingsarbeidet ved skolen. Det arbeides en del med dette på de ulike avdelinger på skolene, men det er store variasjoner. Lærerne er ofte usikre på hva som gjelder på egen skole når det dreier seg om for eksempel dokumentering av underveisvurderinger og om de har en helhetlig plan som gjelder for hele skolen.

«Vi er på rett vei!»

Flertallet i utvalget gir uttrykk for at mye av arbeidet som skjer i forhold til vurdering er positivt, men tar opp negative effekter som ekstraarbeid og dokumentasjon medfører. Det foregår en del arbeid i faggrupper og de ulike avdelingene og individuelt, en del skjer på uformell basis. Deltagere i lærende nettverk arbeider mere systematisk med vurdering og felles standarder. I tillegg til samarbeidet i nettverksgruppene jobber mange med dette i egne grupper på skolene. Deltakere i lærende nettverk har et klart uttalt optimistisk syn på at de beveger seg i riktig retning og snakker mindre om hindringer i arbeidet, selv om også de etterlyser bedre tid til arbeidet.

«Jeg jobber for meg selv»

Mange fagmiljø ved de forskjellige skolene jobber isolert og det rapporteres om at det på et fåtall av skolene jobbes på tvers av de ulike avdelinger og fagmiljø innad på skolen. Dette tyder på at det eksisterer en mangel på helhetlig tenkning med påfølgende manglende spredning av den kunnskapen som faktisk eksisterer på skolene.

Den kunnskapen som mange av lærerne har tilegnet seg som deltagere i lærende nettverk blir også i liten grad spredt ut ved skolene. Der er liten formell tilrettelegging fra ledelsens sider ved flere av skolene for å skape arenaer for spredning. Spredning ser ut til å fungere best ved de skoler og avdelinger der avdelingsledere selv faktisk deltar på samlinger og/ eller der det er mange deltakere fra samme skole.

«Godt å få litt teori på det!»

Alle nåværende deltagerne i utvalget fra lærende nettverk er fornøyde med samlingene slik de er lagt opp av fylket i samspill med ekstern konsulent. Deltakerne er fornøyde med måten samlingene er lagt opp på og at det er en blanding av teori og gruppearbeid og diskusjoner. Faglig påfyll av ekstern konsulent nevnes som positivt.

Om Egen praksis og endringer, samt holdninger til reformen.

«Det er sterkere fokus på kunnskaper, arbeid og læring.»

Alle lærere i utvalget unntatt én rapporterer om endringer i egen praksis i tidsrommet etter Kunnskapsløftet ble innført. Arbeidet med Vurdering for læring er det arbeidet som blir best mottatt av respondentene av det nye som reformen representerer men fokuset har dabbet av til fordel for andre satsingsområder.

«Hvorfor ikke ta vare på det som faktisk fungerte?»

Omtrent halvparten av utvalget mener at det ikke var behov for reformen og flere enn halvparten nevner negative sideeffekter av reformen. Noen mener at det var stort behov for reformen. Ledere virker mere positive til reformen enn lærere.

5.3 Innføring av reformen (og VFL) og forventningene i et implementerings teoretisk perspektiv

I de neste avsnittene vil våre data bli analysert inndelt i avsnitt etter kategoriene A- E omtalt innledningsvis i kapitlet.

Funnene vil bli presentert og tolket og deretter analysert opp mot forventningene utledet av de fire teoriene om implementering om hvordan innføringen av ideen vurdering for læring vil bli implementert og oversatt til praksis bruk i klasserommet. Disse teorier vil i kortversjon bli omtalt som *rask tilkobling, frastøting, frikobling og translasjon* (Røvik 2014; Røvik, Eilertsen og Lund 2014).

Av disse teoriene er fire hoved forventninger blitt utledet om hva som skjer med selve reformideen Vurdering for læring, VFL, og de fire prinsipper for læring som målt i kategoriene A. Målbasert lærings og vurderingspraksis, B. Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis og C. Elevmedvirkning i forhold til å endre praksisen i klasserommet.

Kategoriene D., Skolens vurderings og læringsarbeid, og E., Egen praksis og endringer, sier noe om hvordan skolene og lærerne jobber for å få disse ideene, representert gjennom de tre førstnevnte kategoriene, på plass.

Ut ifra teorien om **rask tilkobling** utledes **forventning 1**: Ledelsen ved skolene og skoleeier initierer prosessen med å få innført de fire prinsipper for læring gjennom kunnskap og myndighet, de har en klar strategi og konkrete tiltak som iverksettes og følges opp. Dette fører til en rask omlegging av lærernes praksis i tråd med intensjonen bak reformideen VFL.

Ut ifra teorien om **frastøting** utledes **forventning 2**: Ledelsen ved skolene og skoleeier inviterer til en åpen og lyttende prosess for å få innført de fire prinsipper for læring. Deretter forsøker man å endre lærernes praksis gjennom tiltak i tråd med intensjonene om Vurdering for læring, men møter mye motstand og etter hvert mister man fokus og faller tilbake på etablerte rutiner og gammel praksis.

Ut ifra teorien om **frikobling** utledes **forventning 3**: Ledelsen ved skolene og skoleeier uttrykker stor endringsvilje, men styringssignalene er utydelige og/eller tvetydige. Tiltak og strategi som blir iverksatt for å fremme Vurdering for læring mangler eller blir ikke fulgt opp. Kommunikasjonen og tiltakene rundt endringene er frikoblet fra praksisen.

Ut ifra teorien om **translasjon** utledes **forventning 4**: Ledelsen ved skolene og skoleeier er bevisste på at ideen om VFL må oversettes og tilpasses lokalt. Tiltak blir satt i verk for å få implementert de fire prinsipper for læring som deretter blir oversatt og i omformet i varierende grad i tråd med den lokale skolekonteksten.

5.3.1.Reformen, VFL og kategorien Målbasert lærings og vurderingspraksis
Kategorien målbasert lærings og vurderingspraksis er operasjonalisert gjennom underfaktorene:

- Skolen/Lærerne utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse for lærings- og vurderingsarbeidet
- Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse presenteres for elevene før lærings- og vurderingssituasjoner

Målbasert læring og vurdering sier noe om kvaliteten på den enkelte elevs resultat/presentasjon i forhold til kompetansemålene læreplanen. Nedbryting av kompetansemål til læringsmål eller delmål henger nøye sammen med utvikling av kjennetegn/kriterier på grad av måloppnåelse og det ansees som viktig å koble mål/kriterier med den daglige undervisningen og læringsprosess i forhold til at elevene skal vite hva som forventes. Denne målefaktoren i undersøkelsen viser det som gjenspeiles i prinsipp 1 i Vurdering for læring, nemlig at elevene forstår hva som skal læres og hva som forventes av dem. Holdninger hos læreren til viktigheten av dette arbeidet er av betydning.

Alle respondentene blant undervisningspersonalet uttrykte at de mente at det var et gode at undervisningen var **målbasert** og at vurderinger skulle bedømmes ut ifra på forhånd klargjorte **kriterier**. Særlig var det enighet om at det å benytte seg av kjente kriterier i vurderingsarbeidet var nyttig og viktig.

Som en av respondentene uttaler under:

«Det stoffet som skal være gjenstand for vurdering skal være forutsigbart og kjent, kriteriene skal være kommuniserte og kjent, og den formelle testen, eller prøven, den skal korrespondere med dette. Så det skal ikke være noe maskeradeball der de lurere på det meste.»

Flere uttrykker samme oppfatningen; som læreren under sier:

«Jeg synes at siden vi har læreplanen og gå etter så synes jeg at aktiviteten skal springe ut ifra det og hvis vi ønsker at elevene skal styres mot et mål så må jeg på en måte formidle dette til de»

Denne læreren mener at man nå bruker læreplanmålene mere aktivt og sier det sånn;

«[...] og elevene var i alle fall ikke kjent med læreplanmålene tidligere, så vi bruker de mere aktivt og elevene er også mere bevisste på de sånn at det ikke er mål som er vanskelig for de og forstå. Så nå vet de at det fins mål og kriterier»

Flertallet ser fordelene av det er **utarbeidet vurderingskriterier**, helst skriftlige, i forkant av vurderingssituasjoner. De er fine og ha som dokumentasjon og som noe man er enige om gjelder som grunnlag for vurderingene, som en slags avtale mellom elev og lærer. Det gjør vurderingsarbeidet enklere, og selv om det kan ta mye tid og utarbeide gode kriterier så kan de benyttes om igjen ved seinere anledninger, dette viser sitatene under;

«Forhåpentligvis så er det til hjelp for eleven men samtidig så blir det liksom dokumentasjon for en selv og da om at man har sagt fra om disse tingene men også at der er et dokument som det går an å referere til. [...]»

«En ønsker jo å være så god at man kan si hvorfor du får en bedre karakter enn Per. Jeg synes i alle fall det at jeg må ha dokumentasjon på hvorfor jeg lager skille på elevene.»

Mange lærere rapporterer at dette med **dokumentasjon** er blitt rutine:

«Jeg skriver karakteren inn på vurderingsskjema på hver eneste tekst elevene skriver, i hvert fall i norsk. Og det samme om det er muntlig (presentasjon) så får de vurderingsskjema»

For å kunne lage gode kriterier er det viktig at man jobber med **konkretisering av læreplanmålene**, her var det ulikt hvordan det ble jobbet med dette på de ulike skolene og hvor langt de ulike skolene eller avdelingene var kommet. Veldig mange lærere rapporterer at de jobber på individuelt plan, som det blir sagt her av en lærer;

«Vi har nok litt motstående kulturer i vår avdeling der en stor del jobber på denne måten og en annen del jobber på en annen måte, det kan av og til skape litt sånn at vi kanskje ikke får det helt likt.»

Det som denne læreren uttaler er noe som flertallet av informantene i undersøkelsen oppfatter, at det er **ulike oppfatninger** blant lærere og ledere om hvor av mye dette som skal tas i bruk i den daglige praksis. I enkelte avdelinger og i enkelte fagseksjoner jobbes det aktivt med vurderingskriterier i fellesskap. Der dette skjer ser det ut som at dette arbeidet i stor grad er initiert, eller i alle fall styrt, av avdelingsledere eller fagledere. Det kommer også fram at der finnes betydelig forskjeller også innad på skolene når det gjelder samarbeid og samordning både blant lærere og ledere.

Som denne lederen uttaler:

«Der er tydelige kulturforskjeller i forskjellige fagmiljø. Fysikklærere vil ha felles prøve, kroppsøvlingslærerne har hatt det i alle år, matematikklærerne er vant med det, naturfagslærerne er vant med det, historielærerne kan ikke tenke seg det [...]»

Og videre:

«Ja, noen avdelingsledere er jo flinkere til å samordne og dra lasset. Men det er klart det er tyngre i noen miljø enn i andre. Alt dette her påvirker jo i hvilken grad du kommer i mål med Vurdering for læring.»

Jeg får likevel et inntrykk av at selve undervisningen ikke alltid er like målbasert hos de jeg spør, eller at **kompetansemålene i varierende grad er klart kommunisert ut** før alle undervisningstimene.

Som en respondent svarer på spørsmålet om kompetansemålene og om hva elevene skal lære kommuniseres ut til elevene før timene;

«Jeg vet ikke helt hva jeg skal svare. Målene står jo i læreplanen og de uttrykkes jo igjennom lærebøkene og den teksten de skal lese og undervisningen går jo utpå. Det vil si, de vet jo ikke hva de skal lære før de har lært det. Det er vanskelig å få full oversikt på forhånd, men de har en viss anelse om hva dette går utpå»

Det kommenteres av flere at det å velge ut enkelte mål i undervisningen er vanskelig i særlig språkfagene. Flere lærere uttrykker at det ikke er så enkelt å spesifisere konkrete mål for all undervisning og aktivitet som foregår, mens andre igjen poengterer at alt arbeidet er styrt av kompetansemålene.

Når det gjelder vurderingssituasjoner så rapporteres det av flertallet av lærerne i undersøkelsen at **bruk av vurderingskriterier langt på vei er innført** og at elevene har vent seg til å få klargjort skriftlige vurderingskriterier på forhånd, som en lærer sier det;

«De (vurderingskriteriene) som jeg har brukt de tror jeg er til hjelp, hvis jeg ikke deler det ut så blir det en veldig masing da om igjen og om igjen. Ja, for det som du har fått utdelt der, der står det!»

Mange uttrykker likevel en mening om at arbeidet med konkretisering av læreplanmålene, uttrykt enten som delmål eller som vurderingskriterier, oppfattes som både vanskelig og tidkrevende og at dette må utvikles over tid. Flere ledere uttaler en oppfatning av at man ikke trodde at alle lærerne var i mål med dette arbeidet ennå; som en leder sier det;

«En del lærere tror jeg har konvertert til at vurdering for læring er en undervisningsmetode og lager vurderingskriterier i forhold til et elevarbeid som de skal jobbe med mens andre gjør ikke det. Når jeg har en runde rundt på min egen skole så spør jeg (elevene); Får dere vurderingskriterier? Får dere fortalt hva en lærer forventer når dere skal vurderes også videre? Ja mange er flinke til det, sier de, men andre ikke. Vi får en karakter til slutt, på prøven.»

Denne lederen ser på det som at den største utfordringen er «**å få hele laget med**», og dette korresponderer det med det som læreren under sier;

«Jeg vil ikke si at hele skolen gjør det, men mange gjør det.»

Tre ledere i utvalget mener at arbeidet med det lokale læreplanarbeidet kom sent i gang fordi **målene med Kunnskapsløftet var utydelige** og at man manglet den kompetansen som krevdes når Kunnskapsløftet skulle implementeres fra 2006.

Som en av respondentene i utvalget som representerer ledernivå uttrykte det:

«Ja det var jo snakk om at det skulle lages. Satses på lokalt læreplanarbeid men jeg følte at det kokte mye vekk fordi det var ingen som forsto hva det egentlig var» Og videre «Ja altså det blei jo egentlig litt sånn ignorert, det skjedde ingen endring ifht reform 94 med lokalt læreplanarbeid med LK så vidt jeg kan se [...]»

En annen leder sier det slik:

«Problemet var vel at vi ikke hadde en bevisst implementeringsstrategi. Vi gjorde som vi alltid hadde gjort; la implementeringsansvaret i linja. Fylkene og skolene produserte dokumenter som liknet til forveksling. Papegøyespråk ble avslørt. Noe mer uklart enn mye annet: Arbeidet med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Her hadde vi nok ikke

utviklet nok kompetanse til å vite hva det egentlig var vi snakket om. Vi hadde ikke den «kultur for læring» som vi skulle implementere.»

Dette oppfatning stemmer også med evalueringer gjort av Kunnskapsløftet at arbeidet med læreplanarbeidet og konkretisering av kompetansemåla kom veldig sent i gang.

Men i dag, i 2015, ni år etter reformens inntreden så ser det ut som at dette arbeidet er kommet godt i gang, og at de fleste synes dette er viktig.

5.3.1.1 Perspektivdrøfting;

Mine data i kategorien målbasert lærings og vurderingspraksis blir analysert opp mot forventningene skissert i 5.3.

Når det gjelder målbasert undervisnings og læringspraksis etter reformens innføring i 2006 og fram til 2015 så er en del av det som har skjedd i likhet med teorien om *rask tilkobling*, altså forventning 1.

Teorien om rask tilkobling forutsetter en hierarkisk, top-down initiert iverksetting og ved innføringen av reformen opplevde skoleeierne at det var liten støtte fra staten i begynnelsen på grunn av at i de sentrale styringsdokumenter fant man lite konkret om hva man ønsket å endre, hvorfor og hvordan dette skulle gjøres. Dette medførte igjen liten styring og kontroll for de lokale myndigheter i forhold til implementeringen på lokalt nivå. I tillegg var en del av kompetansemålene i læreplanen uklare slik at ulike tolkningsmuligheter gjorde det enkelt å tilpasse disse til allerede etablerte praksiser (Engelsen 2008). Det manglet en helhetlig implementeringsstrategi i begynnelsen av introduseringen av reformen og den kompetansen som ble påkrevd av lærere, ledere og skoleledere manglet i stor grad. Det etterlyses også mere dialog og nettverkssamarbeid ved implementeringen (Engelsen 2008, Stokke m.fl. 2008, Aasen 2012). Ansvar ble lagt ned først på fylkene også på skolenivå uten at noen av disse hadde nok kunnskap eller kompetanse om hvordan dette egentlig skulle gjøres

Flere ledere ga også uttrykk for at de ikke forsto hva dette egentlig var. Så i første omgang ble nok det arbeidet som ble gjort med læreplanen nærmest forventning 3, altså en *frikobling*; man sier at man innfører læreplanarbeid, skyver det så ned over linjen uten planer eller tiltak som er forenlig med at linja kan gjennomføre dette på en skikkelig måte.

Det måtte en tydeliggjøring fra Utdanningsdirektoratet og bedre tiltak til før man kunne si at den egentlige implementeringen, eller tilkoblingen startet. Nå ser imidlertid dette arbeidet ut

til å være kommet veldig godt i gang. Flertallet i undersøkelsen sier at de bruker kompetansemålene og vurderingskriterier som er gjort kjent i sin praksis, særlig rapporteres det om at vurderingskriterier i forhold til evalueringsarbeidet gjør arbeidet enklere og mer rettferdig og det er en styrke at det er like standarder for samme fag. Imidlertid rapporteres det om at lærere vet om andre lærere som ikke utfører dette, så her ser det ut som at vi kan se elementer av *frastøting*- det vil si at enkelte lærere ikke gjør dette. Man kan anta at de ser det som lite forenlig med egen praksis, og derfor har stor motstand mot disse endringene. Problemet kan imidlertid også ligge helt eller delvis på ledersiden, da det rapporteres om veldig ulik ledelsesinvolvering og samarbeidskultur i ulike avdelinger på skolene. Ledelsesinvolvering fastslås og være avgjørende for en god implementering (Stokke m.fl 2008, OECD 2013). Det er mest sannsynlig at årsakene er en kombinasjon. Siden ingen i utvalget rapporterte om seg selv at de ikke utførte dette arbeidet verken fra ledere eller undervisningspersonalet, så kan vi likevel gå ut ifra at dette er en mulig årsak sett ut ifra hva som ellers framkommer i undersøkelsen.

Når det gjelder denne kategorien av reformen kan vi altså konkludere så langt at ideen bak prinsipp 1 i vurdering for læring, målt gjennom underfaktoren Målbasert lærings og vurderingspraksis, har møtt forventning 1, utledet av teorien om *Rask tilkobling*, men dette er sett over tid. Ved reformens spede begynnelse kom ikke dette arbeidet i gang fordi der manglet strukturer, strategi og tiltak for igangsetting av læreplanarbeidet, så i første omgang var det forventningene utledet fra teorien om *Frikobling* som ble møtt før den etter hvert ble *tilkoblet* i stor grad. Når det gjelder forventningene om *Frastøting*, så er det et mindretall som ser ut til å ha frastøtt ideen, det vil si at arbeidet med målbasert undervisning og vurderingsarbeid ikke blir gjennomført av denne gruppen som tidligere vist i avsnittet.

5.3.2 Reformen, VFL og Tilbakemelding og underveisvurderingspraksis

Kategorien tilbakemelding og underveisvurderingspraksis er operasjonalisert gjennom underfaktorene;

- Gir effektive tilbakemeldinger til elevene på prestasjoner – dokumenterte
- Gir råd om hvordan elevene kan forbedre sine prestasjoner underveis (framovermeldinger)

Denne kategorien er et uttrykk for prinsipp 2 og 3 innen vurdering for læring som går ut på at elevene har rett på tilbakemeldinger på sine prestasjoner og rett til å få rådgivning om hva som vil bedre elevenes prestasjoner. Det som er nytt i forhold til underveisvurdering er at det

er blitt forskriftsfestet at eleven har rett til å få dette. Dette viser hvor stor vekt dette punktet blir tillagt av Utdannings direktoratet.

Jeg har stilt respondentene en del spørsmål rundt disse tema og egen praksis.

Respondentene mente at en **god eller effektiv tilbakemelding** ikke bare handlet om at læreren ga en passende tilbakemelding, men også at eleven var motivert og mottagelige for å motta dette i tillegg til at eleven greide å forstå meningen bak hva som ble kommunisert.

Sitatet under fra en lærer viser dette;

«Jeg tenker at god og effektiv tilbakemelding er to forskjellige ting. Dersom jeg skal gi de en god tilbakemelding så skal jeg ha tid og faktisk personlig snakke med de, der jeg samtaler og de får være med å reflektere, det synes jeg er en god tilbakemelding. En effektiv tilbakemelding det er gjerne mer hvis jeg får de til og lese mine kommentarer, for å snakke med de tar utrolig mye tid. Jeg synes ikke skriftlig tilbakemelding er effektiv fordi mest sannsynlig så leser de den ikke.»

Det var stor enighet i utvalget at en god tilbakemelding kunne gis på ulike måter, elevenes faglige styrke så ut til å ha betydning for hvilken tilbakemeldingsform som ble oppfattet som mest effektiv.

«Når jeg deler ut skriftlig så leser ikke elevene gjennom det, men hvis de får det både skriftlig og muntlig så ser jeg at de jobber mer med de tingene som de får tilbakemelding på.»

God tilbakemelding handlet også om **dialog og refleksjon rundt læringsarbeidet**, men dette var både krevende i seg selv i tillegg til at der var utfordringer rundt å finne tid og velegnede rom til disse faglige samtalene. Dette var et poeng flere lærere i undersøkelsen framhevet.

Det ser ut som at en vanlig måte og gjennomføre de **faglige samtalene** med elevene er ved å ta de ut på gangen mens klassen jobber med arbeidsoppgaver, men lærere oppfatter dette som veldig krevende. I tillegg oppleves ikke de fysiske forhold gode nok. I mangel på grupperom eller andre ledige rom på mange skoler, foretas disse samtalene ofte ute på gangen utenfor klasserommet, da er læreren også nær klasserommet og har dermed en viss kontroll med det som resten av klassen gjør.

Disse lærerne forklarer hvorfor det er **frustrasjon rundt gjennomføringen** av dialog og fagsamtaler med elevene på denne måten;

«Vi skal jo ha en såkalt fag [...] hva heter det [...] fagvurdering eller fagsamtale, og det er jo nesten tragisk under de fysiske vilkårene en forholder seg til. Altså vi sitter ute i gangen på hver sin stol mens masse elever springer forbi. Og inni klasserommet så sitter det et sted mellom 20 og 30 elever og, for en stor del ikke gjør noe særlig. Så det er jo ikke, det er jo en veldig krevende aktivitet å oppføre som en [...] til å prate med den enkelte samtidig som en skal håndtere en gruppe på 30 elever. Det går jo ikke i hop på en skikkelig måte.

«Ja, det har jo det med organiseringa av det fysiske og ellers det med timeplanmessig, at det er satt av tid til sånt. Det er det jo ikke. Det der å gå fra, når du har blitt tildelt en klasse som da har krav på undervisning eller læringsledelse i en time eller to, også abdiserer du fra dette for å snakke med den enkelte. Det er nesten uutholdelig. Og du sitter ute i gangen og hører fra bråket i klasserommet hvor de nesten ikke gjør noe. Og dette har de ikke klart å løse på en skikkelig måte, og derfor så er jo det veldig vanskelig å befinne seg i dette.»

En leder på en skole oppfattet denne problemstillingen mere som et **holdningsspørsmål**, et spørsmål om å forstå hvor viktig det er for eleven at de får en dialog rundt sine prestasjoner:

«Det er organisatoriske utfordringer og der er bygningsmessige utfordringer, men hvis du synes det er viktig nok så får du det til. [...]. Ja forståelsen av viktigheten. Fordi lærere henger, en del henger igjen ennå der lærerne forteller elevene alt. Elever kan lese selv og kan jobbe selv. De har egentlig mer behov for en samtale omkring det de har gjort eller er i ferd med å gjøre.»

Denne lederen gir uttrykk for at fagsamtaler bør prioriteres selv om det kanskje går på bekostning av det lærere får gjort i klasserommet, men et flertall av lærerne i undersøkelsen uttrykker at de synes organisering av fagsamtalene er ressurskrevende og flere av respondentene uttrykker at det oppleves som et press og få gjennomført disse samtalene samtidig med at undervisningen pågår.

Både allmennfaglærere og lærere på yrkesfag påpeker at **samtaler tar mye tid**, i så stor grad at enkelte sier at de gjør mindre av det. Man kunne kanskje tenkt at lærere på yrkesfag ikke opplevde det på samme måte siden de ofte bare har halvparten så mange elever i klassene, men dette ser ikke ut til å ha betydning.

Som en lærer som underviser i yrkesfag uttaler

«Jeg synes det tar lengre tid og gjøre det muntlig, og så skal du ta ut en og en elev og så må du være vekke fra undervisningen da, og så sitter de der, også blir det ikke gjort noe når jeg ikke er i klasserommet. Også blir samtalen litt lengre enn du hadde tenkt. Så jeg har slutta litt med det.»

Likevel rapporterer flere av yrkesfaglærere at det er naturlig for dem å ha en del samtaler med elevene mens de går rundt på verksted eller lignende og veileder elevene. Da tar de opp tema direkte knyttet opp mot de praktiske oppgavene elevene holder på med slik at en del av undervisvurderingen foregår her på en mere uformell måte.

Denne læreren under kommer inn på hvor tidkrevende det er og drive med god undervisvurdering og at dette må gjøres på toppen av alle andre arbeidsoppgaver;

«Så det blir jo helt klart at dette arbeidet med individuell tilbakemelding, evaluering, vurdering for læring er jo kommet inn som et stykke, betydelig stykke merarbeid uten at det egentlig er kommet vekk andre ting, eller har tatt vekk andre ting. Skal du være veldig pliktoppfyllende og veldig ordentlig her, så er dette omtrent ikke bærekraftig. Og en ser jo at folk ikke kan, de gjør det bare av og til»

Her ymtes det frampå at det er ressurskrevende i den grad at det ikke er mulig å gjennomføre det slik som det antagelig er ment, man gjør det kanskje bære av og til.

Undervisvurdering, ofte uttrykt som det å gi *framovermelding*, er det som oppfattes som mest nytt i reformen av et flertall av respondentene og det er også dette området som er blitt forskriftsfestet. Med framovermelding menes det at man skal gi en tilbakemelding som fokuserer på det som skal skje framover, altså hva eleven skal få råd om i forhold til å forbedre sine faglige prestasjoner. Mange informanter sier at mye av dette har man gjort før, det nye er at man har tatt i bruk ett nytt språk og begrepsbruk og at dette er blitt satt i system.

Det å gi gode tilbakemeldinger tilpasset eleven slik at eleven har nytte av det oppfattes som krevende og i noen fag mere enn andre, er avhengig av fagets egenart. Dersom kompetansemålene er knyttet opp mot kunnskap som kan oppfattes som veldig detaljstyrt framfor ferdigheter så blir tilbakemeldingspraksisen mer krevende. Jeg synes det er interessant og viktig å få fram at flere lærere i undersøkelsen tar opp dette.

Det krever altså en **god faglig oversikt** av læreren og ikke alle fag har den opplagte struktur som kreves ifølge flere av respondentene for å gi gode tilbakemeldinger i tråd med forskriftene. Dermed blir det mye opp til læreren og lage en slags logisk struktur som *ikke* går på detaljkunnskap og som det går an å referere til under tilbakemeldingspraksisen. En lærer sier det på denne måten:

«Det handler veldig mye om å knytte det til det som jeg kaller for grunnstrukturen i faget, logikken i faget. Så du kan ikke, hvis de har bommet på årstallet eller definisjoner av begreper så er jo det et poeng i seg selv, men det er vanskelig å gi så mye framovermeldinger og vurdering for læring. Jeg så jo en kollega som hadde skrevet på en prøve som ble liggende å flyte i gangen her, og på der var jo meldingen til elevene; «pugg enda mer». Og det er jo en viss type framovermelding, men den er jo ikke produktiv. Så du må jo ha en, noe som bærer over hele faget gjennom hele året for å kunne få til dette.»

Det er vel en annen variant av at **fagets egenart har betydning** og dermed at underveisvurderinger må planlegges nøye, som presiseres når yrkesfaglærere er opptatte av at de framovermeldingene de gir rent konkret i praktiske ferdigheter må kunne referere til senere praktiske oppgaver slik at eleven får mulighet til å forbedre samme ferdighet. Dersom ikke mister jo framovermeldinger, det vil si råd om hva eleven skal gjøre for å bli bedre, sin verdi.

Som en yrkeslærer sier om framovermelding;

«[...] at vi hele veien er bevisste på at elevene skal få ei framovermelding og se det konstruktive. Det er vel mere det, og at denne meldinga kan brukes i neste prosjekt»

5.3.2.1 Perspektivdrøfting

Denne kategorien om tilbakemelding og undervisningspraksis er den delen av Vurdering for læring som i størst grad ser ut til å være implementert. Dette er i overenstemmelse med foreliggende forskning (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012, OECD 2013). Når det gjelder faktoren å gi råd om hvordan elevene skal bli bedre, så er denne forskriftsfestet og skal være dokumentert. Når det gis tilbakemelding til elevene, så er det fornuftig og vanlig å gi elevene en tilbakemelding på hvor elevene står ut ifra på forhånd presenterte vurderingskriterier, utarbeidet gjennom arbeid med kompetansemålene som i kategorien over, og med videre råd om hva de kan gjøre for å få høyere faglig måloppnåelse på neste vurderingssituasjon. Kategoriene har en sammenheng, en lærer kan vanskelig gi effektive tilbakemeldinger dersom vurderingskriterier ikke på forhånd er gjort kjent, men jeg behandler likevel kategoriene hver for seg her i drøftingen i den grad det er mulig.

Når man tolker resultatene i lys av de teoretiske perspektiv innen implementeringsteori så er dette området det området der lærerne rapporterer om størst endring i egen praksis og som møter forventning 1 om *Rask tilkobling* og kopiering.

Det rapporteres at arbeidet med å gi tilbakemelding er blitt satt mere i system og de fleste ser nytten av dette og at det er styrkende å samarbeide om felles standarder.

Det oppleves likevel som vanskelig å få tid til det som oppleves som et betydelig merarbeid; samtaler med elevene og dokumentasjon på tilbakemeldingene som gis. Så selv om selve idene i stor grad er tilkoblet og implementert, så er det nyttig her å se dette i tillegg i lys av *translasjonsteorien* beskrevet i forventning 4. På grunn av ekstra belastningen og tidspress *modifiseres* den opprinnelige ideen på ulike måter. Når det gjelder fagsamtalene som er det som tar mest tid, viser det seg at det er praktisk vanskelig å gjennomføre disse i det omfang det er ment. Dette kan resultere i at man «man gjør det bare av og til», altså kanskje rekker man ikke to ganger i året for alle elevene, men kanskje bare en gang. En annen måte å gjøre det på er å samtale mere uformelt med elevene og man unngår arbeidet med dokumentering, eller at man dokumenterer bare ved noen samtaler og ikke ved alle. Dette må man betegne som det som i oversettelses reglene kalles det *modifiserende modus* og man benytter seg av, som i dette tilfellet, *fratrekking* som regel. Da nye pålegg er praktisk vanskelig å gjennomføre, prøver man på ulike måter og redusere omfanget, altså man trekker noe ifra ved å benytte seg av oversettelsesregelen *fratrekking*.

Mange sier jo også at dette har vi gjort hele tiden, nå bare tilpasser jeg de nye krav min egen måte og gjøre det på og setter nye ord og rutiner på gamle ferdigheter. Dette kan også betegnes som *modifisering* og lærerne forteller om at de deler materiale, tilpasser og justerer på egne opplegg, så her benyttes *adding og fratrekking* som oversettelsesregler i stort omfang.

Siden de to kategoriene A og B, som tidligere nevnt, må sees i sammenheng, så vil lærere som ikke har jobbet med vurderingskriterier i kategorien A. *Målbasert lærings og vurderingspraksis*, altså de som møtte forventningene under *frastøting*, ha vanskelig for å gi effektive tilbakemeldinger. Dermed kommer vi til samme slutning som over, nemlig at der finnes elementer av *frastøting*, som formulert i forventning 2, og av samme årsaker.

Når man vektlegger utsagn fra ledere, og det lærere sier om andre lærere, så ser ut som at det finnes lærere som ikke gjennomfører undervisningsvurderinger etter de nye reglene og man må da også betegne ideene som *frastøtt*.

Foreløpig oppsummert kan man si at tilbakemeldings og undervisningsvurderingspraksisen i stor grad er implementert og *tilkoblet*, lærerne og ledelse rapporterer at praksis er i stor grad endret, dog med elementer av *modifisering*, det vil si mange tilpasser ideene sin egen praksis. Også i denne kategorien, som sett i sammenheng med den forrige, har vi elementer av *frastøting*.

5.3.3 Reformen, VFL og Elevmedvirkning

Kategorien elevmedvirkning er operasjonalisert gjennom underfaktorene:

- Elevene deltar i utarbeidelsen av vurderingskriterier før evalueringsprestasjoner
- Elevene er med og vurderer egen utvikling gjennom egenvurdering og kameratvurdering
- Lærer justerer undervisningen underveis etter tilbakemeldinger fra elevene

Denne delen om elevmedvirkning bygger på det fjerde prinsippet i Vurdering for læring, nemlig at eleven skal involveres i eget læringsarbeid og utvikling blant annet gjennom aktiviteter som egenvurdering og kameratvurdering

Dette er det området som lærerne lykkes minst med ut ifra elevundersøkelsen og rapporter som foreligger og er det område som lærerne selv rapporterer som vanskelig å få til (Stokke mfl. 2008). I undersøkelsen er denne kategorien den delen som har mest variasjoner i måter å

gjøre dette på og hvilke holdninger lærere har til viktigheten av elevmedvirkning. Lærere sier selv at de synes det er vanskelig å få til å involvere elevene på en måte som fungerer bra i lærings og evalueringsarbeidet. Som en lærer uttrykker det:

«Det er jo det å involvere de i vurderingen som faktisk er det vanskeligste. Ja, det handler jo litt om at det tar jo tid og elevene er jo på forskjellige plass, noen har gjerne ikke selvinnsikt, andre synes dette er flaut og andre er ikke motiverte for det [...]»

Alle lærerne unntatt en i utvalget, uttalte at **konkretisering av læreplanmål og utarbeiding av vurderingskriterier var faglærers jobb** fordi elevene ikke hadde den nødvendige kompetanse til dette.

Når jeg stiller spørsmålet til respondentene om elevene er med på å lage kjennetegn og vurderingskriterier på måloppnåelse i forkant av vurderinger så får jeg svar som dette;

«Det er jo litt vår jobb, tenker jeg og lage de. Det er jo vi som vet hva de skal lære»

«De forstår jo ikke hva målet sier engang»

«Det er jo det de skal lære, og forstå disse målene, og det er jo vi som må vite hva de skal lære.»

«Veldig vanskelig for de å være med å lage når de ikke kjenner faget eller kan det»

«Jeg føler at det krever på en måte litt mer oversikt over stoffet for å gjøre dette.»

Det er bare en av lærerne i utvalget som sier at elevene har fått delta direkte med å utarbeide vurderingskriterier.

Det er likevel **andre måter å involvere elevene på** når det gjelder vurderingssituasjonene; enten kan de være med på å velge tema, eller at læreren har en dialog om hva som er viktig og sjekker ut at elevene forstår dette.

Flertallet av lærerne i undersøkelsen gir eksempel på det samme;

«Jeg har lettere for å la de være med på å velge ut hvilke tema vi skal jobbe med så lager jeg kjennetegnene etterpå.»

«En ting kan jo være og være med og utforme innhold på prøver og sånn som man skal ha, noe annet kan være og invitere klassen på en diskusjon da, vi skal ha prøve om to uker og hva synes dere det er naturlig å ha med?»

»

Flertallet av lærerne rapporterer at de bruker **dialogen og klassesdiskusjonen** før vurderingssituasjoner og faktisk lar elevene være med på å bestemme en del ting i forkant av prøver og lignende. Det kan derfor se ut som at der foregår mere elevmedvirkning enn hva som rapporteres. Det er i høyst grad mulig at det har foregått en underrapportering også for de evalueringsrapporter som foreligger. Det er i alle fall mulig og stille spørsmål ved om dette er tilfellet.

9 av de 16 respondentene som underviser av utvalget sier at de har begynt å praktisere **egenvurdering** og lærere fra fire av de syv ulike skolene opplyser at dette har vært satsingsområdet på egen skole. Det kan se ut som at det som skolene setter på agendaen når det gjelder utviklingsarbeid kan gi resultater i form av endret praksis, dette viser utsagnene under:

«Jeg har blitt flinkere til å dra elevene inn i egenvurdering. Det var ting som jeg lett overså før. Å få de mer med på laget slik at de øker ansvarsfølelsen, inkludere de litt inn i vurderingen for å få de til å forstå hva det dreier seg om»

Kameratvurdering brukes av et mindretall i utvalget, kun 5 av 16 i undervisningspersonalet rapporterer at de gjør dette, men flere av disse mener at det har liten nytte fordi elevene mangler kompetanse og er for snille med hverandre. Noen sier at kameratvurdering blir benyttet som en aktivitet for variasjon i undervisningen og for å få elevene til å følge bedre med på presentasjoner. Dette viser følgende sitat fra lærerne:

«De (elevene) har ikke kompetanse til å vurdere det.»

«Jeg føler at det er mer en aktivitet, for de er jo litt snille med hverandre. Jeg gjør det av den grunn for at de skal følge med på det som blir sagt under presentasjonene.»

Alle informantene som underviser rapporterer at de **justerer undervisningen underveis** i varierende grad etter tilbakemelding fra elevene. Alle utfører **undervisningsevaluering** som elevene svarer på anonymt på den digitale læreplattformen itslearning. I Rogaland Fylkeskommune er lærerne pålagt å gjennomføre denne i sine klasser. Alle lærerne i utvalget sier at de justerer undervisningen etter resultatene på undervisningsevalueringen, som en lærer sier det:

«Ja, da kan jeg i alle fall begrunne for elevene hvilke valg jeg har gjort, forklare hvorfor man jobber på den måten man gjør, prøve å få de til å skjønne det.»

Mange hadde meninger om **metoden og praktisk gjennomføring** av undervisningsevalueringen. Under refereres utdrag fra et utvalg informanter der de tar opp ulike aspekter ved denne. Noe som opptar mange lærere i utvalget er hvor alvorlig det kan oppleves å få en dårlig tilbakemelding uten at det er tilgang på veiledning og støtte i skolesystemet. Det kommer fram at mange er skeptiske til måten undervisningsevalueringen gjennomføres på, og jeg lar sitatene under vise eksempel på dette:

«I et personalforvaltningsperspektiv, om de har et, en beredskap for å håndtere det som skjer når en kollega her får dette rett i trynet, at de ikke fungerer, at det ikke er bra nok. Det er veldig krevende å få, og det må en på en måte tenke gjennom og ikke bare tro at det ikke er vanskelig og at dette går av seg selv. Så det at folk orker ikke tanken på å få beskjed om at du er enten litt dårlig, eller jaja, sånn middels da. Det er ikke, det er vanskelig og det er vondt. Derfor så blir en litt tilbakeholden og skeptisk til det, tror jeg.»

«Ja men jeg tenker som så at det må være ganske tøft og få en skikkelig dårlig tilbakemelding på det systemet der, det kan jo knekke en stakkars skikkelig.»

«Men så er det anonymt og da er det gjerne noen som tar litt ekstra i!»

Siden dette tema engasjerte mange av lærerne helt tydelig så har jeg valgt og ta det med fordi jeg synes det viser en interessant sideeffekt av tiltaket undervisningsevaluering som bekymrer lærerne i utvalget.

5.3.3.1 Perspektivdrøfting;

Mine data i kategorien Elevmedvirkning blir analysert opp mot forventningene skissert i 5.3.

Ideen om at elevene skal delta på utarbeidelse av vurderingskriterier før prøver og lignende ser i stor grad ut til å være *frastøtt*, dette er i tråd med forventning 2. Dette rapporterer det store flertallet av lærerne at de ikke har tro på.

Imidlertid kan en annen tolkning være at ideen er *delvis kopiert, men modifisert* i ganske stor grad i samsvar med forventning 4. Elevene får i stor grad være med og bestemme innhold og tema før evalueringssituasjoner, så dette kan sees på som at ideen har vært utsatt for en gjennomgående *fratrekking*, da kun en lærer i utvalget synes det er en god ide at elevene deltar på utforming av selve vurderingskriteriene.

Når det gjelder området egenvurdering og kameratvurdering så har mange begynt å benytte seg av egenvurdering og noen driver med kameratvurdering. Bruk av egenvurdering i vurderingsarbeidet ser ut til å være på god vei og bli implementert, altså Raskt *tilkoblet* ifølge forventning 1 etter at dette ble satsingsområde på mange skoler, altså initiert av ledelsen. Det er likevel delte meninger om nytten av egenvurdering, men mange lærere ser ut til å finne det hensiktsmessig. Når det gjelder kameratvurdering er det et mindretall i utvalget som benytter seg av det, det kan framstå som at det er blitt *frastøtt* av flertallet i tråd med forventning 2. Av de få som faktisk benytter seg av det så kan det se ut som at det helst gjøres fordi det oppfordres til det, selv om troen på at det fører til læring ikke er like stor. Dette møter forventning 3 om *frikobling*. Mange sier at de gjør det, men man har ikke helt tro på det, det blir ikke vektlagt, greit nok som aktivitet og så videre, det er bare noe man gjør.

Lærerne sier at de justerer undervisningen underveis etter tilbakemelding fra elevene, dette er altså i stor grad implementert og *raskt tilkoblet*. Alle gjennomfører undervisnings evalueringen som de er pålagt å gjennomføre av fylkeskommunen og justerer undervisningen etter denne. Denne underfaktoren *justering av undervisningen* ser i stor grad ut til å være *raskt tilkoblet*. Alle lærere i utvalget sier de justerer undervisningen etter denne og/ eller etter samtaler og dialog de har med elevene.

Undervisnings evalueringen ser ut til å øke graden av tilbakemeldinger undervisningspersonalet får fra elevene, selv om dette fortsatt gjøres og har blitt gjort på andre måter tidligere. Når man går litt inn i dette temaet så ser det ut som at gjennomføringen av undervisningsevalueringen som tiltak for å øke dialogen mellom elev og lærer om undervisningen er utsatt for *modifisering*, slik møtt i forventning 4 sett i et translasjons teoretisk perspektiv. Dette tilskrives ulik gjennomføring av både innhold og omfang på mange skoler.

Siden denne evalueringen er noe omstridt og som enkelte tillitsvalgte opplyser at det er lite tiltak rundt dersom man får på bordet at en lærer ikke er egnet ifølge elevenes tilbakemeldinger, så kan man tolke det som at selve tiltaket undervisningsevaluering er delvis *frikoblet* hos enkelte skoler på grunn av manglende oppfølging og kontroll.

Som nevnt kan det se ut som at elevdeltakelsen i vurderingsarbeidet er større en det som faktisk blir rapportert. Dette er jo et område som har lavest score på blant annet på elevundersøkelsen. Det kan tyde på at fokus på dette har resultert i at det blir satt i gang mere på området, særlig når det gjelder egenvurdering så rapporteres det at flere skoler har det som satsingsområdet og at flere lærere gjør det.

Foreløpig oppsummert så er kategorien Elevmedvirkning den kategorien som viser størst variasjon i de ulike underfaktorer (vurderingskriterier, egenvurdering og kameratvurdering, justering av undervisningen) og i hvilken grad de var blitt implementert og oversatt til praktisk bruk. Her fant vi en kraftig implementeringsmiks!

5.3.4 Reformen, VFL og skolens vurderings og læringsarbeid

Denne kategorien er operasjonalisert gjennom underfaktorene

- Skolens helhetlige plan for vurderingsarbeidet.
- Hvordan det arbeides og samarbeides på skolen I utviklingsarbeidet, herunder lærende nettverk.

Skoleledelsens involvering er viktig i forhold til lærernes motivasjon og framdrift i kompetanseutviklingen i forhold til vurdering, og det er også viktig at målet med utviklingsarbeidet er gjort klart før man starter opp. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad skoleledelsen ved de ulike skoler er involvert i utviklings og vurderingsarbeidet som foregår på skolen.

Jeg stilte spørsmål til respondentene om skolen har helhetlige planer for vurdering og om lærerne vet hva som forventes av dem. Jeg er også på jakt etter om der tilrettelegges for arbeidet med vurdering for læring. Finnes det for eksempel strukturer som gjør arbeidet enklere å gjennomføre, eksisterer det planer for og er det satt av tid til de tiltak man ønsker å få gjennomført. Ulike tiltak kan for eksempel være felles møtetid for lærere og ressurser som blir gjort tilgjengelige. Tiltak kan også ha form som pålegg og tidsfrister, dette kan være krav om dokumentasjon og kontroll av gjennomførte tiltak. Er vurdering og læring noe det jobbes med helhetlig på skolen eller er mye av initiativet til vurderingsarbeidet overlatt til den enkelte lærer eller avdeling og fag? I hvilken grad driver skolen med utviklingsarbeid i forhold til VFL, og samarbeider skolen med andre skoler eller deltar i lærende nettverk? Finnes der arenaer for læring og videre spredning på skolene av arbeid i forhold til VFL? Spørsmål rundt disse tema mener jeg kan gi indikasjoner på hvordan skolenes ledelse er med på å påvirke implementeringen av ideene bak vurdering og læring.

Av lærerne i undersøkelsen som jobbet på syv ulike skoler rapportere lærere fra 3 av skolene at skolen ikke har eller at de er usikre på om det finnes helhetlige vurderingsplaner for hele skolen. Men av de som svarer dette sier likevel at der jobbes sammen om dette på de ulike avdelinger eller nivå innen avdelingene på deres skole. På de skolene som har helhetlige vurderingsplaner, 4 skoler, opplyser to av skolene at dette har de hatt lenge, over flere tiår.

Det opplyses av alle lærere at det jobbes med fagene i fagnettverk, på tvers av skolene, i de ulike fag for å oppnå felles standarder i forhold til eksamen.

Betydningen av **fagmiljø** vektlegges av alle lærerne i utvalget med få unntak, og **fagnettverket** nevnes som en arena for samarbeid om felles standarder og det vises også til at man benytter seg av en blanding av arenaer for samarbeid før man tilslutt ender på noe i egen avdeling på egen skole. Fordelen med fagmiljø framheves, særlig for å kvalitetssikre arbeidet og ha en felles standard når lærerne skal være sensorer for hverandre. Betydningen av å ha et fagmiljø blir framstilt positivt av et flertall av lærerne; som sitatet fra en lærer viser:

«Det er en enorm styrke i det å være flere.»

Ett mindretall i utvalget nevner at de synes den gamle ordningen med fagforum fungerte bedre, fordi en omlegging hadde ført til at nåværende fagnettverk var blitt for stort og det var ikke like lett å jobbe med fagspesifikke standarder i forhold til skriftlig og muntlig eksamen.

I gjennom intervjuene kommer det tydelig fram at et flertall av informantene i undersøkelsen, her representert ved både lærere og ledere, mener at **det arbeides veldig ulikt med vurdering innen de ulike avdelingene på skolene** og at dette arbeidet som regel blir initiert av avdelingslederne, eventuelt fagledere. Det ser ut som at det at avdelingslederne legger til rette for og initierer arbeidet er veldig avgjørende for hva som blir gjort på de ulike avdelingene på en skole. Ulikhetene kan også henge sammen med hvilken agenda som blir satt på de ulike fagnettverkene i fylkene.

En leder nevner det også, at mellomlederens måte å jobbe på har betydning:

«Noen avdelingsledere er jo flinkere til å samordne og dra lasset. Men det er klart det er tyngre i noen miljø enn i andre. Alt dette her påvirker jo i hvilken grad du kommer i mål med vurdering for læring.»

Flere lærere mener det er en fordel om vurdering blir praktisert ganske likt på de ulike avdelingene og nivå på skolen, da ulikhet skaper frustrasjon for elevene. Som en lærer sier det:

«Da kan det bli stor frustrasjon over hva vi forventer og hvordan vi vurderer de.»

Av informantene i undersøkelsen som rapporterer fra skoler som sies å ha **helhetlige planer for vurdering**, 4 skoler av 7 skoler representert i undersøkelsen, så kommer det fram i intervjuene at planene er detaljerte og inneholder en oversikt og tidsplan for ulike vurderingssituasjoner og for når underveisvurderingen skal foregå. En leder på en av disse skolene sier at planene er utformet nettopp med tanke på å komme bedre i mål med innholdet i Vurdering for læring, som hun sier det:

«Ja, jeg tror vi har lagt noen strukturer i bunn som er ansett som noen gode strukturer og som passer med tenkningen for vurdering for læring.

[...] En annen ting er jo å legge til rette mer strukturelt for mer lærersamarbeid fordi jeg tror at selv om mange lærere er ganske individualistiske og har stort handlingsrom til det i forhold til eget fag, så er det mange lærere og flertallet av lærerne som er enige i det at vurderingsfeltet må samordnes, fordi rettferdig vurdering det er jo lærerne

opptatt av. Mange er også opptatt av det her med prøver og blant annet få et felles vurderingsspråk.»

Alle lærerne i undersøkelsen sier at de er **pålagt å ha elevsamtaler**. Flere av lærerne i utvalget sier at der er usikre på om disse skal dokumenteres, mange tror det, men det blir ikke etterspurt dokumentasjon og det er litt forskjellig hva de ulike lærerne gjør. Noen noterer for seg selv etter fagsamtaler, andre får elevene til å laste opp en rapport digitalt, andre har kun muntlige samtaler og noen sier at deres samtaler er mest av uformell art, altså når elevene arbeider. Det er tydelig **usikkerhet blant mange av hva som forventes**, dette blir nok ikke kommunisert klart ut ved mange av skolene. Som en leder sier det selv:

«Vi har lagt opp i perioder der det skal foregå fagsamtaler, men det er ikke veldig mye kontroll og dokumentasjon på det, det burde kanskje egentlig vært litt mer.»

Men man kan også tenke seg at det ikke er et ønske om å styre det for detaljert og kontrollerende, da man erkjenner at skal dette bli gjennomført sånn noenlunde, så må man gi litt **slingringsrom**, eller handlingsrom som læreren under sier:

«Det blir, vi blir poengtert og minnet på at husk i uke 5 og 6 så skal det gjennomføres disse samtalene. Men det er klart at jeg registrerer jo for egen del at jeg ikke får gjort det i den uka, og det jeg får gjort, det kan gå litt kjapt og sånt. Det er jo ingen kontroll eller oppfølging, og det tror jeg ikke man skal ha heller, for dette må man på en måte få klemmt inn når det passer. Litte grann, at, vi må, vi må ha et visst handlingsrom som enkeltlærer for å gjøre det litt på vår måte.»

Man kan jo vurdere om det er på denne måten det er best, at man er bevisst på at ting tar tid og stole på at ting blir gjort, men i ulikt tempo. Det kan jo være farbar vei og vil heller ikke generere så mye motstand i personalet, da dette blir en måte og tilpasse seg ulikhetene i personalet. En leder reflekterer litt rundt dette emnet og sier blant annet følgende:

«Praksisen varierer jo fra lærer til lærer og fra fag til fag og fra skole til skole kanskje. Så det er jo ikke uproblematisk og skulle gå inn og endre et så brokete bilde. Eller en broket forsamling kan jeg vel si, når folk er på så forskjellige steder. Sånn vil det vel alltid bli ved implementeringen av

reformer i skolen, noen er der allerede, andre er ikke der, og noen kommer aldri til å komme dit. Så da er spørsmålet, går du inn i den samme fella som vi gjør av og til som lærere, differensiere vi godt nok, er vi god nok på individuell tilpasning av utviklingstiltak eller kjører vi en «one size» «quick fix». Det er jo der vi møter oss selv i døra for vi er jo veldig tydelig på at elever skal tilpasses sin læring, men tilpasser man lærerne sin læring slik?»

Mange skoler har felles satsingsområder som gjelder hele skolen, informantene nevner tema som egenvurdering og skolevandring. Det ser ut som at disse tema blir initiert fra fylkesnivå gjennom rektorsamlingene som regionen har. Det blir uttalt fra ledernivå at **trykket på prosjektet Vurdering for læring ser ut til å ha dabbet av** når det gjelder signaler fra Fylket til fordel for andre prosjekter.

Dette sitatet fra en leder viser dette:

«Nå syns jeg at styringssignalene eller retningen fra fylket er relativt utydelige. Og fra starten egentlig fra, det er jo egentlig ikke det trykket på Vurdering for læring nå som det var. Nå har det gått veldig mye på dette med frafall og gjennomføring, ikke sant. Jeg synes jo ikke helt, akkurat, at det der ny GIV sånn som prosjekt ... jaja, det er jo en annen diskusjon. Fokuset har dreid mot andre ting enn VFL. Og det synes jeg har vært uheldig for egentlig så synes jeg det er et spor man ikke er ferdig med. Nei, fordi der gjenstår å få hele laget med og de nye (lærerne) at de blir sosialisert inn i dette, og få de med og samtlige av lærere på en bedre måte.»

Flere lærerne nevner det samme, at fokuset på Vurdering for læring har avtatt; En lærer sier det sånn:

«Vi har hatt en masse oppe på alskens teammøter og sånn; avdelingsmøter, personalmøter og teammøter. Vi har hatt masse om det der (VFL), men det begynner å bli et par år siden nå, ja det er ikke helt framme.»

5.3.4.1 Deltakelse i lærende nettverk

Siden **lærende nettverk er et eget tiltak** for implementeringen av vurdering for læring og nesten halvparten av utvalget mitt er lærere og avdelingsledere som deltar her, en av informantene på ledernivå har tidligere deltatt i nettverk i en periode på omtrent et og et halvt år.

Hovedformålet med denne delen av undersøkelsen er og finne ut *hva deltakerne mener om lærende nettverk som verktøy for å endre egen praksis i forhold til ideen bak Vurdering for læring*. Jeg har ikke ment å foreta en komparativ analyse mellom lærere som deltar i lærende nettverk og lærere som ikke deltar, men enkelte funn kan bære preg av et snev av sammenligning. I undersøkelsen rapporterer alle lærerne som deltar i lærende nettverk at de er **svært fornøyde med resultatet** dette gir for egen del i vurderingsarbeidet. Ting som trekkes positivt fram er **det gode samarbeidet** mellom lærerne når de møtes i disse gruppene, at man får innspill fra hverandre og at man kan jobbe sammen mot en **felles standard** for vurdering i ulike fag. Jeg finner også **en klar optimistisk holdning** til vurderingsarbeidet hos lærere som deltar på samlinger i nettverk. For å kontrollere for at denne oppfatningen medfører riktighet har jeg der det var mulig sammenlignet holdninger hos respondenter som jobber ved samme skole men som ikke er deltakere i lærende nettverk med de som er deltakere.

Jeg har trukket ut to sitater som jeg mener eksemplifiserer tingene nevnt over:

«Det er en lang vei å gå men vi føler at vi samarbeider godt når vi har disse møtene både her og i fagnettverket så tror jeg at vi er på rett vei.»

«Hver skole har liksom funnet opp sitt krutt også prøver vi jo da og få jobbe litt med og standardisere det og at skoleeier skal få det felles og likelydende på alle skoler i Fylkeskommunen. For nå har hver og en er sin bedrift i bedriften og det er viktig å prøve å strebe litt etter å få en felles forståelse for ting.»

Et klart flertall lærere i nettverk rapporterer blant annet at de synes egen undervisning er blitt bedre, at de selv er blitt mere bevisste på dette med vurdering og det å kunne gi gode underveisvurderinger. De rapportere at de kan spore flere **endringer og forbedringer i egen praksis** takket være dette arbeidet. Forskning viser at for vellykket endring i praksis har man best mulighet til å lykkes der refleksjon rundt egen praksis setes i sammenheng med teori

(Stenhouse 1978, Dalin 1995, Fullan 2007). Når det gjelder spredning, så ser det ut til at den formelle spredningen foregår på avdelingsleders initiativ, og at det foregår mest av dette på de skolene som har flest deltakere. På spørsmål til respondentene om det kan være **vanskelig som lærer og spre det til andre lærere**, så er det flere som sier at det ikke er så lett og lære ting bort til andre lærere:

«Janteloven og, jeg har mitt opplegg! Hvis vi tar det opp, nei dette har jeg gjort. Folk sier at dette gjør de uansett. Ja, se her, nå skal jeg vise dere noe jeg holder på med! «Nei, du» - det blir litt sånn, ha ha.»

De deltakerne jeg snakket med var alle fornøyde med å delta på lærende nettverk. Flere var veldig fornøyde, som sitatet til læreren under viser:

«Selve opplegget, måten det blir gjort på, det synes jeg er helt topp. Litt forelesing og litt sitte i grupper og diskutere litt.»

Av de 8 nåværende deltakerne av informantene i lærende nettverk som jeg intervjuet, hadde ingen noe å utsette på måten dialogkonferansen gjennomføres på. Flere informanter trekker likevel fram at det er vanskelig å få tid til alt.

Enkelte informanter på ledernivå synes ikke at deltakelse i lærende nettverk hadde gitt stort utbytte for egen skole ved tidligere deltakelse. Denne lederen forklarer det slik;

«Ja, vi var vel med i sånn lærende nettverk, men det hadde ikke mye effekt. [...] Det jeg husker fra lærende nettverk var det at det var veldig styrt i forhold til metodikk og samlinger og hvem som skulle samarbeide og den metodikken. [...] Det passet vel ikke helt inn i den arbeidsrytmen vi hadde selv. Ja, det som allerede var i gang på skolen, og det, lærende nettverk. Så selv om intensjonen var bra så var ikke dette så veldig vellykket for oss, det kan jo ha vært vår feil, men det blei ikke veldig vellykket.»

En annen leder på samme skole utdyper dette slik:

«Vi snakket jo innledningsvis om at det var årsaker til at man forlot prosjektet. Og det er klart at når det var på en måte en oppfatning av manglende sammenheng mellom det som foregikk på disse nettverksmøtene og det som på en måte skulle skje på skolen, så er det ingen tvil om at det

som skjer på skolen er det viktigste. Det er jo skolens styrker og svakheter som på en måte definerer hva som er viktig og satse på i arbeidet og hva som blir prioritert i avdelingen og i klasserommet, så det må jo tilpasses hver enkelt skole. Og det er jo klart at på et eller annet tidspunkt her så tror jeg det var en oppfatning av at disse nettverksmøtene var mere fokusert på formen av møtene, altså nettverksformen, ikke nødvendigvis innholdet i disse møtene.»

Det som sies her tolker jeg dithen at ledelsen på denne skolen ikke synes at nettverksdeltakelsen bidro nok, eller passet inn i, det utviklingsarbeidet som skolen allerede var i gang med. Dette er i samsvar med forskning som sier at et problem med VFL-programmet var at det ikke tok hensyn til variasjon i kunnskap skolene imellom (OECD 2013).

Oppsummert, så er deltakerne i lærende nettverk og på dialogkonferanser veldig **fornøyde** med opplegget. Når det gjelder **spredning** så er det ikke helt enkelt for deltakerne å spre dette på egne skoler. Enkelte informanter forteller om lite mottagelighet i kollegiet og for liten grad av involvering fra ledelsen sin side for å få dette til.

5.3.4.2 Perspektivdrøfting;

Når det gjelder innføringen av ideen om vurdering for læring og forholdet mellom grad av implementering og skolens eget utviklingsarbeid, deriblant deltakelse i lærende nettverk, så vil jeg her først drøfte hvilke av forventningene i det teoretiske perspektiv som best kan beskrive hvordan det jobbes på skolene med vurderings og læringsarbeidet

Der hele skolen jobber samlet med dette og det som skal foregå er systematisert og lagt til rette for i skolens planer, så vil dette påvirke resultatene på skolen i større grad enn om det meste skulle skje på enkeltlæreres initiativ (Huberman & Miles 1984). Skoleledelsens initiering har betydning for kvalitet og omfang på utviklingsarbeidet. Høy grad av ledelsesengasjement i dette arbeidet vil øke sannsynligheten for at forventningen om en *rask tilkobling* vil bli møtt. Ser vi på det som blir rapportert i undersøkelsen så skjer dette på omtrent halvparten av skolene i undersøkelsen.

Når lærere på mange skoler rapporteres at de ikke har slike planer, eller at de er usikre på om de har og hva som ellers gjelder av tiltak som skal gjennomføres, så må man kunne trekke den

slutning at mye av det arbeidet som er nødvendig at ledelsen gjør for en vellykket implementering, ikke blir gjort. Det vil si at når ledelsen ikke følger opp forskrifter og andre tiltak så må man regne ideene som *frikoblet* på mange skoler siden det nødvendige initierings og oppfølgingsarbeid ikke blir fulgt opp. Utydelige signaler fra fylkesnivå nedover i hierarkiet kan være en årsak til dette problemet slik flere ledere nevner, det vil si at *frikoblingen* starter allerede øverst i hierarkiet. Denne antakelsen stemmer overens med funn gjort i undersøkelsen. Det kan se ut til at utydelighet i de øverste ledd fører til at det er mellomledernivå på skolene som blir sittende med det avgjørende ansvaret for at dette arbeidet skal bli gjennomført. I min undersøkelse kommer det fram at det ofte er avdelingsledere som tar initiativ til mye av det som blir gjort, i tillegg gjør mange lærere mye på eget initiativ og ved uformelt samarbeid.

Manglende involvering og trykk fra skoleledelsen *kan* også tolkes som et ledd i en mykere implementeringsstrategi der man gir rom for *modifisering* og handlingsrom for den enkelte avdeling eller lærer slik at implementeringen skal være enklere gjennomførbar. Her er det altså forventningene om *translasjon* som blir møtt. Sett fra et «bottom –up» perspektiv kan man tolke det dithen at når trykket ikke er så stort fra toppen i hierarkiet så gis det rom og anledning for at ting får utvikle seg nedenfra og opp og på lærernes premisser. På denne måten tar implementeringen mere tid og vil skje med større variasjoner, men er muligens bedre tilpasset kjerneaktørens premisser, og i de tilfeller der kompetansen rundt implementeringen mangler på toppen så må dette kunne ansees som en brukbar løsning.

Når det gjelder deltagelse i lærende nettverk rapporterer det at deltagelse bidrar til større bevissthet rundt viktigheten av ideen bak Vurdering for læring.

Det store flertallet av deltakere i lærende nettverk opplevde samlingene som inspirerende og lærerike og at **disse medvirket til å endre egen praksis**. I tillegg fortsetter arbeidet med vurdering for læring for deltakerne i ulike former imellom samlingene. Disse funn tilsier at lærende nettverk er et godt verktøy for implementering og at tiltaket vil i all hovedsak bidra til en *rask tilkobling* av ideene bak de fire prinsippene for læring. Det finnes unntak, en enkeltskole i undersøkelsen opplevde at nytten var liten i forhold til det skolen allerede holdt på med. I dette tilfellet kan man ikke si at deltakelsen i lærende nettverk økte sannsynligheten for at forventningen om raskt tilkobling skulle skje, siden lærende nettverk som verktøy etterhvert ble *frastøtt*. Årsaken til dette kan være at skolen allerede var godt i gang med å implementere ideene bak vurdering for læring og hadde funnet sin form.

Man kan også føye til at lærende nettverk som verktøy for implementering av ideen bak vurdering for læring er delvis *frikoblet* ved mange skoler da det ikke blir lagt til rette for spredning av tiltaket slik som det er ment at det skal gjøres for at tiltaket skal fungere på en optimal måte.

Det vi kan si med stor sannsynlighet er at effekten av lærende nettverk og sannsynligheten for at en *rask tilkobling* skal skje av vurdering for læring økes betraktelig dersom ledelsen ved de ulike skolene legger bedre til rette for spredning på egen skole av utviklingsarbeidet som foregår på nettverkssamlingen.

Måten det arbeides på i **lærende nettverk** kan løftes fram som et godt eksempel der arbeidet pågår over tid og det blir gitt rom for at **lærernes egen kunnskap integreres inn** i arbeidet gjennom erfaringsutveksling og samarbeid. Det er også enklere å gjennomføre tiltak dersom man gjør nøye rede for hensikten med disse og bygger opp under argumentasjonen med anerkjent forskning og teori, særlig siden undervisningspersonell er høyt utdannende og ofte **styrt av autonomi og indre motivasjon** i sitt daglige arbeid. (Kaufmann og Kaufmann 2013, Høst 2011, Glasø 2013, Yukl 2007).

5.3.5 Reformen og VFL og egen praksis og endringer

Denne kategorien er operasjonalisert gjennom underfaktorene

- Endringer i egen praksis
- Holdninger til reformen, Kunnskapsløftet

Når jeg vil undersøke hvor lang ideene bak vurdering for læring er blitt implementert helt ned i kjerneaktivitetene i organisasjonen, nemlig lærernes egen undervisning og vurderingspraksis, så er det viktig å spørre lærerne hva de selv mener er blitt endret i egen praksis etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 for å sammenligne dette med det som var intensjonene bak vurdering for læring som hjelp til å besvare oppgavens hovedproblemstilling. I tillegg ønsker jeg å avdekke holdninger til reformen for å se eventuelle sammenhenger i forhold til endringer i egen praksis. Også ledere blir spurt om hvordan de oppfatter at reformen ble mottatt av personalet.

Når jeg spør om egne endringer de seinere år og om reformen og satsingen på Vurdering for læring har ført til noen endringer de kan peke på så rapporterer flertallet av lærerne at de opplever at egen praksis når det gjelder lærings og vurderingsarbeid har endret seg i perioden etter innføringen av reformen.

Flertallet nevner **arbeidet med vurderingskriterier som den viktigste endringen**, i tillegg blir en del andre konkrete endringer som de under nevnt:

- Bedre til å lytte.
- Bruker mere tid på veilede.
- Flinkere til å kommunisere/samtale med elevene.
- Mer opptatt av å differensiere.
- Tar elevene mere med på egenvurdering.
- Ser bedre viktigheten av å tenke framover.

Men ikke absolutt alle av informantene rapporterer om endringer, en svarer dette på spørsmålet om endringer i egen praksis:

«Der vet jeg faktisk ikke hva jeg skal svare, jeg er kanskje gammel, men for meg så har det ikke gjort noen særlig endringer føler jeg sånn som jeg driver på. [...] Noen fremskritt nei, fordi det har gjort evalueringen vanskeligere, tror ikke vi gir sikrere karakterer nå enn vi gjorde før.»

Mange peker på at de mener det har foregått et bevissthetsskifte i forhold til læring, som en sier det:

«Ja, det er helt klart at det er endringer, vi har fått fram en slags heading, overskrift. Vurdering for læring gjør at en har det i tankene, at en tenker framover i større grad enn tidligere.»

En leder sier det sånn at mange av de tingene som har endret seg i skolen skyldes et mer generelt fokus på læring, selv om dette også er et element i reformen.

«Dette har ikke endret seg nevneverdig som følge av Kunnskapsløftet. Endringer skyldes heller en alminnelig større interesse og et større engasjement for elevenes læringsarbeid og fokus på at flere skal fullføre og bestå. Dette er for så vidt et resultat av det tredje elementet i reformen: Kultur for lærling.»

Det kan kanskje beskrives som et interessant funn at både lærere og ledere oppfatter at det er et nytt **fokus på læring** som IKKE er et resultat av reformen, til tross for at dette også er et

element i reformen. Dette kan være et uttrykk for at reformen har truffet tidsrytmen (Røvik 2007), altså at læringssynet i Kunnskapsløftet er i samsvar med tanker i tiden.

En tredje leder sier dette om reformen og vurdering for læring:

«I dette tilfellet så var det jo ikke noen nye tanker. Det var jo egentlig en sånn «best practice», altså en innføring av det man hadde sett har fungert tidligere. Så veldig mange lærere var jo allerede der og hadde jo gjort det i mange år og kanskje spesielt innenfor de skriftlige fagene.»

Noen lærere mener at det var **behov for endring i skolen** særlig innen området vurdering, mens et flertall blant informantene av undervisningspersonalet mener at det ikke var stort behov for reformen, eller at reformen har negative sider. Det blir også poengtert av flere at stadige reformer ofte ikke tar vare på det som faktisk fungerer, og dette gjelder også for Kunnskapsløftet.

5 lærere tar opp at **strukturendringene på yrkesfag** var for omfattende, og at de kom for brått på og gjorde mange programfag for teoretisk vanskelige for elevene. Endringene medfører også problemer når elevene skal ut i lære og har lavere kunnskapsnivå enn de hadde før på grunn av omleggingene uten at næringslivet er forberedt på dette. Dette er i overensstemmelse med at det rapporteres om at strukturendringene i forbindelse med reformen har bidratt til å utvanne den faglige kompetansen (Høst og Evensen 2009, Dahl 2011).

Mange lærere uttrykker **frustrasjon** over stadige endringer i skolen, som sitatet under viser:

«De fleste reformer de går jo bare i en spiral, så vi ender jo ofte tilbake igjen der vi har vært tidligere, så der skjer vel noe nytt igjen snart! Men jeg tenker at i det store og det hele så er det alltid noe positivt med en reform, men det er mye med det gamle som også fungerer, man trenger ikke alltid snu opp ned på alt.»

Vurdering for læring og tenkningen bak er det elementet som framstår klarest og blir trukket fram som det mest positive med reformen av flere av informantene og ledere rapporterer om lite motstand mot reformen fra personalet.

En leder sier det slik:

«Jeg synes egentlig det beste delen av Kunnskapsløftet var Vurdering for læring for den synes jeg var relativt klar, faktisk. Der synes jeg at utdanningsdirektoratet at viste til forskning og de hadde jo en del sånne prosjekter og de la ut opplegg på nettsider òg. Jeg synes egentlig intensjonen der, og de fulgte opp med lover og den der vurderingsforskriften.»

Alle lærere i utvalget unntatt én rapporterer om endringer i egen praksis i tidsrommet etter Kunnskapsløftet ble innført. Noe overraskende er at selv om disse endringene ser ut til å være i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet så er det mange som ikke ser behov for reformen. Årsakene til egen praksisendring forklares ofte med egen utvikling og fordi det er blitt større fokus generelt på enkeltelevens læring.

I min undersøkelse kan jeg heller ikke finne noen mønstre som viser at det er en positiv korrelasjon mellom negativ holdning til reformen og fravær av endringer i egne praksis i tråd med ideen bak vurdering for læring. Sagt på en annen måte, negative holdninger til reformen er ikke til hinder for at endringer i tråd med denne blir gjennomført.

5.3.4.1. Perspektivdrøfting

Det at flertallet av lærere rapporterer om endringer som må kunne sies å være i tråd med intensjonene i Vurdering for læring, må kunne beskrives i et teoretisk perspektiv som en *rask tilkobling* av ideen bak VFL.

Foreliggende forskningsrapporter viser at det er endringer på gang i lærernes praksis i perioden etter innføringen av Kunnskapsløftet og den nye forskriften om undervisvurdering (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012, Dahl 2013, Dale 2011, Engelsen 2008, Dæhlen mfl. 2008). Når det gjelder endring av selve klasseromspraksisen så ser forskerne ingen vesentlig endring, med unntak av ved vurderingspraksisen. 44% av lærerne i videregående opplæring rapporterer om en opplevd bedring i vurderingspraksisen. Mange av lærerne rapporterer om at de har større fokus på hva som skal læres i forhold til fokus på aktivitet og hva som skal gjøres og 7 av 10 har endret holdninger til vurdering (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012). Vurderingspraksisen innen fag- og yrkesopplæringen er også i endring (Dahl 2013). Jeg fant at langt flere enn 44% hadde endret sin vurderingspraksis da de fleste lærerne i min undersøkelse rapporterte om endring i praksis. Mange lærere hadde blant annet utviklet en mere målrettet undervisning og brukte dialogen i større grad og flere lærere hadde innført

aktiviteter som egenvurdering og kameratvurdering. Selv om disse aktivitetene i stor grad er knyttet opp mot området vurdering så foregår de i klasserommet og er knyttet opp mot læring og det kan virke noe kunstig å skille disse aktivitetene ifra andre læringsaktiviteter.

At flertallet av informantene rapporterer om det vi kan kalle negative holdninger til reformen Kunnskapsløftet, så vil det kunne beskrives som en *frastøting* av reformen Kunnskapsløftet i form av holdningen til den, men dette ser ikke ut til å være til hinder for endringer i praksisen i klasserommet.

5.4 Oppsummerende drøfting av resultater

På grunnlag av funn i undersøkelsen nevnt over har jeg utarbeidet en oversikt over hva jeg fant sett i lys av de teoretiske perspektiv utledet i kapittel 2., og forventningene 1-4 utledet av disse teorier som framstilt i 5.3.

Tabellen *Implementeringsmix* viser de fire teorier innen implementeringsteori *rask tilkobling*, *frastøting*, *frikobling* og *translasjon* og forventningene 1-4 utledet av disse, i venstre kolonne, vertikalt. Horisontalt vises de tre kategoriene A-C, *Målbasert lærings og vurderingspraksis*, *tilbakemelding* og *underveisvurderingspraksis* og *elevmedvirkning* utledet som er utledet av *de fire grunnprinsipper for Vurdering for læring*.

Kategoriene A-C framstår slik kategoriene er operasjonalisert i intervjuguiden i del 4.3. Funnene i undersøkelsen beskriver og drøfter foran i kapittelet hvor langt man er kommet med innføringen av hvert prinsipp, 1-4, i Vurdering for læring, manifestert gjennom de ulike underfaktorer i kategori A-C i intervjuguiden, framstilt i 4.3.

Funn gjort i Kategori D og E i intervjuguiden, henholdsvis *Skolens vurderings og læringsarbeid* og *Egen praksis og endringer*, vil integreres inn i tabellens kategorier A-C, da kategori D og E vil framstå som verktøy, eller til dels uavhengige variabler som framstilt i figur 1, i forhold til å implementere de fire prinsipp for læring.

Tabell Implementeringsmiks Vurdering for læring	Prinsipp 1– Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes	Prinsipp 2 og 3– elevene skal få tilbakemelding på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan forbedre seg	Prinsipp 4– elevene skal involveres i eget læringsarbeid
Kategorier i intervjuguide ->	Kategori A <i>Målbasert lærings og vurderingspraksis</i>	Kategori B <i>Tilbakemelding og undervisningspraksis</i>	Kategori C <i>Elevmedvirkning</i>
RASK TILKOBLING– ledelsen initiert og toppstyrt prosess, strategi og planer og strukturer er på plass, fører til rask endring i praksis Forventning 1	-de fleste utarbeider kriterier og kjennetegn - flertallet presenteres kriterier for vurderingssituasjoner - mange lærere samarbeider i ulike fora bla deltar i lærende nettverk	- flertallet gir tilbakemelding og undervisningsvurdering, råd om hvordan elevene kan forbedre seg, - flertallet gjennomfører fagsamtaler, formelt eller uformelt	-flertallet justerer undervisning underveis etter innspill fra elevene - flertallet lar elevene delta og bestemme innhold og tema for evalueringssituasjoner -mange benytter seg av egenvurdering
FRASTØTING- ledelsen involverer og lytter til de ansatte, man forsøker og endre men mislykkes, mister fokus – Forventning 2	- enkelte benytter seg ikke av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse	-enkelte benytter seg ikke av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse når de gir tilbakemelding	- flertallet lar ikke elevene være med å utarbeide kriterier for vurderingssituasjoner, Oppfattes som lærers jobb - få benytter kameratvurdering
FRIKOBLING– ledelsen signaliserer stor endringsvilje, men tiltak settes ikke i verk. Diskrepans mellom hva man sier at man gjør og hva man faktisk gjør– Forventning 3	-læreplanarbeid sent i gang «over hele linja» -utydelige styringssignaler fra topp i hierarkiet -mange skoler mangler tiltak og strategi for implementering av VFL - mange skoler mangler arena for spredning av utviklingsarbeid	-ledelsen ved mange skoler kontrollerer ikke eller trykker på for at forskrifter og pålegg blir fulgt -omtrent halvparten av skolene mangler helhetlige planer for vurdering -mange skoler legger ikke til rette for spredning av god praksis	
TRANSLASJON– ledelsen og de ansatte er bevisste på at ideen om VFL må oversettes og tilpasses konteksten. Ulike oversettelsesregler tas i bruk– Forventning 4	- ikke alle presenterer mål for undervisningen , vanskelig i enkelte fag, særlig språk	- mange lærere justerer pålegg og tiltak, modifisering pga tidspress og andre hindringer	

Ut ifra teorien om **rask tilkobling** utledet jeg **forventning 1**: *Ledelsen ved skolene og skoleeier initierer prosessen med å få innført de fire prinsipper for læring gjennom kunnskap og myndighet, de har en klar strategi og konkrete tiltak som iverksettes og følges opp. Dette fører til en rask omlegging av lærernes praksis i tråd med intensjonen bak reformideen VFL.*

Leser vi raden i tabellen om hvilke deler av ideene for Vurdering for læring som er raskt tilkoblet og møter forventning 1, så kommer vi fram til følgende:

Store deler av arbeidet med *Målbasert lærings og vurderingspraksis* (prinsipp 1- elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem) er implementert, da de fleste lærerne rapporterer at de utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse og at elevene får disse presentert før vurderingssituasjonene. Det foregår mye samarbeid mellom lærere i ulike fora; formelt og uformelt, og mange lærere deltar, eller har deltatt i lærende nettverk.

Videre viser tabellen at arbeidet med *Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis* (prinsipp 2 og 3- elevene skal få tilbakemelding på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan forbedre seg) at også her er arbeidet kommet langt og er i stor grad implementert. Dette området rapporteres som det området der flest lærere har endret eller utviklet egen praksis. Flertallet av lærerne gir elevene tilbakemeldinger og undervisvurderinger, altså råd om hvor elevens faglige prestasjoner ligger i forhold til måloppnåelse og hva de kan gjøre for å forbedre disse. Disse tilbakemeldingene gis på ulike måter, individuelt, gruppe -eller klassevis, skriftlig og/eller muntlig.

Når det gjelder gjennomføring av fagsamtaler som en del av tilbakemeldingspraksisen, så er praksisen ulik når det gjelder dokumentasjon og grad av formalitet.

Når det gjelder arbeidet med *Elevmedvirkning* (prinsipp 4 – elevene skal involveres i eget læringsarbeid) så er deler av dette arbeidet innført ut ifra funn gjort i undersøkelsen.

Flertallet justerer undervisningen etter innspill fra elevene og flertallet lar elevene være med på bestemme innhold og tema før evalueringssituasjoner, mange benytter seg også av egenvurdering i lærings og vurderingsarbeidet. Deler av arbeidet med elevmedvirkning gjenstår.

En stor del av arbeidet med Vurdering for læring er implementert eller godt i gang med å bli implementert og møter forventning 1 om *rask tilkobling*, men ikke alle deler.

Ut ifra teorien om **frastøting** utledet jeg **forventning 2**: *Ledelsen ved skolene og skoleeier inviterer til en åpen og lyttende prosess for å få innført de fire prinsippene for læring. Deretter forsøker man å endre lærernes praksis gjennom tiltak, men møter mye motstand og etter hvert mister man fokus og faller tilbake på etablerte rutiner og gammel praksis.*

Leser vi raden i tabellen om hvilke deler av ideene for Vurdering for læring som er frastøtt og møter forventning 2, så kommer vi fram til følgende:

Arbeidet med *Målbasert lærings og vurderingspraksis* (prinsipp 1- elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem) er ikke implementert av alle, da de fleste lærerne og også ledere rapporterer at de vet at ikke alle utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse og at elevene ikke får disse presentert før vurderingssituasjonene.

Når det gjelder arbeidet med *Elevmedvirkning* (prinsipp 4 – elevene skal involveres i eget læringsarbeid) så er deler av dette arbeidet ikke innført ut ifra funn gjort i undersøkelsen. Flertallet av lærerne rapporterer at de ikke lar elevene være med på å utarbeide vurderingskriterier før vurderingssituasjonene da dette av ulike grunner oppfattes som lærerens jobb. Få benytter seg av kameratvurdering som metode for elevinvolvering.

Ut ifra teorien om **frikobling** utledet jeg **forventning 3**: *Ledelsen ved skolene og skoleeier uttrykker stor endringsvilje, men styringssignalene er utydelige og/eller tvetydige. Tiltak og strategi mangler eller blir ikke fulgt opp. Kommunikasjonen og tiltakene rundt endringene er frikoblet fra praksisen.*

Leser vi raden i tabellen om hvilke deler av ideene for Vurdering for læring som ser ut til å være frikoblet og møter forventning 3, så kommer vi fram til følgende:

Arbeidet med *Målbasert lærings og vurderingspraksis* (prinsipp 1- elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem) når det gjelder læreplanarbeidet kom sent i gang og det ser ut som at utydelighet rundt målene i reformen og utydelige styringssignaler og manglende implementeringsstrategi fra toppen av hierarkiet må ta mye av skylden for dette. Ansvar ble skjøvet nedover i linjen, men adekvate tiltak ble ikke satt i verk. Dette bedret seg

etter hvert og læreplanarbeidet er nå kommet godt i gang, men fortsatt ser det ut som at mange skoler mangler helhetlige planer for vurdering.

Videre viser tabellen at arbeidet med *Tilbakemelding og underviseringspraksis* (prinsipp 2 og 3- elevene skal få tilbakemelding på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan forbedre seg) at når det gjelder gjennomføring av fagsamtaler som en del av tilbakemeldingspraksisen, så er praksisen ulik når det gjelder dokumentasjon og grad av formalitet og at ledelsen ved mange skoler ikke kontrollerer eller trykker på for at forskrifter og pålegg skal bli fulgt.

Mange skolers øverste ledelse ser også ut til å ikke ta tilstrekkelig ansvar for å tilrettelegge for spredning av utviklingsarbeid og «best practice», og som vist flere deler av vurderingsarbeidet kan gå under betegnelsen *frikoblet* når man ser på ledelsesansvar og involvering.

Ut ifra teorien om **translasjon** utledet jeg **forventning 4**: *Ledelsen ved skolene og skoleeier er bevisste på at ideen om VFL må oversettes og tilpasses lokalt. Tiltak blir satt i verk for å få implementert de fire prinsippene for læring som deretter blir oversatt og i omformet i varierende grad i tråd med den lokale skolekonteksten.*

Når det gjelder translasjonsteorien så er den hovedsakelig interessant og tolke i forhold til rask tilkobling, altså i hvilken grad er ideer som er tilkoplede omformet og oversatt og hvilke oversettelsesregler er tatt i bruk? (Røvik 2007).

Leser vi raden i tabellen om hvilke deler av ideene for Vurdering for læring som ser ut til å være oversatt ved hjelp av ulike oversettelsesregler og møter forventning 4, så kommer vi fram til følgende:

Store deler av arbeidet med *Målbasert lærings og vurderingspraksis* (prinsipp 1- elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem) er implementert, da de fleste lærerne rapporterer at de utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse og at elevene får disse presentert før vurderingssituasjonene. Det ser ut som at dette med målbasert undervisning, at målene presenteres før timene til elevene for å gi klarhet i hva som skal læres akkurat der og da, i varierende grad er *modifisert*. Årsakene til dette er forskjellige, men en del kan ifølge undersøkelsen forklares med at fagene er veldig ulike og at det ikke alltid er like enkelt og plukke ut spesifikke mål for timen (*fratrekking*).

Videre viser tabellen at arbeidet med *Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis* (prinsipp 2 og 3- elevene skal få tilbakemelding på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan forbedre seg) og at her er arbeidet kommet langt og er i stor grad implementert.

Når det gjelder gjennomføring av fagsamtaler som en del av tilbakemeldingspraksisen, så er praksisen ulik når det gjelder dokumentasjon og grad av formalitet og funn i undersøkelsen tyder på at lærere ser seg nødt til å justere og *modifisere* på omfang og dokumentasjon av fagsamtalene hovedsakelig på grunn av tidspress og mangel på fasiliteter som rom og møtetid.

Når det gjelder arbeidet med *Elevmedvirkning* (prinsipp 4 – elevene skal involveres i eget læringsarbeid) så kan det se ut som at, selv om mange benytter seg også av egenvurdering i lærings og vurderingsarbeidet, at egenvurdering og kameratvurdering i en del tilfeller er omformet til mest å være en aktivitet. Altså at man gjør det mest for å gjøre det, man benytter det ikke på den måten det er ment å brukes, delvis fordi man ikke har tro på det og fordi det krever mye ressurser.

5.4.1 Anbefalinger

For å komme med anbefalinger videre for arbeidet med implementering av VFL så er det viktig å først og fremst se på mulige årsaker til at forventning 2 og 3 ved frastøting og frikobling er blitt møtt. Ideer som er utsatt for translasjon som ved forventning 4 oppfattes ikke som problematisk i særlig eller samme grad, da dette jo er ideer som allerede er kopiert men omformet etter lokale kontekster. Det må likevel anses som viktig at oversettelsene blir gode nok, at de fungerer som de er ment.

Når vi oppsummerer kan det se ut som at det arbeidet som gjenstår med å få ideene bak vurdering for læring implementert er å få alle lærerne med når det gjelder arbeidet med *Målbasert lærings og vurderingspraksis*. Dette ser ikke ut til å være implementert av alle, da ikke alle lærere utarbeider vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse slik at elevene får disse presentert før vurderingssituasjonene.

Videre viser tabellen at arbeidet med *Tilbakemelding og undervisvurderingspraksis* når det gjelder gjennomføring av fagsamtaler som en del av tilbakemeldingspraksisen, så er praksisen ulik når det gjelder dokumentasjon og grad av formalitet og at ledelsen ved mange skoler ikke kontrollerer eller trykker på for at forskrifter og pålegg skal bli fulgt. Ledelsen på mange

skoler ser ikke ut til å ta tilstrekkelig ansvar for å tilrettelegge for spredning av utviklingsarbeid og «best practise».

Når det gjelder arbeidet med *Elevmedvirkning* så er deler av dette arbeidet ikke innført ut ifra funn gjort i undersøkelsen. Flertallet av lærerne rapporterer at de ikke lar elevene være med på å utarbeide vurderingskriterier før vurderingssituasjonene da dette av ulike grunner oppfattes som lærerens jobb. Få benytter seg av kameratvurdering som metode for elevinvolvering.

Når det gjelder området elevmedvirkning så kommer det fram i undersøkelsen at lærere ikke mener at elevene har kunnskap nok til å delta i arbeidet med å utarbeide kjennetegn og kriterier på måloppnåelse før vurderingssituasjoner, derimot lar de elevene være med på å bestemme innhold og tema, noe som ansees som enklere å gjennomføre. En av ideene bak Vurdering for læring er at det blir regnet som viktig at elevene selv deltar i vurderingsarbeidet, blant annet for å fremme selvinnsett og selvregulering rundt læreprosessen. Å delta på arbeidet med vurderingskriterier, samt aktiviteter som egenvurdering og kameratvurdering blir nevnt eksplisitt som metoder for å oppnå dette. (Udir 2010)

For å utbedre områdene nevnt over er det viktig at der foreligger en klar implementeringsstrategi. At læreplanarbeidet kom sent i gang med Kunnskapsløftet skyldes mangel på en sådan *«og det kokte mye vekk fordi det var ingen som forsto hva det egentlig var»*, som en leder i undersøkelsen sa.

Det er også viktig at skolene har helhetlige vurderingsplaner slik at det ikke hersker usikkerhet om hva som forventes og at ledelsens involvering i skoleutviklingsarbeidet økes. Det anbefales også at ledelsen ved skolene legger bedre til rette for spredning av mye av det utviklingsarbeidet som foregår ved skolen. Ikke minst bør effekten av lærende nettverk styrkes gjennom tilrettelegging for spredning på ulike arenaer.

Lærerne mangler kompetanse for å oppfylle intensjonene om økt elevmedvirkning i tråd med intensjonene om vurdering for læring og dette bør det rettes opp i. Dersom myndighetene mener det er viktig at elevene bør få delta på utforming av kriterier før vurderingssituasjoner så bør ytterligere kompetansegivende tiltak på området settes i verk da lærerne i undersøkelsen verken ser nytten av dette eller ser hvordan de skal få dette til på en god måte.

For noen skoler kan det være hensiktsmessig å innføre kontrollrutiner for å påse at forskrifter og pålegg blir fulgt. Her uttrykkes et bevisst tvisyn mellom synet på at skoleeier bør ta større ansvar for kvalitetssikring (Aanon 2009) og synet på at forholdet mellom å balansere kontroll og tillitt må veies opp mot hverandre (OECD 2013). Disse forhold må skoleledelsen ved de ulike skolene ta stilling til på en god måte. Helle Heins forskning viser at motivasjonsteori med utgangspunkt i amerikansk bilindustri ikke virker på fagprofesjonelle yrkesgrupper som leger, lærere og akademikere men tvert imot kan fremme en *frustrasjonsregresjon* når de bli utsatt for kontroll framfor tillit. Dette kan føre til at arbeidstakerne mister den indre motivasjonen og blir opptatt av ytre belønninger som frynsegoder og overtidsgodtgjøring som de i utgangspunktet ikke var så interessert i (Karlsen 2014). Når det gjelder ansatte som lærere med høy kompetanse er dette forhold høyst relevant.

I forlengelse av disse anbefalingene for videre arbeid synes jeg det er viktig å tilføye at alle lærerne i undersøkelsen uten unntak ønsket seg **mere tid** for å rekke over alt. For mange nye tiltak og endringspålegg som oppfattes å bli tredd ned over hodet på personalet uten at der foreligger klarhet i hvordan dette skal gjennomføres og/eller at det er satt av tilstrekkelig med tid til dette, vil ofte føre til at ideene blir frikoblet eller frastøtt eller radikalt omvandlet. Endringene blir altså ikke gjennomført (frastøtt) eller bare tilsynelatende gjennomført (frikoblet).

6 AVSLUTNING

6.1 Konklusjon

Oppgavens problemstilling er

Hvordan går det med reformideer i skolen når de skal oversettes til praktisk bruk? Et eksempel fra implementeringen av reformideen *Vurdering for læring* i den videregående skolen i Rogaland.

Jeg har ønsket å finne ut *hvordan* det går med reformideen *Vurdering for læring* når den skal implementeres og om den påvirker *kjerneaktiviteten* som her er klasserommet og lærings- og vurderingspraksis. Forskning viser at selv om personalets endringskapasitet øker, så trenger ikke dette bety at kjerneaktivitetene endres (Blossing et al 2010).

Følgende 1 av 2 forskningsspørsmål ble presentert innledningsvis:

- I hvilken grad vil implementering av nye oppskrifter og ideer medføre endring i organisasjonens kjerneaktivitet og hvordan påvirker reformideen *Vurdering for læring* den pedagogiske praksis i henhold til Kunnskapsløftets intensjoner?

Implementeringsarbeidet kan være en krevende og vanskelig prosess med mange fallgruver (Røvik 2007). I min undersøkelse fant jeg at ulike deler av reformideen *Vurdering for læring* var implementert i varierende grad. Selv om **arbeidet lokalt med læreplanene og utarbeiding av vurderingskriterier** kom sent i gang er mye nå blitt utført.

Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse blir oppfattet som et fornuftig og viktig verktøy for lærerne og de fleste rapporterer at dette er tatt i bruk. Arbeidet med **tilbakemelding og underveisvurderingspraksisen** er det området der det rapporteres om størst endringer i praksisen, de fleste rapporterer om endringer selv om ting gjøres på ulik måte og med ulik grad av systematisering og dokumentering. At dette er ulikt handler mye om hvordan skoler organiserer vurderingsarbeidet på, men også om at lærerne strever med å finne tid nok til dette arbeidet, særlig når det gjelder fagsamtalene som de er pålagt å ha med elevene. Når det gjelder området **elevmedvirkning** er dette det området der det gjenstår mest ifølge undersøkelsen, dette stemmer også overens med de evalueringer om reformer som foreligger (Udir 2012, Elevundersøkelsen 2014). Det kan muligens se ut som at graden av elevenes deltakelse når det gjelder utforming av vurderingssituasjoner underrapporteres, da det viser seg at de fleste lærerne lar elevene være med på deler av dette arbeidet.

Når det gjelder **skolenes vurderings- og læringsarbeid** så mangler mange skoler helhetlige vurderingsplaner og lærere er ofte usikre på hva som gjelder i vurderingsarbeidet, andre rapportere om at endringer er skjedd og at vurdering ikke lengre bare er et individuelt ansvar. Veldig lite blir gjort på skolene for å spre utviklingsarbeid, til tross for at deltakerne i lærende nettverk rapporterer om at de har stor nytte av å delta. Når det gjelder **lærernes egen praksis og holdninger** så rapporterer nesten alle om at de har gjennomgått endringer i tråd med intensjonene i reformen. Imidlertid oppfatter de fleste ikke disse endringene som et resultat av reformen, men heller som et resultat av økt fokus på læring.

Jeg fant at kjerneaktivitetene, eller lærernes endring i praksis, i ganske stor grad er endret i tråd med intensjonene i reformideen Vurdering for læring i Kunnskapsløftet. En del av arbeidet gjenstår, men det handler mye om å holde fokus oppe og erkjenne at endring i praksis tar tid.

Følgende 2 av 2 forskningsspørsmål ble også presentert i innledningen:

- Hvilke vilkår er viktige for vellykkede endringsprosesser og er det spesielle ting som gjelder for skolesektoren? Kan bruken av lærende nettverk som implementeringsstrategi være med på å belyse dette spørsmålet?

Man vet ikke nok om hva som må til for at endringsprosesser skal bli vellykkede, men en del generelle vilkår vet vi gjennom teori og forskning vil øke sannsynligheten for å lykkes.

Reformbeslutningen er viktig, både for å gi retning og motivasjon (Jakobsen 2012, Røvik 1998). Når det gjelder skolesektoren så rapporterer mange av lærerne i undersøkelsen at de opplever reformtrøtthet, og da er det spesielt viktig at formålet kommuniseres tydelig ut og at man har en **klar implementeringsstrategi** (Anon 2009, Hodgson m.fl. 2012, OECD 2013). Å gi gode forklaringer på hvorfor man skal innføre noe nytt er viktig dersom man skal vise lærerne som er høyt utdannet respekt (OECD 2013). OECD rapporten (2013) anbefaler at nødvendige **prioriteringer** foretas for å holde **fokus** oppe for fortsatt innføring av VFL.

Ifølge Røvik (2007) er **god oversetter- eller translatørkompetanse** en *kritisk* suksessfaktor for å lykkes med implementering av reformideer. Oversetteren trenger **kunnskap** både om kontekstene det oversettes ifra og kontekstene det skal oversettes til da ideene som skal implementeres som regel kommer utenfra og er ofte generelle og passer ikke inn over alt.

En **typisk top-down hierarkisk styringsmåte kan virke ødeleggende** på sikt. Undersøkelse fra skole og helseforetak viser at arbeidstakere, både mellomledernivå og frontpersonale, vil ofte prøve å beskytte kjerneaktivitetene ved stort endringspress (Nerskogen 2013, Blossing et al 2010). Faren ved en slik framgangsmåte er at man da ikke oppnår det ønskede hovedformål. Det kan altså lønne seg å ta mere **hensyn til fagprofesjonene**. Ikke all motstand kan betegnes som negativ, motstand kan også være positiv og sees på som et uttrykk for en sunn kritisk sans (Jakobsen 2004). Ikke alle foreslåtte løsninger er like gode, og kritikk bør endringsansvarlige også kunne se nytte i.

En del av arbeidet innen vurdering som har foregått etter innføringen av Kunnskapsløftet tar **utgangspunkt i lærernes praksis og refleksjon** rundt denne, dette har vist seg å ha god effekt når det gjelder skoleutvikling (Coburn 2004, Lund 2011, Fullan 2007). Samtidig er det iverksatt en sterkere styring fra toppen, blant annet gjennom **forskriftsfesting** og mere **tydelighet om mål og ansvarsfordeling**, og dette ser ut til å være en heldig kombinasjon i implementeringsøyemed. Imidlertid kan for detaljerte «oppskrifter» på hvordan lærerne skal utføre jobben sin oppfattes som et uttrykk for mistillit (OECD 2013). Det viktige arbeidet som foregår i **lærende nettverk** bør i større grad spres ved deltakerskolene. Forskning fra flere hold finner overraskende små forskjeller mellom skolene som deltar i nettverk og de som ikke gjør det i hvor langt de er kommet i vurderingspraksisen (OECD 2013, Vibe 2012). Siden deltakerne i lærende nettverk i undersøkelsen rapporterer om stort utbytte av disse, er det nærliggende å tro at **manglende spredning** ved deltakerskolene forhindrer en økt positiv effekt som gjelder for hele organisasjonen. **Økt ledelsesinvolvering** kan bøte på problemet (Hodgson mfl. 2012, OECD 2013, Stokke mfl. 2008).

Min studie har pekt på at endringsprosesser er kompliserte og det vil være ulikt for de ulike organisasjonene hva som fungerer når tiltak skal settes i verk. Generelt anbefales det at man kombinerer kløkt og myndighet når man innfører endringer som griper inn i manges hverdag (Røvik 2007). Når det gjelder skolesektoren og hva som kan medvirke til vellykkede endringsprosesser har min studie vist at det å kombinere hierarkidoktrinen med nettverksdoktrinen har god effekt selv om dette bare er blitt benyttet i begrenset grad. Imidlertid vil ikke lærende nettverk som implementeringsstrategi oppnå full effekt av tiltaket før det iverksettes en mere utbredt spredning innad på skolene gjennom økt ledelsesinvolvering. Når det gjelder vilkår for gode endringsprosesser i utdanningssektoren så kan god oversetterkompetanse være

avgjørende. Det er derfor mulig at translasjon kan lanseres som en alternativ doktrine fordi den i større grad tar hensyn til de ulike aktørers roller (Røvik 2014; Røvik mfl. 2014).

6.2 Implikasjoner på videre forskning

Det har allerede vært forsket en del på innføringen av reformen Kunnskapsløftet og ulike områder av denne, men mye av forskningen omhandler effekt og ikke prosesser.

Gjennom min studie fant jeg at det er viktig for gode implementeringsstrategier og ha kunnskap om forholdet mellom tillit og kontroll. Det etterlyses en sterkere ledelsesinvolvering og styring når det gjelder innføring av reformen, men hvor går grensen? OECD studien «Balancing trust and accountability» (2013) reiser problemstillingen, og nyere forskning innen kunnskapsledelse viser at høyt motiverte og utdannede ansatte mister motivasjonen og reduserer arbeidsinnsatsen når de utsettes for sterk styring og kontroll. Det hadde vært interessant å gå dypere inn i enkeltorganisasjoner og studere forholdet mellom styrings- og ledelsesstrategier, organisasjonskultur og effekt av implementering med det formål å kunne gi klarere holdepunkter for hvilke implementeringsdoktriner som kunne lede fram til vellykkede implementeringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner.

7 REFERANSER

7.1 Litteraturliste

- Aasen, P., (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen, Oslo: NIFU.
- Andersen, S.S., (1997). Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design, Bergen: Fagbokforlaget.
- Anon, (2009). Kom nærmere!: sluttrapport fra FOU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte», Tønsberg/Oslo: Pricewaterhousecoopers/KS.
- Baird, J-QA., Hopfenbeck, T.N., Newton, P., Stobart, G., Steen-Utheim, A.T.(2014). Assessment and Learning: State of the Field Review. Oslo: Knowledge Center for Education.
- Berg-Sørensen, A., Grøn, C.H. & Hansen, H.F., (2011). Organiseringen af den offentlige sektor: grundbog i offentlig forvaltning, København: Hans Reitzel.
- Black, P. & William, D.,(1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment, London: GL Assessment.
- Blossing et al. (2010). Kunnskapsløftet-fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo-rapport 2010-01
- Brunsson, N. (2006) The organization of Hypocrisy. København: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. mfl., (2009). Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte, Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. (1994). Politisk styring og uavhengighet. Oslo: Tano.
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional environment and the classroom. I Sociology of Education vol 77: 211-244.
- Cuban, L. (1990). "Reforming Again, Again and Again". I Educational researcher vol 19:3-13.
- Dahl, T., (2013). På de samme stier som før: kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen, Trondheim: SINTEF.
- Dale, E.L., Karseth, B. & Engelsen, B.U., (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform: sluttrapport.
- Dalin, P. (1995). Skoleutvikling: Strategier og praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W., (1991). The New institutionalism in organizational analysis, Chicago: University of Chicago Press.
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D.M., (2008). Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv, Delrapport 1, Evalueringen av Kunnskapsløftet, Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.

- Egeberg, M., (1989). Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling: bidrag til en anvendt statsvitenskap, Oslo: TANO.
- Elliot, J.(1991). Action Research for Educational change. Buckingham: Open University Press.
- Engelsen, B.U., (2008). Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter, Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Eysenck, M.W. (2000): PSHYCHOLOGY. A student`s handbook. East Sussex; Psychology Press Ltd.
- Fangen, Katrine (2011): “Deltagende observasjon”. I: Katrine Fangen og Ann-Mari Sellerberg (red.): Mange ulike metoder. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Filstad, Cathrine (2011). Taus kunnskap er gull. BI. Tilgjengelig på: <https://www.bi.no/forskning/News/Nyheter-2011/taus-kunnskap-er-gull-/> Lastet ned 23.4.2015
- Fullan,M. (2007). The new meaning of educational change. New York: Routledge and Teachers College Press, Columbia University.
- Glasø Lars, Thompson Geir (red) (2013). Transformasjonsledelse. Oslo: Gyldendal Norsk forlag, Gyldendal Akademisk.
- Grimlø, R.E., (2005). Personaladministrasjon: teori og praksis, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halkier, Bente (2012): “Fokusgrupper”; Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red): Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hansen, Svein Erik, Sjøberg, Jan og Eilertsen, Tor Vidar (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R., (2014). Visible learning and the science of how we learn, New York, N.Y.: Routledge.
- Hattie J. & Timberley H. (2007). The Power of Feedback. I Review of Educational Research. Vol 77:81-112. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Taimperley_2007_Power_of_Feedback%5B1%5D.pdf lastet ned 3.mars 2015
- Hellevik, O., (2002). Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap, Oslo: Universitetsforlaget.
- Huberman, M & Miles, M. (1984). Innovation up close- How school improvement works. New York: Plenum Press.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P., (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport, Bodø: Nordlandsforskning.

Hutchinson, C. and Hayward, L. (2005) The journey so far: assessment is for learning in Scotland. In Curriculum Journal. 16 (2), 225 – 248.

Hølleland, H. (2012) Kunsten å implementere. En studie av Kunnskapsløftet i politikk og praksis. Masteroppgave i Statsvitenskap. Universitetet i Oslo.

Høst, H. & Evensen, M., (2009). Ny struktur - tradisjonelle mønstre?: om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringsystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i, Oslo: NIFU STEP.

Jacobsen, D.I., (2004). Organisasjonsendringer og endringsledelse, Bergen: Fagbokforlaget.

Karlsen, B. (2014) Når arbeidet er et kall. Dagens Næringsliv, 3.mars 2014. Tilgjengelig fra (<http://www.aff.no/publikasjoner/nar-arbeidet-er-et-kall>) lest 7.4.2014

Karlsen, Gustav E. (2014) Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P., (2013). Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen, Oslo: Universitetsforlaget.

Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (2013): Psykologi i organisasjon og ledelse, Bergen-Oslo: Fagbokforlaget.

Klette, K., (1998). Klasseromsforskning på norsk, Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lund, T. (2011). Skoler i nettverk- dialogkonferanser som læringsarena; Erstad, O. & Hauge, T.E., 2013. Skoleutvikling og digitale medier: kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring, Oslo: Gyldendal akademisk.

Mathisen, Arve (2007) Den 'tause' misforståelsen. Om Michael Polanyis kunnskapsteori. Tilgjengelig på: http://arvema.com/tekster/Michael_Polanyi.pdf lastet ned 23.3.2015

Meyer, H.-D. & Rowan, B., (2006). The new institutionalism in education, Albany: State University of New York Press.

Moksnes Furu, Eli og Lund, Torbjørn (2014) Reformideer på reise-spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis i klasserommet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014 (red). Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nerskogen, E. (2013). «Endringer i helseforetaksmodellen-nye organisasjonsformer for politikken eller pasientens skyld?»; S. Jentoft, J.I. Nergård, og Røvik, K.A. (res.). Hvor går Nord Norge? Politiske tidslinjer. Stamsund: Orkana Akademisk.

Nilssen, V.L., (2012). Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren, Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse.

NOU 2012: 14: Rapport fra 22.juli-kommisjonen

Nygård, Stine Ravndal og Røvik, Kjell arne (2014). Hit men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

OECD (2013) Balancing trust and accountability OECD-The Assessment for Learning programme in Norway. The assessment for learning programme in Norway. Tilgjengelig fra:<http://www.oecd.org/edu/cei/Norwegian%20GCES%20case%20study%20OECD.pdf>
Lastet ned 12.12.2014

Olsen, Rolf V., Hopfenbeck, Therese N., Lillejord (2013). Elevenes lærings situasjon etter innføringen av Kunnskapsløftet. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. I Norsk pedagogisk tidsskrift, vol 97: 355-369.

Paulgaard, Gry (1997): "Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler". I: Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red.): Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av data. Oslo: Universitetsforlaget. .

Polanyi, M. & Sen, A., (2009). The tacit dimension, Chicago: University of Chicago Press.

Pollitt, C. and Bouckaert, G. (2011) Public management reform: a comparative analysis. Oxford: Oxford University.

Ringdal, K., (2013). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A., (2002). Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid, Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K.A. & Nygård, S.R., (2014). Hit, men ikke lenger: når lean skal løftes inn i klasserommet, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røvik, K.A. (2011) "From Fashion to Virus: An alternative theory of organizations; handling of management ideas". Organization Studies, May 2011, no. 5, 631-654.

Røvik, K.A., (1998). Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet, Bergen Sandviken: Fagbokforlaget.

Røvik, K.A., (2007). Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon, Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., (2014). Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røvik, Kjell A. (2014). Translasjon-en alternativ doktrine for implementering. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røvik, Kjell A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet (2014). I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røvik, Kjell Arne og Pettersen, Hilse (2014). Masterideer. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sahlin-Andersson, K (1996). "Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields". Kapittel 4, (s.69-92) i B. Czarniawska og G. Sevon (red.): Translating Organizational Change, Berlin: de Gruyter.

Stenhouse; L. (1978). An introduction to curriculum research and development. London: Heineman.

Santrock, J.W (1997). Life-Span Development, The United States of America: Brown & Benchmark.

Scott, W.R., (1992). Organizations: rational, natural, and open systems, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Sjøberg, Svein (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M., 2014. Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering, Oslo: Cappelen Damm akademisk.

St.meld.nr 20 (2012-2013) På rett vei.

St.meld. nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen.

St.meld.nr 30 (2003-2004) Kultur for læring.

Stenhouse, L., (1978). An introduction to curriculum research and development, London: Heinemann.

Stokke m.fl.(2008) Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse. Oslo: ILS Tilgjengelig på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/Evaluering_laring.pdf?epslanguage=no

Lastet ned 14.12.2014

Thagaard, T., (2009). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode, Bergen: Fagbokforlaget.

U.dir.(2010) Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for Læring 2010-2014

U.dir (2012) På vei mot en delekultur. Oppsummering av underveisrapporter i pulje 2 (vgo)

Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C., 2009. Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS), Oslo: NIFU STEP.

Vibe, N., Brandt, S.S. & Hovdhaugen, E., (2011). Underveis i videregående opplæring: evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse», Oslo: NIFU.

Wadel, Cato (1991): Feltarbeid i egen kultur. Flekkefjord: SEEK a/s.

Westney, D. E. (1987) Imitation and innovation: the transfer of Western organizational patterns to Meiji Japan. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wollebæk, K. (1989). Medarbejdersamtaler. Oslo: Universitetsforlaget.

Wærness, K. (1990). Treårsbudgetering som rationalisering; N. Brunsson og J.P. Olsen (red).: Makten Att Reformera, Stockholm, Carlssons forlag.

Yin, R.K. (1994). Case study research-design and methods. London:Sage.

Yukl, G. (2007): Leadership in Organizations. New York: Prentice Hall.

Vedlegg

1. Intervjuguide undervisningspersonell

INTERVJUGUIDE

(Intervjuguiden er inndelt i seks deler; den første delen er en åpningsdel og de etterfølgende tre delene tar for seg innholdet i de fire prinsipper for læring og hvordan respondentene forholder seg til disse i egen praksis. Femte del handler om skoleledelses involvering på respondentenes skole og den femte og siste delen er satt av til at respondentene reflekterer rundt egen utvikling i sin undervisnings og vurderingspraksis.)

DEL O

Tid, sted, dato:

Personalia

Alder:

Kjønn:

Stilling i skolen/opplæringsbedrift?

Hvilken skole/opplæringsbedrift jobber du for? (Navn)

Hvor lenge har du jobbet i videregående skole?

Deltar du, eller har du deltatt i, prosjekt som omhandler Vurdering for læring på egen skole/bedrift?

Hvis ja, kan du fortelle litt om hva prosjektet går utpå?

Deltar du i lærende nettverk eller andre prosjekt som omhandler vurdering for læring og foregår utenfor din skole?

Hvis ja; Si kort hva prosjektet går utpå? Hvor lenge har du vært med i et slikt/slike nettverk/prosjekt?

(Interessant for undersøkelsen er yrkeserfaring og hierarkisk nivå i videregående skole/opplæringsbedrift samt deltakelse i prosjekt/lærende nettverk som omhandler vurdering for læring. Tar også med kjønn og arbeidsplass. Navn på arbeidsplass tar jeg med for å kunne sammenligne data opp mot elevundersøkelsen)

DEL A

Forståelsen av hva som skal læres- Målbasert lærings og vurderingspraksis

Intro: Denne delen av intervjuet er sentrert rundt at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, altså prinsipp 1 i Vurdering for læring. Jeg stiller noen spørsmål rundt emnet i forhold til hvordan du gjør dette i din undervisning.

Spørsmål: Hva forstår du med målrettet vurdering?

Spørsmål: Hva forstår du med kriterier/kravspesifikasjon og kjennetegn på måloppnåelse?

Spørsmål: Synes du det er viktig for læringsarbeidet å jobbe med dette?

Hvorfor/ På hvilken måte er det viktig/ikke viktig?

Spørsmål: Hvordan arbeider du/dere med å utvikle kriterier/kravspesifikasjon og kjennetegn på måloppnåelse i læringsarbeidet?

Spørsmål: Hvordan jobber du/dere med kompetansemålene i den daglige undervisningen?

Hvordan jobber dere med evt. kriterier/kravspesifikasjon i den daglige undervisningen?

Spørsmål: Har skolen din utviklet og tatt i bruk kjennetegn/kriterier på måloppnåelse i de ulike fag?

Hvis ja, hvordan har dette arbeidet foregått? Kan du gi eksempel

Hvis nei, har skolen planer om å utvikle å ta i bruk kjennetegn/kriterier på måloppnåelse i de ulike fag? Hvis ja, Når? Hvordan?

(Målrettet vurdering- kvaliteten på den enkelte elevs resultat/presentasjon i forhold til kompetansemålene læreplanen. Nedbryting av kompetansemål til læringsmål eller delmål henger nøye sammen med utvikling av kjennetegn/kriterier-viktig å koble mål/kriterier med den daglige undervisningen- holdninger til viktigheten av dette arbeidet er av betydning)

DEL B

Tilbakemelding og underveisvurderingspraksis

Intro: I denne delen skal samtalen dreie seg rundt de tilbakemeldingene elevene får på sine arbeider og prestasjoner, altså prinsipp 2 og 3 i Vurdering for læring og hvordan du gjør dette når du vurderer elevene sine arbeider.

Spørsmål: Hva mener du kjennetegner god tilbakemelding?

Spørsmål: På hvilken måter gir du tilbakemelding til elevene? Hvorfor velger du akkurat disse måtene? Hvilke av disse bruker du mest/foretrekker du? Begrunn.

Stikkord/emner

Vurdering av prøver/presentasjoner-> Feedback, fagsamtalen, framovermelding

Individuell tilbakemelding-skriftlig/muntlig

Gruppevis tilbakemelding –skriftlig/muntlig

Klassevis tilbakemelding-muntlig/skriftlig

Spørsmål: Ønsker du å lære mere om ulike måter å gi effektiv tilbakemelding på?

Hvis ja, kan du presisere hva du ønsker å lære mer om og hvorfor?

Spørsmål: Er det noe du har endret på ved egen tilbakemeldingspraksis i den seinere tid?
Dersom ja, hvordan, hvorfor?

(Her er det viktig å få tak på hvordan tilbakemeldingen foregår i praksis og om der er endringer/utvikling på gang)

DEL C

Elevmedvirkning

Intro: I denne delen skal samtalen dreie seg rundt elevdeltakelsen i undervisnings og læringsarbeidet, altså prinsipp 4 i Vurdering for læring og hvordan du utfører dette i undervisningen.

Stikkord: Involvering, egenvurdering, kameratvurdering, tilbakemelding på egen praksis

Spørsmål: På hvilken måter mener du at elevene kan involveres i vurderingsarbeidet?

Spørsmål: Deltar dine elever i utvikling av kjennetegn/kravspesifikasjon/kriterier på måloppnåelse før en vurderingssituasjon starter?

Spørsmål: I hvilken grad benytter du deg av egenvurdering i læringsarbeidet?
Kameratvurdering?

Har du gjort dette lenge, hvordan synes du dette fungerer etc

Spørsmål: Mottar du tilbakemelding fra elevene på egen undervisning og vurderingspraksis?

I tilfelle ja; hvordan foregår dette? I tilfelle nei; hvorfor ikke?

Spørsmål: Hender det at du justerer undervisningen underveis ut ifra elevens tilbakemelding på din undervisning? Utdyp hvor ofte, eller hvorfor ikke

Hender det at du justerer undervisningen underveis ut ifra elevenes resultat på prøver eller andre vurderingssituasjoner? Utdyp

(Denne delen om elevmedvirkning er det området som lærerne lykkes minst med ut ifra elevundersøkelsen og rapporter som foreligger- her må jeg føle meg fram nøye underveis i intervjuet- ekstra interessant å få kunnskap om dette)

DEL D

Skolens vurdering og læringsarbeid, herunder lærende nettverk

INTRO; her ønsker jeg å få kunnskap om skoleledelsens involvering i vurderings og læringsarbeidet på ulike skoler og jeg vil stille noen spørsmål om hvordan dette foregår på din skole.

Spørsmål: fins det en helhetlig plan ved skolestart/eller tidlig i skoleåret ved din skole for hvordan vurderingsarbeidet ved skolen skal foregå?

Dersom ja, hvor lenge har dere hatt denne rutinen ved din skole?

Spørsmål: På hvilken måte jobber din skole med vurdering?

Spørsmål: Er dere pålagt å gjennomføre fagsamtaler, halvårsrapporter og annen skriftlig dokumentasjon av undervisvurderingen?

Dersom ja, utdyp og hvordan legger skolen til rette for at dette skal foregå?

Spørsmål: hvilke mål har din skole satt når det gjelder utvikling av lærings og vurderingsformer?

Spørsmål: Samarbeider din skole med andre skoler når det gjelder utvikling av lærings- og vurderingsarbeid?

Hvis ja, på hvilken måte og hvor lenge har dette pågått?

Hva er formålet med dette samarbeidet?

Spørsmål for de som deltar i lærende nettverk evt andre prosjekt utenom egen skole som dreier seg om Vurdering for læring (ifølge innledningsdel)

Hva oppfatter du å være hovedformålet med deltakelse i lærende nettverk?

Hvordan jobber dere med prosjektet på egen skole imellom samlingene?

Hvordan legger din skole til rette for at læringen som foregår i lærende nettverk/prosjekt skal bli spredt til resten av personalet ved skolen?

(Skoleledelsens involvering er viktig i forhold til lærernes motivasjon og framdrift i kompetanseutviklingen i forhold til vurdering, samt at målet med utviklingsarbeidet er gjort klart før man starter opp. Jeg er også på jakt etter tilrettelegging og bruk av arenaer for videre spredning på deltakerskolene)

DEL E

Egen praksis og endringer, samt holdninger til reformen

Intro; I denne delen skal vi snakke om din egen praksis og om det er ting du mener du har endret på i løpet av din karriere i skolen og eventuelt hvorfor du har gjort dette. Vi vil også samtale rundt reformen generelt.

(Her ønsker jeg å starte med en innledningsrunde med noen «rund-tur» spørsmål siden dette er en så viktig del av intervjuet. Intervjuer summerer opp litt av respondentens erfaring og praksis i videregående skole og vi samtaler rundt endringer og utvikling i samfunn og skole. Her avhenger intervjuers vinkling mye av hvor lenge respondenten har jobbet i videregående skole og det som tidligere er blitt sagt i intervjuet, og spørsmålene under må også tilpasses disse forhold underveis.)

Spørsmål: Har du endret noe ved din måte å drive undervisning på de siste par år? Hvis ja, utdyp.

Spørsmål: Har du endret noe ved din måte å drive vurderingsarbeid på de siste par år?

Og videre; Hva har du endret? Og hvorfor? Hva har resultatene av disse endringene medført etter ditt syn?

Spørsmål: Er det ting du kan tenke deg å endre på i forhold til egen undervisningspraksis?

Utdyp- hva da- hvorfor- hva hindrer deg

Spørsmål: Savner du faglig veiledning og/ eller kompetanse når det gjelder vurdering?

Spørsmål: Hva mener du er de viktigste endringene i Kunnskapsløftet slik du ser det i forhold til undervisningspersonalets daglige praksis?

Er disse endringene av det positive slaget, etter ditt syn? Begrunn.

Spørsmål: Nevn noen faktorer du mener er viktig for at vurderingsarbeidet i forhold til de fire prinsipper for læring skal lykkes. Begrunn, utdyp.

(Denne delen er som sagt en viktig del av intervjuet. Denne delen forsøker å oppsummere om egen praksis endres, samt om der er forståelse for hva Kunnskapsløftet går ut på og koblingen opp mot de fire prinsipper for læring. Den vil også prøve å få informasjon fra respondentene på hva som må til, etter deres syn, for at arbeidet med VFL skal lykkes)

2.Intervjuguide ledere

Intervjuguide ledere/nøkkelpersonell

Del 0 Personalia (blir anonymisert)

Stilling i hierarkiet:

Hvor lenge i rollen/evt andre roller ved skolen/fylket?

Del A Om Kunnskapsløftet (LK06)

1. Hva mener du er hovedbudskapet med Kunnskapsløftet i forhold til reform 94?

2. Hva mener du er de viktigste endringer i Kunnskapsløftet i forhold til reform 94?

3. Oppfatter du at mål(ene) for reformen er tydelige eller utydelig formulert? Utdyp, begrunn.
4. Har du oppfattet at det har forekommet justeringer/presiseringer underveis fra sentrale myndigheter om reformens mål og utforming? Hvis ja, hvilke?
5. Hvordan oppfattet du situasjonen i skolen **før** Kunnskapsløftet i forhold til læringsmiljø og elevenes resultater? I forhold til lærernes innsats? Forholdet mellom lærere/ledere?
6. Mener du det var behov for en reform i tråd med Kunnskapsløftet? Hvis ja, hvorfor?
7. Hvordan ble reformen mottatt av personalet ved skolene, lærere og ledere?

Del B Om implementeringsprosessen

8. Hvordan synes du innføringen av reformen ble lagt opp av sentrale myndigheter når det gjelder planlegging og innføringsstrategi?
9. Hvordan synes du at innføringen av reformen ble tilrettelagt av sentrale myndigheter i forhold til tidsplan og tiltak?
10. Hvordan synes du innføringen av reformen ble lagt opp i fylket/ ved skolen? For eksempel planlagte tidsperspektiv og tiltak, fungerte de?
11. Hvordan synes du innføringen av reformen og skolens tiltak ble mottatt hos aktørene?
12. Hva har vært enkelt og hva har vært vanskelig å få til? Hva har vært de største vanskelighetene for skolen/fylket i implementeringsarbeidet?

Del C Reformens resultat

13. Hvor langt vil du si at skolen/fylket er kommet i innføringen av reformen? Hva er gjennomført og hva gjenstår?
14. Hva har vært effektene av reformen slik du ser det? Er det noe skolen/fylket er spesielt fornøyd med å ha fått gjennomført?
15. Hvordan har endringsviljen/motivasjonen hos aktørene vært underveis? Har den vært lik hele tiden eller endret seg underveis? Hvis ja for endring, på hvilken måte?
16. Mener du at reformen har resultert i et oppmerksomhetsskifte i skolen? Hvis ja, hvordan/på hvilken måte?
17. Hva vil du beskrive som styrker/svakheter på dette nivå (fylket/skolen) for å få innført reformen ved skolen/fylket?
18. Annet du har lyst til å nevne?