



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Resultatene er kommet! Hva nå?»

*Nasjonale prøver – fra fokus på resultat til utvikling av kvalitet*

—  
**Toril Helene Isaksen og Ane-Marie Hjelm Solli**  
PED- 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse oktober 2014





## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om nasjonale prøver som et kvalitetsverktøy i skolen. Gjennom organisasjonsteori ser vi på nasjonale prøver på systemnivå for å finne hvilke faktorer som er med å påvirke skolen som organisasjon, og i hvilken grad dette overføres i forhold til arbeid med kvalitet i skolen.

Studien vår består av forskningsintervju med alle nivåene fra skoleeier til læreren i klasserommet, der vi søker å finne i hvilken grad nasjonale prøver er en faktor i forhold til kvalitet i skolen. Studien ser også på hvilke bakenforliggende faktorer som må ligge til grunn for at disse prøvene skal være et godt verktøy i opplæringen. Vi er interessert i å finne hvilke prosesser som ligger bak valgene skolene tar i forhold til en kvalitetsorientert opplæring.

De nasjonale prøver har siden innføringen vært gjenstand for mye diskusjon og debatt, hvor også media har spilt en større rolle både positivt og negativt. Flere skoler har opplevd å være skyteskive i media for dårlige resultater, og debatten har til tider vært omfattende i forhold til prøvenes rolle i skolen.

Hovedfokuset i oppgaven er å se hvordan skolen som organisasjon fungerer i forhold til å skape kvalitet i skolen med utgangspunkt i nasjonale prøver. Masteroppgaven baserer seg på kvalitative forskningsintervju.



## Forord

Høsten 2010 startet vi vår reise som studenter ved UIT med studiet «Master i erfaringsbasert skoleledelse». Målet var å fullføre studiet med en master i 2014. Tidlig i prosessen med masteroppgaven valgte vi at temaet skulle være nasjonale prøver. Fokuset vårt falt på bruken av resultatene fra prøvene i forbindelse med kvalitetsutvikling i skolen. Bruken av tester og prøver som grunnlag for økt kvalitet i skolen var et tema som opptok oss i vår jobb som lærer og leder i skolen. Vi ønsket derfor å fordype oss i temaet for å kunne dra nytte av det i eget arbeid.

Vi har vært i full jobb hele tiden, og begge har også skiftet jobb underveis i studiet. Det har vært utfordrende å få alle hjul til å gå rundt, og mange ting har vært valgt bort. Vi har også fått kjenne på utfordringen med at vi befinner oss på hver vår kant av fylket. Selv om tilgangen på digitale verktøy har vært god, er det noe annet å kunne sitte sammen å diskutere og formulere. Likevel kan vi si at det har vært en lærerik og utviklende prosess for oss begge, og vi drar allerede stor nytte av dette inn i vårt eget arbeid i skoleverket. Samarbeidet oss i mellom har gitt oss mye gjennom lange samtaler, diskusjoner og erfaringsdelinger som vi ikke ville vært for uten.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Lars Aage Rotvold! Etter mye famling fra vår side, penset han oss inn mot kjernen i det vi ønsket å forske på. Lars Aage har vært ærlig og direkte i sine tilbakemeldinger, og gitt oss god veiledning til å finne riktig spor i forskningsprosessen.

Vi ønsker også å takke alle rundt oss som har hjulpet og oppmuntret oss i prosessen mot å fullføre vår masterstudie. Det har betydd mye for oss at dere har hatt tro på oss og gitt oss rom og tid til å fullføre! Ingen nevnt, ingen glemt!

Alta/Kirkenes 26.oktober 2014



## Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>V</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	3
<b>KAPITTEL 2: METODE .....</b>	<b>5</b>
2.1 Valg av metode.....	5
2.1.1 Kvalitativ metode.....	6
2.2 Kvalitativt intervju.....	8
2.2.1 Åpent eller strukturert intervju.....	8
2.2.2 Tilgang til informasjon og kunnskap basert på intervju .....	9
2.3 Valg av respondenter .....	11
2.4 Vår rolle i forskningen.....	12
2.5 Transkribering.....	13
2.6 Etske vurderinger.....	14
<b>KAPITTEL 3: NASJONALE PRØVER.....</b>	<b>17</b>
3.1 Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.....	18
3.2 Grunnlagsdokumenter, veiledningsmateriell og informasjon .....	18
<b>KAPITTEL 4: TEORI.....</b>	<b>21</b>
4.1 Organisasjonsteori.....	23
4.1.1 Instrumentelt perspektiv .....	26
4.1.2 Kulturelt perspektiv.....	29
4.1.3 Myteperspektiv.....	32
<b>KAPITTEL 5: FUNN.....</b>	<b>35</b>
5.1 Informasjon og veiledning.....	36
5.2 Forberedelse og gjennomføring av prøvene.....	39
5.3 Bruk av resultatene fra prøvene .....	41
5.4 Prøvenes funksjon.....	44
5.6 Oppfølging og kontroll av regelverk .....	46
5.7 Andre innspill fra informantene .....	46

<b>KAPITTEL 6: ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>47</b>
6.1 Analyse og drøfting i lys av instrumentelt perspektiv .....	48
6.1.1 Skoleeier og skolenes arbeid med nasjonale prøver .....	48
6.1.2 Kvalitet i skolen .....	51
6.2 Analyse og drøfting i lys av kulturelt perspektiv .....	55
6.2.1 Skoleeier og skolenes arbeid med nasjonale prøver .....	55
6.2.2 Kvalitet i skolen .....	58
6.3 Analyse og drøfting i lys av myteperspektivet.....	60
6.3.1 Skoleeier og skolenes arbeid med nasjonale prøver .....	60
6.3.2 Kvalitet i skolen .....	60
6.4 Oppsummering .....	62
<b>KAPITTEL 7: AVSLUTNING</b> .....	<b>65</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>67</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>71</b>
Vedlegg 1 – Informasjonsbrev .....	71
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	73
Vedlegg 3 – Spørsmålene til intervjuet .....	75



## Kapittel 1: Innledning

Gjennom media blir vi stadig minnet på kravet om å levere gode resultater i skolen. Et av de siste oppslagene var de nedslående resultatene fra PISA-undersøkelsen utført i 2012. I kjølvannet av oppslagene kommer debattene om hva som kan gjøres bedre. Blant de mange oppslagene er også de årvisse resultatene fra nasjonale prøver. Hver senhøstes er mange skoleeiere og skoleledere spente både på eget resultat og hvilke oppslag som havner i media. Presset rundt disse resultatene kan tidvis være høyt. Etter mediestormen sitter skoleeierne, skolelederne og lærerne igjen med resultatene og forsøker å ta de rette valgene for det videre arbeidet i skolen.

De nasjonale prøvene ble lansert under mange protester fra flere hold. Ved den første gjennomføringen av prøvene i 2004 oppfordret elevorganisasjonene til streik blant elevene. Lister over streikende elever ble skrevet og levert videre. Lærerne ble påført store byrder i forhold til rettetarbeidet, og for flere skoler ble de første prøvene en ekstra kostnad i forhold til økte lønnsutgifter utløst av økt rettemengde. Nå ti år etter har prøvene blitt en normalisert del av testverktøyene i skolen. Ved skolene legges det vekt på å forberede elevene best mulig for at prøvene skal være en del av skolehverdagen og ikke gi en løsrevet og kunstig situasjon.

I 2013 kom NIFU med en evalueringsrapport av nasjonale prøver som system (Seland m.fl. 2013). Her så de på nasjonale prøver kun som system, og ikke innholdssiden i forhold til oppgavene i prøvene. De fleste rapportene som er publisert tidligere har for det meste omhandlet innholdet i prøvene og resultatene fra prøvene. Undersøkelsene som ble gjort var på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, heretter omtalt som Udir, og alle nivåene fra Udir til skoleeiere, skoleledere og lærere ble tatt med. I tillegg var også elever og foresatte representert i evalueringen. Kort oppsummert sier rapporten at det kan tyde på at alle nivå som deltok mener de har godt utbytte av nasjonale prøver i forhold til utviklingsarbeid. Samtidig kan det se ut som kommuner med flere og større skoler, og kommuner med aktive skoleeiere og

godt samarbeid mellom de ulike nivåene, får mest ut av prøvene som grunnlag for den pedagogiske utviklingen i skolen (ibid.).

### **1.1 Begrunnelse for valg av tema**

Etter å ha jobbet mange år som lærer og leder i skolen representerer vi nå henholdsvis skoleledernivået og skoleeier på rådgivernivå. Gjennom mange år i skoleverket har vi sett at kravene fra Storting og Udir blir stadig skjerpet. Vi blir etterspurt kvalitet i det pedagogiske arbeidet gjennom resultater fra nasjonale prøver og andre kartlegginger, og gjennom tilsyn fra Fylkesmannen. Vi ser og opplever at det gjøres mye godt arbeid for å forberede lærere og elever til nasjonale prøver. Men vi stiller oss spørsmålstegn når det gjelder rutineene for oppfølgingen av resultatene, utover oppsummeringen på personalmøtet og i samtale med foresatte. I en hektisk skolehverdag er det for oss vanskelig å kjenne igjen helhetstanken for å implementere arbeidet med de nasjonale prøvene som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet gjennom hele skoleåret, og ikke bare som en forberedelses del i forkant av prøvene.

### **1.2 Problemstilling og avgrensning**

Temaet vårt i masteroppgaven er bruken av nasjonale prøver i forhold til kvalitet i skolen, og vi har formulert følgende problemstilling som vi ønsker å basere vår forskning på:

#### ***I hvilken grad brukes nasjonale prøver til å forbedre kvaliteten i skolen?***

I denne oppgaven vil vårt fokus være på bruken av resultatene fra prøvene sett fra skoleeiers, skoleleders og læreres ståsted. Dette knyttet opp mot arbeid med skoleutvikling og økt kvalitet i skolen, sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver og implementering. Vi ønsker å få fram om prøvene er tatt i bruk etter intensjonene fra Udir, eller om motstanden for føringer og reformer er det som er fremtredende i skolen. Vi kommer ikke til å se på innholdet i de enkelte prøvene eller kvaliteten på prøvene.

Vi har gjennomført intervju og har utarbeidet en intervjuguide som inneholder forskningsspørsmål som er med på å belyse problemstillingen. Valg av metode og intervjuguiden kommer vi tilbake til i kapittel 2 i oppgaven.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

I neste kapittel kommer vi inn på metode. Vi presenterer metoden vi har valgt, og hvorfor. Vi sier også noe om våre valg knyttet til utvalg av informanter og vår rolle i forskningen. I kapittel 3 presenteres bakgrunnen for nasjonale prøver. Kapittel 4 er forbeholdt det teoretiske tilfanget vi har valgt å bruke i oppgaven. Teoridelen består av organisatoriske perspektiver, implementering og kvalitet i skolen, og vil være grunnlaget for vår drøfting og analyse av funnene. I kapittel 5 presenteres og kategoriseres funnene fra intervjuene. I kapittel 6 analyserer og drøfter vi funnene som vi presenterer i kapittel 5 ut fra de teoretiske perspektivene vi beskriver i kapittel 4. Kapittel 7 er avslutning av oppgaven der vi samler trådene fra våre funn og analyser, og foretar en konkluderende vurdering av hvorvidt de nasjonale prøvene er med å forbedre kvaliteten i skolen.



## Kapittel 2: Metode

Dette kapitlet omhandler vårt valg av forskningsdesign, og begrunnelser for valgene vi har gjort. Gjennom vår oppgave ønsker vi å få en større forståelse for, og kjennskap til, hvordan de nasjonale prøvene kan være med på å forbedre kvaliteten i norsk skole. Tiden som har gått siden første gjennomføring av nasjonale prøver har gitt oss flere undersøkelser og rapporter. I en av disse; *Evaluering av nasjonale prøver som system* (NIFU 4/2013) har skoleeiere og skoleledere svart at nasjonale prøver gir dem et godt verktøy i arbeidet med å forbedre kvaliteten i skolen. Lærerne er mer nølende til at dette verktøyet skaper kvalitetsutvikling. En viktig forutsetning for å oppnå en forbedret kvalitet i skolen er at alle involverte parter i arbeidet med prøvene i skolen har en god forståelse for hensikten.

I forskningsarbeidet tar vi også med oss våre egne erfaringer i arbeidet med de nasjonale prøvene, både som leder og lærer. Våre egne erfaringer vil sammen med rapporten *Evaluering av nasjonale prøver som system* (NIFU 4/2013), være bakteppet for vårt forskningsarbeid. Det blir en utfordring for oss å ikke være forutinntatt på bakgrunn av våre erfaringer, men åpen for nye erfaringer som kan være med på å skape ny forståelse. Dette vil vi komme nærmere inn på senere i kapitlet der vi avklarer våre roller som forskere i oppgaven. Gjennom kvalitative intervju ønsker vi å få en større innsikt i hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere bruker resultatene fra nasjonale prøver i sin jobb for å oppnå en forbedret kvalitet i skolen.

### 2.1 Valg av metode

I startfasen av arbeidet med oppgaven diskuterte vi om vi ønsket å utdype noe vi visste lite om, eller om vi ønsket å se rekkevidden av et fenomen. Ville vi gå i dybden for å finne mer ut av et tema, eller ønsket vi å se omfanget av det. Jacobsen (2012) skiller mellom *intensive* og *ekstensive design*. Kort kan vi si at forskjellen mellom disse to designene er at intensive design går i dybden og undersøker få enheter, mens ekstensive design går i bredden og undersøker mange enheter. Ettersom vi ønsket en mer dyptgående kunnskap og forståelse for arbeidet med

nasjonale prøver på få enheter, var det naturlig at vi valgte intensivt design i vår forskning.

Etter valg av design kommer vi inn på valg av metodisk tilnærming. Vi hadde tidlig et ønske om å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming. Når bør vi så velge kvalitativ metode? Hvis vi ønsker å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen ved hjelp av andre menneskers tolkning og forståelse av gitte situasjoner, egner kvalitativ metode seg best. Også hvis problemstillingen vår er uklar, vi vet lite om det vi skal undersøke, eller når vi ønsker å få tak i mye informasjon om få enheter, er kvalitativ metode valget (Jacobsen 2012). Forskjell på en *kvalitativ tilnærming* og en *kvantitativ tilnærming*, er i grove trekk at kvalitative tilnærminger er mer åpne for informasjon, mens kvantitative tilnærminger er lite åpne for informasjon som ikke er kjent fra før. Vi kom frem til at den kvalitative tilnærmingen ga oss muligheten til et dypdykk i arbeidet med de nasjonale prøvene. Valget falt derfor på en kvalitativ tilnærming.

### **2.1.1 Kvalitativ metode**

Den kvalitative metodens særtrekk er at dens forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Deres syn eller antakelser både styrer og rettleider forskningen de utfører. Postholm (2010) viser til tre ulike begreper som alle er med å definere kvalitativ forskning. Disse er *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*. Innholdet i begrepene er med på å gi oss et tydelig bilde på hvor vi står som forskere i denne oppgaven. Ontologiske forskere ser på virkeligheten og hvordan den er. Det er samtidig viktig å påpeke at forskerne ser virkeligheten slik de oppfatter den. Jacobsen (2012) beskriver ontologi som hvordan verden egentlig ser ut. Det er personen som deltar i studien som skaper eller konstruerer virkeligheten. Virkeligheten er i stadig endring og utvikling, og kvalitative forskere er opptatt av å finne det som kan defineres som virkeligheten på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Målet for forskeren blir å forstå og fremheve meningen folk har utviklet i forhold til sitt ståsted og sine erfaringer (Postholm 2010).

Forholdet mellom forskeren og informanten er viktig innen epistemologien. I denne type studier opprettes det nære samarbeidsforhold mellom forsker og informant. Her

blir virkeligheten konstruert i møtet mellom nettopp forsker og informant. Det kan være vanskelig å skille ontologi og epistemologi, og det er også uenigheter om i hvor stor grad det er mulig å samle inn kunnskap om verden og virkeligheten. Positivismen står sentralt i debatten rundt dette, da gjennom tre teser:

- *Det finnes en objektiv verden utenfor oss selv*
- *Den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte*
- *Vi kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden*
- *(Jacobsen 2012:26):*
- 

Aksiologi er den tredje tilnærmingen til kvalitativ metode. Her er fokuset rettet mot læren om verdier. Forskeren som velger denne tilnærmingen innser at forskningsarbeidet som utføres er påvirket av forskerens subjektive teorier. For at man skal kunne sikre kvaliteten ved denne tilnærmingen, er det viktig at forskeren legger frem sine perspektiver og meninger slik at allmennheten skal kunne se hvordan forskeren kan ha påvirket forskningsarbeidet. Det er viktig for forskeren å sikre kvaliteten på forskningsarbeidet (Postholm 2010:35).

Vi ser at våre valg underveis i forskningsarbeidet bærer preg av en ontologisk tilnærming, i den forstand at vi hele tiden har vært opptatt av å finne ut hvordan virkeligheten oppleves for den enkelte i forhold til arbeidet med de nasjonale prøvene. Fokuset er informantenes egne opplevelser i forhold til den posisjon de er i og den rollen de har. Likevel kan vi se at vi til dels også har en aksiologisk tilnærming med at våre egne oppfatninger og erfaringer vil komme til uttrykk underveis i oppgaven. Som tidligere nevnt jobber vi begge til daglig på skoler, og våre oppfatninger av den virkelighet vi står i er påvirket av våre erfaringer. Oppfatningen og erfaringene har vi med oss inn i forskningsarbeidet, og det er en del av grunnlaget for vår forståelse i forhold til temaet i forskningsoppgaven. Vi vil komme tilbake til dette senere i kapittelet i forhold til vår rolle som forsker og hva vårt utgangspunkt kan ha å si for forskningsarbeidet.

## 2.2 Kvalitativt intervju

Intervju er en mye brukt datainnsamlingsmetode innenfor kvalitativ forskning. Intervju tar i følge Postholm (2010), utgangspunkt i den av de mest grunnleggende former for kunnskapsutvikling, nemlig samtalen. Det å samtale er, og har til alle tider vært, et viktig bindeledd mellom oss mennesker. Samtalen kan gjøre at vi får bedre kjennskap til hverandre, økt forståelse for hverandre og innblikk i hverandre. Det finnes mange former for samtale i dagliglivet der deltakerne oftest er likeverdige parter. Forskningsintervju er i følge Kvale m.fl. (2010) en profesjonell samtale med en viss hensikt og struktur som kjennetegn. Her er det den som forsker som i utgangspunktet har regien med tanke på innhold og kontroll. Det kvalitative forskningsintervjuet søker først og fremst å få forståelse for det som undersøkes, sett fra informantens side.

### 2.2.1 Åpent eller strukturert intervju

Graden av åpenhet i intervjuer kan variere. For å si litt om dette har vi valgt å ta utgangspunkt i Jacobsens skala «*Grader av strukturering av et intervju*»(2012:145):

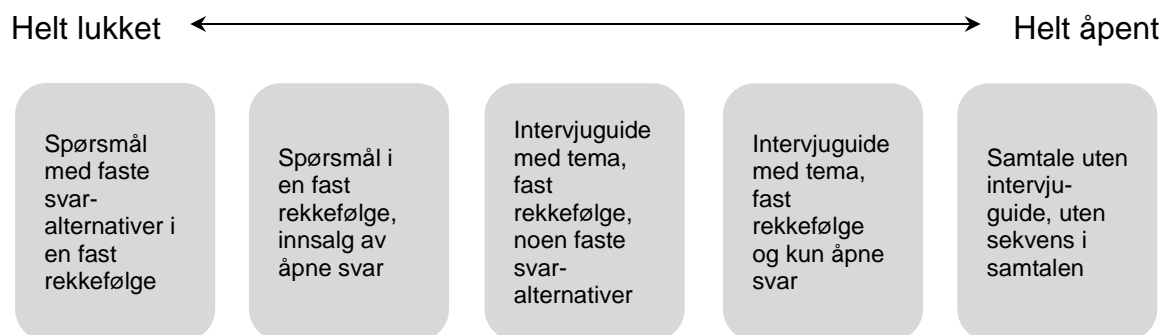


Fig. «*Grader av strukturering av et intervju*» (Jacobsen 2012)

Figuren brukes til å forklare ulike former for kvalitative intervju i forhold til hvor strukturerte de er. Et helt åpent intervju kan foregå som en vanlig samtale uten noen plan. Det mest vanlige i denne formen for intervju, er likevel å ha en liste over tema man ønsker å komme inn på. Intervjuet er da helt åpent, men man har samtidig litt struktur på innholdet. Som skalaen viser flytter man seg gradvis mot lukket intervju, jo mer struktur og lukkede svar man har. Et intervju kan også ha ferdig formulerte spørsmål i en fast rekkefølge. Et slikt intervju har en sterk grad av strukturering, men



har likevel en viss form for åpenhet så lenge den som svarer kan bruke egne ord. For å sikre at man kommer inn på temaer man ønsker å belyse i et kvalitativt intervju, bør man lage en intervjuguide. Formen på guiden styrer hvor mye struktur det er i intervjuet (Jacobsen 2012). Våre intervju beveger seg mot høyre side av Jacobsens modell, altså et mer åpent intervju. Selv om vi valgte å ha en struktur som følger en fast rekkefølge, var det de åpne svarene vi var ute etter.

Hos Postholm (2010) defineres denne type intervju for halvstrukturerte intervju. Det vil si at formålet med undersøkelsen er satt, og forskeren har formulert spørsmål til en intervjuguide. Forskeren er likevel ikke bundet til å holde seg kun til spørsmålene i guiden, men kan utdype dem og også stille andre spørsmål. Oppfølgingsspørsmål er en viktig faktor i denne typen intervju. Postholm (ibid.) kaller denne typen intervju for halvplanlagte, formelle intervju.

### **2.2.2 Tilgang til informasjon og kunnskap basert på intervju**

Å bruke intervju som forskningsmetode stiller krav til forsker. For at ikke informasjonsmengden skal bli utydelig og uoversiktlig, er det viktig at man bruker en viss form for struktur og plan før man setter i gang. Å forberede et intervju, intervju og bearbeide resultatene er tidkrevende. I følge Kvale m.fl. (2010) kan mange tro at det er lett å gjennomføre et forskningsintervju siden det ligger så tett opp mot en vanlig samtale. Tar man for lett på det uten godt forarbeid, kan man oppleve at det man sitter igjen med mye uoversiktlig materiale som man får lite nytte av i form av kunnskap og informasjon.

Relasjon mellom forsker og informant er en viktig faktor for å få fram reell informasjon i kvalitative intervju. Mye avhenger av om forsker klarer å skape trygge rammer for informanten, slik at man får tak i nyttig og reell informasjon. I følge Kvale m.fl. (2010) er det å intervju et håndverk som krever gode ferdigheter av den som skal intervju. I situasjoner der den som blir intervjuet ikke føler seg tilpass, kan man risikere at svarene som gis tilpasses det man tror forskeren ønsker å vite. Svarene kan da inneholde informasjon som ikke er reell.

Intervju er i seg selv en prosess som skaper kunnskap i samarbeid mellom forsker og informant. Som Postholm (2010), nevnte er gangen i det halvstrukturerte intervjuet lagt opp til at informanten har mulighet til å komme med sine meninger og tanker på siden av det som var planlagt i intervjuet. Det kan da føre til at forsker får tak ny informasjon. Ser man på de to ytterpunktene hos Jacobsen (2012) fant vi at for oss var det det halvstrukturerte intervjuet som ga oss best mulighet til å få tak i informasjonen vi var ute etter, samtidig som det her var rom for å innhente informasjon som vi i utgangspunktet ikke hadde forventet å finne. Og kanskje er det her man har den letteste veien til informasjon og kunnskap. Gjennom samtalen kan det skapes ny kunnskap som kan være med på å endre praksis, samtidig som man bidrar med nyttig informasjon til forskningsspørsmålene til forskeren.

Forskeren må også være oppmerksom på at oppfølgingsspørsmål må være med for å skaffe seg dybdekunnskap. Består intervjuet av flere samtaler med samme informant gir det god mulighet for forskeren å forberede oppfølgingsspørsmål mellom intervjuene, men i intervju som bare består av en samtale med hver informant må oppfølgingsspørsmålene lages underveis. Spørsmål av typen «*Kan du gi noen eksempler på dette?*», «*Hva mener du med....*», «*Dette var interessant, kan du si litt mer...*» er alle gode innfallsvinkler for forskeren til å skaffe seg en bedre innsikt og forståelse. Også oppfølgingsspørsmål som går i retning av informantens opplevelse av ulike situasjoner eller konkrete erfaring, er med på å styrke tilgangen på informasjon og kunnskap. Forskeren må heller ikke være redd for å stille oppfølgingsspørsmål når han ikke forstår svaret til informanten.

I starten av forskningsarbeidet vårt la vi vekt på å bruke tid på utarbeiding av gode spørsmål. Gjennom pilotintervju ble intervjuguiden utprøvd og videreutviklet. Vi gjennomførte pilotintervjuer med både leder- og lærernivået for å finne ut om temaene og spørsmålene vi hadde valgt ut kunne fungere i forhold til informasjonen vi var ute etter å samle inn. Videre så vi at fokuset vårt på etablering av tillit og trygge rammer rundt intervjuet var viktig for oss. Dette gjennom informasjon til informantene i forkant av intervjuene og presisering av at det var den enkeltes oppfatninger og opplevelser som var relevant for oss i vårt forskningsarbeid. Som vi har nevnt tidligere i kapittelet ønsket vi å gå i dybden, og det ble da naturlig for oss å ha fokus på oppfølgingsspørsmål i intervjuet for å få fram mest mulig informasjon.

### 2.3 Valg av respondenter

I følge Jacobsen (2012:171) har det betydning hvilke begrep vi bruker om intervjuobjektene. Han skiller her mellom begrepene *respondent* og *informant*. Respondent brukes om intervjuobjekt som tilhører en gruppe eller er i direkte tilknytning til det vi ønsker å forske på. Informant brukes om intervjuobjekter som har god kjennskap til gruppen eller temaet, men representerer ikke selv gruppen som undersøkes. Vi velger heretter å bruke begrepet respondent om våre intervjuobjekter. Personene vi intervjuet var deltakere i en gruppe, og var gjennom sitt arbeid selv direkte tilknyttet til temaene som forskningsspørsmålene omhandlet.

Forskningsdataene våre ble som nevnt tidligere i kapittelet samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju. Det er en metode som kan være relativt tidkrevende dersom man har et stort antall respondenter med i studien. Valget av antall respondenter må derfor ha en sammenheng med studiens størrelse og omfang. I tillegg er valget av hvilke type respondenter man skal intervju viktige. Det finnes flere ulike kriterier som ligger til grunn for utvelgelse av respondenter i kvalitative tilnærminger, og utvalget styres ut fra informasjon man ønsker å få ut fra undersøkelsen (Jacobsen 2012). Ett av kriteriene Jacobsen (ibid.) nevner er informasjon. Dette innebærer at respondenter velges ut fra antakelse om at de kan gi mye og god informasjon i undersøkelsen.

Vår undersøkelse er en mindre studie med relativt få forskningsspørsmål, der vi søker informasjon som kan være med på å belyse vår problemstilling. Det var derfor naturlig at vi valgte ut respondenter som vi mente kunne gi oss den informasjonen vi ønsket, og kriteriet vårt for utvalg var da informasjon. I tillegg ønsket vi en viss bredde i informasjonsgrunnlaget, noe som innebar at vi måtte velge respondenter fra ulike nivåer i skoleverket. For å få belyst arbeidet med de nasjonale prøvene på systemnivå har vi valgt å konsentrere intervjuet innenfor en og samme kommune. Dette valget gjorde igjen at kommunen burde være av en viss størrelse for å få frem bredde og mangfold i intervjuene. Gjennom å intervju flere nivå innen skolen i kommunen mener vi at vi best mulig klarte å skape bredde i vårt forskningsmateriale. For å fange opp systemnivåene, falt det mest naturlig for oss å velge en skole fremfor flere i valgte kommune.

Vi valgte å intervju alle ledd fra skoleeier, representert med politiker og administrasjonen, via lederteamet på skolen, til lærere som har gjennomført nasjonale prøver skoleåret 2013/2014. Vi kunne ha valgt å ta med elever og foresatte i studien for å få med flere sider av arbeidet med de nasjonale prøvene, men valgte dette bort for å bruke mer tid på de som legger til rette for, gjennomfører prøvene og bearbeider resultatene i etterkant.

Som nevnt valgte vi å ta utgangspunkt i en kommune og en skole. Dette valget gjorde at antallet respondenter var relativt få. Vi ser i ettertid at valget vårt om relativt få respondenter i vår studie, gir oss noen begrensninger i form av at man ikke kan si at funnene er det som oppleves som virkelighet for majoriteten. De kan likevel være en indikator på hvordan virkeligheten oppleves og erfares, og bidra til at lesere med skolebakgrunn vil kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene og funnene. Funnene kan gi oss et bilde på hvordan føringer fra nasjonalt hold trekkes ned i skolen og brukes til utvikling.

## **2.4 Vår rolle i forskningen**

I denne delen vil vi si litt om oss selv og vår rolle i forskningsarbeidet. Vi vil også begrunne valg vi har tatt i forhold til rollen. Som tidligere nevnt betegner vi intervjuobjektene våre som respondenter. Om oss selv velger vi å bruke begrepet forsker, samtidig er vi også respondenter i form av at våre erfaringer og kompetanse er relevant for forskningsarbeidet.

Det at vi er to som jobber med studien, gjør at vi kan ta valg vi ikke kunne gjort om vi var alene. Vi valgte å utføre intervjuene sammen, og kunne fordele oppgavene mellom oss. Den ene intervjuet, mens den andre lyttet og noterte ned viktig informasjon fra intervjusamtalen.

Vår bakgrunn fra skolen er både som lærer og leder. Vi har med oss våre erfaringer fra eget arbeid med nasjonale prøver inn i forskningen, og har dannet oss meninger på bakgrunn av erfaringene. Det blir en utfordring for oss å være åpen for ny kunnskap og ikke la oss påvirke av det vi har erfart. Vår kompetanse er viktig for forskningen vi gjør, men hovedfokuset vårt er at vi gjennom forskningen vår ønsker å

skaffe oss ny kunnskap som ikke påvirkes av våre erfaringer og meninger. Postholm (2010:74) sier;

*«Forskningen har som mål å avdekke kunnskap som er fri for forskerens tolkning.»*

For å oppnå at informasjonen man ønsker å få tak i ikke er farget av forskerens syn, er det viktig at det skapes distanse mellom respondent og forsker (Postholm 2010). For å skape en distanse til respondentene valgte vi å intervjuere ledere og lærere ved en skole som er fremmed for oss. Det var også viktig å avveie våre relasjoner til respondentene. I de tilfellene den ene av oss kjente til respondenten måtte vi ta bestemte valg i forhold til arbeidsfordelingen i intervjusituasjonen. For å forhindre at man kom i skade for å lede samtalen i bestemte retninger, ble intervjuene ledet av den av oss som ikke kjente til respondenten fra før.

Våre respondenter er de som ilegges hovedrollen i forhold til informasjonen vi ønsker å få frem. Det er deres erfaringer og opplevelser som skal avkrefte eller bekrefte våre antakelser, og være med på å bygge på eksisterende kunnskap. Vår hovedrolle i arbeidet med forskningen er altså som forsker, samtidig som vår bakgrunn fra skolen er en del av grunnlaget for forskningen. Valget vårt med tanke på antallet respondenter, mener vi kan forsvares med at vi selv jobber innenfor skolefeltet og derfor også har kompetanse innenfor fagfeltet. Med dette som utgangspunkt har vi valgt å bruke oss selv og våre erfaringer som en del av forskningsarbeidet. Som tidligere nevnt jobber vi begge i skoleverket og har erfaringer og kompetanse knyttet til nasjonale prøver både som lærer og leder. Noe som igjen gjør at det er relevant for vår forskningsoppgave.

## **2.5 Transkribering**

I boka til Kvale m.fl. (2010) beskrives kvalitative intervju gjennom syv stadier. Det fjerde stadiet er transkriberingen. Her blir intervjuet gjort klart til analyse gjennom at det muntlige blir overført til skriftlig form.

*«Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale m.fl 2010:186).*

Nettopp dette er det utfordrende med transkripsjon av intervju. Det er vanskelig å få med seg nyansene i språket, oppfatte hva som er ironi, samt respondentens kroppsspråk. En del av informasjonen vi får gjennom intervju vil nødvendigvis ikke være så enkelt å få frem gjennom skriftliggjøring av det talte. Videre kan transkribering få det muntlige til å virke usammenhengende. Kvale (2010:187) sier blant annet at transkripsjoner blir svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjuet.

Overføring til skriftlig form gjør det lettere å analysere intervjuet. Det gjør arbeidet med å strukturere funnene mer oversiktlig ettersom man kan dele inn det skriftlige materialet i kategorier, noe som er vanskelig å gjøre underveis i intervjusamtalen. I forkant av transkriberingen må man gjøre noen valg som legger føring for arbeidet og resultatet. For det første må man bestemme hvem som skal transkribere. Vi har valgt å transkribere intervjumaterialet selv. Bakgrunnen for valget var at vi er nær intervjuet, husker en del av det som ble sagt og bærer med oss stemningen og respondentenes kroppsspråk. Med andre ord tar vi med oss de sosiale og emosjonelle aspektene fra intervjusamtalen (Kvale m.fl. 2010). Ettersom vi i oppgaven ikke er ute etter å analysere språket, men snarere å lete etter funn i intervjuene, valgte vi å transkribere det respondentene formidlet. Det betyr at vi skrev ned det som ble sagt ordrett, men utelot gjentakelser som ikke hadde betydning for innholdet. Vi valgte også å utelukke alle «..eh..» og lignende. Vi valgte å markere intonasjonsmessige understrekninger og latter, samt det vi oppfattet som ironiske uttalelser.

For å sikre en god og kvalitetssikret fortolkning av informasjonen som kom frem i intervjuene, lyttet begge igjennom intervjuene og brukte notatene som ble tatt underveis. I tillegg kvalitetssikret vi transkripsjonen gjennom at begge gikk gjennom lydopptak opp mot utskriften.

## **2.6 Etiske vurderinger**

I forskningsprosessen der en forsker på mennesker, er det viktig at forsker under hele prosessen foretar vurderinger i forhold til de etiske aspektene knyttet opp mot respondenten. I følge Jacobsen (2012) har vi i Norge tre grunnleggende

forskningsetiske krav i forhold til forskning på mennesker. Disse tre kravene er *informert samtykke*, *krav til privatliv* og *krav på å bli korrekt gjengitt*. Informert samtykke innebærer at respondenten deltar frivillig og har fått nødvendig informasjon om konsekvenser av deltakelsen. Krav til privatliv innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere respondenten og forsker må strebe etter å sikre at respondentens privatliv vernes. Det tredje kravet, krav på å bli korrekt gjengitt, skal gi seg uttrykk ved at informasjonen så langt som mulig skal bli gjengitt fullstendig og i riktig sammenheng(ibid.).

I vår forskningsprosess har vi forsøkt å ta hensyn til våre respondenter på best mulig måte. Under utvelgelsesprosessen ble respondentene kontaktet personlig, via mail eller telefon. De fikk tilsendt et informasjonsbrev som inneholdt nødvendige opplysninger. Da de hadde takket ja til å bli intervjuet, fikk de tilsendt en intervjuguide. Det var også presisert i intervjuguiden og før intervjuet at de kunne trekke seg når som helst i prosessen om de ønsket det. Vi la vekt på at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at det ikke var relevant for vår oppgave å ha informasjon som kunne knyttes til personer.

Vår oppgave er ikke lagt opp til at det skal brukes navn på informanter, skoler eller kommuner, eller at det skal brukes opplysninger som kan identifisere personer. Vi har tatt en meldeplikttest på Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk melding om at meldeplikt ikke var nødvendig ut fra testen. Det var da opp til oss om vi var usikre og ønsket en grundigere vurdering. Vi har vurdert det dithen at det ikke var behov for å melde inn prosjektet. Under intervjuet ble det ikke spurt om opplysninger som kan gi til kjenne person. Det ble ikke spurt om navn under opptaket, og på transkriberingen ble navn byttet ut med fellesnavn som skole, kommune og lignende.





### **Kapittel 3: Nasjonale prøver**

Nasjonale prøver skal være et informasjonsverktøy til bruk for skoleeiere, skoleledere og lærere. Hensikten med prøvene er å måle norske elevers grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. De fem grunnleggende ferdighetene vi finner i LK06, er *å kunne uttrykke seg muntlig, å uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. I LK06 kommer de fem grunnleggende ferdighetene til uttrykk i kunnskapsmålene for de enkelte fag (Kunnskapsdepartementet 2006).

De grunnleggende ferdighetene som måles spesielt gjennom nasjonale prøver er regning og lesing på tvers av fag. Prøven i engelsk tar utgangspunkt i kompetansemålene i faget, og gir informasjon om lesekompetanse i engelsk med utgangspunkt i forståelse, ordforråd og grammatikk (Udir 2010).

Resultatene fra prøvene skal gi et grunnlag for utvikling av kvaliteten på den enkelte skole, sett i sammenheng med andre kartleggingsverktøy (Udir 2013). Formålet med nasjonale prøver lyder som følgende:

*«De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevens ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemålene for fag i LK06 etter 4. og 7.årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.» (Udir 2010:5)*

Våren 2004 ble nasjonale prøver for første gang gjennomført i Norge på 4. og 10.trinn. Dette kom som et resultat av at Stortinget gjennom St.prp. nr.1 Tillegg nr.3 (2002-2003), hadde bestemt at det skulle opprettes et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Nasjonale prøver var en del av systemet og skulle gjennomføres for å teste elevene i matematikk, lesing, skriving og engelsk på 4., 7. og 10.trinn. Våren 2004 og 2005 ble det gjennomført prøver i lesing og matematikk på 4.trinn, og i lesing, matematikk og engelsk på 10.trinn (Kunnskapsdepartementet 2003).

Etter rundene med utprøving, ble prøvene evaluert og videre gjenstand for utbedring. 27.mars 2006 ble et nytt grunnlag for utarbeiding og gjennomføring av nasjonale prøver vedtatt av regjeringen (Udir 2010:1). Udir fikk da i oppdrag å utarbeide nye prøver der målet var gjennomføring høsten 2007. Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, heretter LK06, skulle prøvene utformes for å teste grunnleggende ferdigheter etter 4. og 7.trinn i regning og lesing på tvers av fag, og ferdigheter i engelskfaget (Udir 2010). I dag gjennomføres prøvene på høsten i 5., 8. og 9.trinn. 9.trinn gjennomfører prøver i lesing og regning (Udir 2013).

### **3.1 Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet**

Som nevnt tidligere i kapittelet er nasjonale prøver en del av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Målet med innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, heretter omtalt som NKVS, i 2003 var å skape bedre kvalitet i opplæringen. Gjennom systemet ville tilgangen på informasjon om den enkelte virksomhet, være med på å skape en bedre utvikling i kvaliteten i opplæringa både lokalt og nasjonalt. Dette bekreftes også av OECD rapporten *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway* (Nusche m.fl. 2011) hvor de blant annet gir Norge råd om å fullføre NKVS slik at det fremstår som et sammenhengende system. Viktige elementer i NKVS er nasjonalt tilsyn, nasjonale prøver, internasjonale tester, brukerundersøkelser og skoleporten. I skoleporten rapporteres resultater fra gjennomføringer, og gir grunnlag for sammenligninger og viser om tiltak som gjennomføres virker. Åpenhet og dialog rundt resultater sees på som viktige faktorer for bedre kvalitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2008).

### **3.2 Grunnlagsdokumenter, veiledningsmateriell og informasjon**

Udir har utarbeidet grunnlagsdokumenter og veiledningsmateriell til alle ledd som skal jobbe med nasjonale prøver. Hensikten med dokumentene er at de skal gi felles grunnlag, og det skal være åpenhet og klarhet i arbeidet rundt og med prøvene. Dokumentene som i dag foreligger er rammeverket for nasjonale prøver, veiledning til skoleeiere og skoleledere med retningslinjer for gjennomføring, lærerveiledninger og vurderingsveiledninger for hver enkelt prøve, lærerbrosjyre og foreldrebrosjyre. I tillegg er det utarbeidet regneark til bruk i oppfølging av resultatene. Det er også lagt ut filmer med tips om hvordan lærere kan arbeide med prøven før, under og etter

gjennomføring. Alt materiell i forhold til nasjonale prøver er publisert på nettsidene *udir.no* og *pas.udir.no*.

Rammeverket er utarbeidet som et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet for instanser som arbeider med igangsetting, utarbeiding og vurdering av kvaliteten av nasjonale prøver. Den setter rammer for arbeidet, skal gi et felles grunnlag og skape åpenhet og klarhet i arbeidet rundt prøvene. I rammeverket beskrives organisering og ansvar i forhold til arbeidet med prøvene. Herunder kommer utarbeiding og kvalitetssikring av prøvene, formålet med prøvene med vekt på beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene, og gjennomføring av prøvene. Kunnskapsdepartementet er oppdragsgiver og godkjenner av rammeverket. Udir har ansvaret for den administrative delen i forhold til nasjonale prøver. De skal utforme og revidere rammeverket, følge opp de som utarbeider og kvalitetssikrer prøvene, sørge for at informasjonsmateriell og veiledninger blir gjort kjent og i tillegg har de ansvaret for at rapporteringssystemene for prøvene fungerer og er sikre. De som lager prøvene og kvalitetssikrer prøvene jobber på oppdrag fra Udir og har rammeverket som grunnlag for sitt arbeid (Udir 2010).

For skoleeiere og skoleledere er det utformet en veiledning som gir informasjon rundt ansvaret i forhold til forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. I tillegg til opplysninger rundt det praktiske og juridiske arbeidet, er det også lagt vekt på hvordan man bør jobbe med prøvene som en del av det helhetlige arbeidet innenfor skoleutvikling. Lærernes grunnlagsdokumenter består av veiledning i forhold til forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Det er laget vurderingsveiledninger som skal være til hjelp i vurderingen og hvordan prøvene kan brukes. Foreldrebrosjyren gir kort informasjon til foresatte om grunnlaget for prøvene.



## Kapittel 4: Teori

Med utgangspunkt i problemstillingen vil vi her presentere et teorigrunnlag som er mest mulig dekkende for det vi ønsker å få fram i vår oppgave. I analysen og drøftingen av funnene ønsker vi å ha fokus på systemsiden i forhold til arbeidet med nasjonale prøver. Videre vil vi også drøfte funnene opp mot arbeid med kvalitet i skolen.

Som en vinkling mot systemsiden har vi tatt utgangspunkt i organisasjonsteori for å få en forståelse av hvordan organisasjoner fungerer på ulike nivå og innen ulike retninger. Vi har her gått inn på teori om offentlige organisasjoner og ulike perspektiver innen for organisasjonsteorien. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Christensen m.fl. (2010) i beskrivelsen av de tre organisasjonsteoretiske perspektivene; *instrumentelt-, kulturelt- og myteperspektiv*. I den forbindelse så vi det også som naturlig å trekke inn Røviks (2013) scenarioer; *det optimistiske-, det pessimistiske og det artistiske scenarioet* for å beskrive implementeringsforløpene innenfor de ulike perspektivene.

Teori som går på skolen som organisasjon har vi tatt med for å trekke linjer fra organisasjonsteorien og til det som er spesielt for skolen som organisasjon. Litteraturen vi har brukt har vi hentet fra blandt annet Lillejord (2003) og Roald (2012).

Definisjon av begrepet *kvalitet i skolen* og beskrivelse av innholdet i begrepet så vi på som nødvendig. I den sammenheng har vi tatt utgangspunkt i St. meld. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Det finnes en del litteratur som tar for seg kvalitet i skolen. Vi har valgt å bruke Møller og Ottesen (2011), Skedsmo (2011) og Roald (2012) i et forsøk på å definere begrepet.

Vår problemstilling søker å belyse arbeid med kvalitet i skolen med nasjonale prøver som grunnlag, og gjør da at det er naturlig å få frem definisjoner av begrepet som vi kan ta med oss inn i analysen og drøftingen av funnene.

Kvalitet i skolen er et begrep som diskuteres på ulike nivå i skolesystemet. Det er i følge Roald (2012) en utfordring at aktørene i skolen har ulikt syn på og ulik forståelse av begrepet.

Norsk skole har gjennom vært gjennom flere reformer de siste tiårene. Gjeldende læreplan LK06 har vært styringsdokument for skolen i snart åtte år. På begynnelsen av 2000-tallet kom endringer i skolen i form av krav til resultater. I 2002 ble det lagt fram forslag til et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, NKVS, som grunnlag for bedre kvalitet i skolen. Dette ble endelig vedtatt i 2003 (Skedsmo 2011). Fokuset på kvalitet i skolen fra landets styrende myndigheter kom klart til uttrykk gjennom Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.

St. meld 31 (2007-2008) tar for seg begrepet kvalitet i skolen og gir retningslinjer for hvordan arbeid med kvalitet i skolen skal komme til syne i grunnskolen i Norge. I meldingen kommer det frem at kvaliteten i skolen er avhengig av oppnåelsen av målene for grunnopplæringa og i hvilken grad intensjonene settes i verk. Kvaliteten gjenspeiler seg med andre ord i hvor stor grad intensjoner i grunndokumenter kommer til syne i arbeidet i skolen. Her tar man utgangspunkt i paragrafer, lover og forskrifter som ligger til grunn for grunnskoleopplæringen i Norge. For å kunne måle kvaliteten har regjeringen satt opp mål som gjelder for alle nivå i skolen helt ned til elevene i klasserommet. Disse målene sjekkes ut ved hjelp av kartlegginger, undersøkelser, tester og rapporter og skal gi tilbakemelding om tilstanden på alle nivå. Det kommer frem at det er lagt vekt på en sterkere nasjonal styring i skolen, samtidig som det skal være rom for lokale tilpasninger (ibid.).

I følge Møller og Ottesen (2011:15) er kvalitet i skolen noe som angår oss alle. Store deler av befolkningen har tilknytning til skolen enten som ansatt, student, elev eller foresatt. Skolen har en viktig rolle i samfunnet, og diskusjoner om hva som er grunnleggende faktorer for kvalitet i skolen er et tema som går igjen i norsk utdanningspolitikk. Vi får stadige påminnelser gjennom internasjonale undersøkelser på at resultatene ikke er gode nok og kvaliteten ikke er bra nok i norsk skole (ibid.).

## 4.1 Organisasjonsteori

Det finnes et stort utvalg av litteratur som omhandler organisasjonsteori. Samfunnet består av mange ulike organisasjoner og organisasjonsteorien kan hjelpe oss til å få en forståelse om hvordan disse er bygd opp.

Begrepet *organisasjon* har mange definisjoner. Nylehn (2001:10) definerer organisasjon som «*et antall mennesker som utfører hver sine oppgaver i et målrettet samspill*». Videre sier han at organisasjonen er en ramme for samspillet der alle har sin bestemte oppgave og utfører denne uten nødvendigvis å ha oversikt over det som skjer i resten av organisasjonen. Ledelse, effektivitet, vilje til endringer, medlemmenes adferd og utnyttelse av ressurser er i følge Nylehn (2001) viktige faktorer innenfor en organisasjons rammer.

Lillejord (2003) sier en definisjon er at organisasjoner er laget med det for øye å løse problemer ved hjelp av samhandling. Alle organisasjoner har en bestemt funksjon med bestemte mål, som igjen gir seg utslag i hvordan organisasjonsstrukturen blir. Hun sier videre at videre at gjennom mål og aktivitet skapes struktur, stabilitet og forutsigbarhet. Som nevnt over sier Nylehn (2001) at vilje til endring er en viktig faktor i en organisasjon. Lillejord (2003) hevder behovet for struktur, stabilitet og forutsigbarhet kan gjøre at endringsprosesser blir utfordrende når en organisasjon skal utvikles og fornyes.

Hva er det så som kjennetegner skolen som organisasjon? Skolen som organisasjon er en formell offentlig organisasjon som ivaretar opplæring, alt fra grunnopplæring i grunnskolen til høyere utdanning på universiteter. For å få bedre kjennskap til skolen som organisasjon kan vi gå til organisasjonsteorien. Christensen m.fl. (2010) sier blant annet dette om kjennetegn på formelle offentlig organisasjoner;

*«Disse skiller seg fra hverandre på mange måter, men de deler visse kjennetegn som formelle organisasjoner, blant annet ved at de er opprettet for å ivareta spesielle interesser og oppgaver, og at det er etablert relativt stabile adferdsmønstre, ressurser og belønninger knyttet til den aktiviteten de utfører.» (2010:20)*

Lillejord (2003) viser til Tiller (1986) og Roald (1999) som hevder at det er mange som stiller spørsmålet om hva slags type organisasjon skolen egentlig er, og om skolen kan defineres som organisasjon. Litteratur med problematisering av skolen som organisasjon kom først på 1980-tallet. Viktige kjennetegn på skolen som organisasjon er at man arbeider med mennesker i utvikling og ikke med ting. De fleste skoler er like med tanke på ytre rammer og organisering, men har forskjellige måter å arbeide på innad som gir hver enhet sitt særpreg (Lillejord 2003).

I følge Roald (2012:116) har tema om skolen som organisasjon blitt mer vanlig både i forhold til forskning og i faglitteraturen. Han trekker fram Per Dalin (1978, 1991, 1994, 1995, 1999) som et sentralt navn i forhold til fokus rundt skole som organisasjon i Norge. Forståelse av skolen som organisasjon må sees i sammenheng med didaktikk. I motsetning til en tradisjonell organisasjon med klare mål og sammenhenger, kan skolen sees på som en organisasjon der det som skjer i klasserommet er et resultat av samhandlingen mellom de menneskene som er der. Det vil igjen si at avgjørelser kan bli tatt uavhengig av hvilke mål som er satt for organisasjonen (Roald 2012). I følge Roald (ibid.) er det i den senere tid godt dokumentert gjennom forskning at reformer som er satt i gang fra sentrale myndigheter har hatt liten effekt på endret praksis i den enkelte organisasjon. Skolen blir i denne sammenheng sett på som en organisasjon som stadig er utsatt for ytre krav og ønsker om endring. Mangel på sammenheng mellom nivåene i skolen gjør igjen at det er vanskelig å få til endringer av praksis.

Lillejord og Fevolden (2005) mener skolen også kan betegnes som en organisasjon med «*løse koblinger*». De forklarer dette med at viktige avgjørelser i forhold til det pedagogiske arbeidet kan bli tatt i klasserommet av de som utfører kjernevirksomheten i skolen, uten dialog med ledelsen.

Nye oppgaver og krav er ikke alltid automatisk igangsatt i skolene. Noe av dette er lettere å komme i gang med, mens andre igjen krever omlegging av tidligere praksis og tar derfor lengre tid. Ofte kan det ta flere år før det som er nytt er implementert som en naturlig del av skolen. Det stormet en del rundt nasjonale prøver da de ble innført i 2004. Både lærere og elever viste motstand. For å prøve å forstå hva som ligger bak denne motstanden mot endring, en motstand som kan virke større innenfor



skolen som organisasjon enn andre typer organisasjoner, kan organisasjonsteoretiske perspektiver være en inngangsport. Hos Christensen m.fl. (2010) ser man på organisasjonsteori gjennom en *strukturell instrumentell tilnærming* og en *institusjonell tilnærming*. Innenfor den strukturelle instrumentelle tilnærmingen ses organisasjonen på som et verktøy som ledere på ulike nivåer kan bruke for å skape kapasitet til å nå bestemte mål og verdier. Går vi til den institusjonelle tilnærmingen ser vi at organisasjonen i langt større grad er med å påvirke beslutninger, og ikke uproblematisk retter seg inn og tilpasser seg endringer fra ledere.

Disse to tilnærmingene deles videre i tre perspektiver. Den strukturelle instrumentelle tilnærmingen finner vi naturlig nok igjen i et *instrumentelt perspektiv*, mens en tilnærming institusjonelt utkrystalliserer seg i perspektivene; *kulturelt-* og *myteperspektiv*.

Senere i dette kapitlet ser vi nærmere på instrumentelt-, kulturelt- og myteperspektiv for å se hvordan de styrer og former organisasjoner, og hvordan de kan styre skolen som en formell offentlig organisasjon. I analyse og drøftingskapitlet analyserer og drøfter vi funnene våre i lys av disse tre perspektivene.

Implementering av nye reformer, ideer og tiltak er en viktig del av utvikling av organisasjoner. I følge Røvik (2013) er implementering av endringer og tiltak i skolen en viktig men vanskelig del. Han påpeker at dette er et vanskelig felt som det har vært brukt lite tid på opp gjennom årene. Han fremhever at kommunene som skoleeiere har et stort medansvar for det som skjer i klasserommet og for å bedre kvaliteten på elevenes læringsmiljø. Røvik (ibid.) kommer videre inn på implementering av nye tiltak og reformer, og viktigheten av nærhet til praksisfeltet i denne prosessen. Skoleeier er de som får presentert nye tiltak som skal innføres, og de har da i oppgave å bearbeide og utforme tiltakene slik at de kan igangsettes i skolen på en best mulig måte. For å vite hva som må til for å endre praksisen i skolen, er skoleeier i en slik prosess avhengig av å ha god kjennskap til skolene og det som skjer på skolene og i klasserommet. Skolen er en sammensatt og kompleks organisasjon, og en implementeringsprosess tar ofte lang tid. Det kan derfor virke

som om skoleeiere har kviet seg for å involvere seg i implementeringsprosesser i skolen (ibid.).

Røvik (2003) beskriver fem mulige scenarier i implementeringsprosessen. De fem scenarioene er *det optimistiske, det pessimistiske og det artistiske scenarioet, virusscenarioet og translasjonssenarioet*. De tre første scenarioene vil bli beskrevet i forhold til de tre perspektivene innenfor organisasjonsteori som vi finner hos Christensen m.fl. (2010). I beskrivelsen vil vi komme inn på essensen i hver av dem og også utfordringer skoleeierne og skoleledere står ovenfor i implementeringsfasen. Videre er det disse perspektivene som vil ligge til grunn for analysen og drøftingen.

Det hadde også vært interessant å gå nærmere inn på virusscenarioet og translasjonssenarioet som er de to siste av scenarioene til Røvik (2013), men vi har valgt å ikke ta disse med i drøftingen. Vi vil likevel her si litt kort om de to scenarioene. Røvik (ibid.) sammenligner implementeringen i virusscenarioet med et virus som sprer seg i organisasjonen. «*Viruset*» har med seg nye begreper inn i skolen, og etter hvert danner det grunnlaget for ny praksis i klasserommet. Translasjonssenarioet handler i følge Røvik (2013) om hva skoleeierne og skolene kan gjøre i arbeidet med nye reformideer. Det handler om å «oversette» og tilpasse ideene slik at de kan implementeres i den enkelte skole på en best mulig måte.

#### **4.1.1 Instrumentelt perspektiv**

Ser vi organisasjonsteorien ut i fra et instrumentelt perspektiv finner vi en mål – middel – rasjonalitet. Dette tolker vi som en fornuftig holdning til muligheten for å oppnå målene man setter med hjelp av midlene man har til rådighet. Målet for organisasjonen er formulert og gitt av lederne i organisasjonen, midlet er de redskap og verktøy som tas i bruk for å nå målene. Organisasjonen legger til rette for at det skapes kapasitet for å bruke de tilgjengelige redskap og verktøy. Medlemmene i denne type organisasjon er bundet til de føringer som legges av ledelsen. De er ikke i en stilling hvor de kan gjøre egne vurderinger og valg for å påvirke utfallet for måloppnåelse, de handler formålsrasjonelt. Tilgjengelige alternativer vurderes ut fra

konsekvensene de har i forhold til fastsatte mål. Valgene som foretas er viljestyrt i forhold til å oppnå ønsket effekt (Christensen m.fl. 2010).

Innenfor skolen som organisasjon lar dette seg kanskje lettest eksemplifisere gjennom kommunens politiske nivå som stiller mål og krav til hvordan jobben skal gjøres i skolen. Andre aktører som Udir, på oppdrag av Kunnskapsdepartementet og Stortinget, setter også opp mål og krav som kanaliseres nedover i systemet og tilslutt havner hos skoleeier, skoleleder og inn i klasserommet.

Christensen m.fl. (2010:14) viser til at den underliggende handlingslogikken i perspektivet er en konsekvenslogikk hvor man forsøker å se hvilke resultater handlingene som settes i verk vil gi. Altså hvilke konsekvenser man kan forvente å oppnå.

Det instrumentelle perspektivet defineres gjennom to varianter; *en hierarkisk- og en forhandlingsvariant*. En hierarkisk variant kjennetegnes ved at organisasjonen betegnes som enhetlig, og legger vekt på mål og kunnskap om mål – middel sammenhenger hos ledelsen. Organisasjonen styres fra toppen etter en hierarkisk ordening med overordnede og underordnede. Hierarki betegnes som et maktinstrument samtidig som det i følge Nylehn (2001:106) kan sees på som et rasjonelt middel for behandling og formidling av informasjon.

I forhandlingsvarianten er fokuset på at organisasjoner er sammensatt av ulike underenheter og posisjoner. Disse underenhetene kan alle ha ulike, og motstridende, mål, interesser og kunnskap. Alle utfall i en slik variant vil være preget av forhandling og kompromiss mellom de deltakende aktører (Christensen m.fl. 2010:34). I denne varianten er det lett å trekke parallellene inn i skolen. Fra skoleeiernivå og helt inn til læreren i klasserommet finner vi flere ulike og gjerne motstridende mål, interesser og kunnskaper. I arbeidet med nasjonale prøver kan vi for eksempel se at skoleeier representert ved det politiske nivå, har samme mål som skolen i at man ønsker best mulig resultater. Samtidig vil det kanskje vise seg å være en ulikhet i forhold til interesser og kunnskap. Selv om det politiske nivået ønsker gode resultater er det ikke sikkert de har kunnskapene om hva som må til for å skape prosesser som utvikler skolen til å levere opp mot målsetningen som er satt. Her vil det være behov

for forhandling og kompromisser mellom partene i skolen. Det vil her si skoleeierrepresentanter og fagpersoner i skolen, representert ved skoleledere og lærere. Dette er en nødvendighet for å få størst mulig effekt og måloppnåelse ut av arbeidet med de nasjonale prøvene. Christensen m.fl. sier blant annet dette;

«De enkelte underenheter og deres medlemmer kan handle formålsrasjonelt, men resultatet vil også avhenge av hvilke ressurser andre har, og hva de gjør.» (2010:35)

I et instrumentelt syn på organisasjoner vil styring kunne skje ved at man utformer organisasjonsstrukturen og ser på forholdet man har til omgivelsene, samtidig som man også har fokus på formålsrasjonelle handlinger innen for gitte rammer. Styring vil også innebære påvirkning av forhold som har betydning for sjansene for måloppnåelse (Christensen m.fl. 2010)

Hos Røvik (2013) kjenner vi igjen dette perspektivet som *det optimistiske scenarioet*. Her ser vi at begrepet *perspektiv* er erstattet med ulike *scenarioer*. Hans optimistiske scenario er kjennetegnet av sterk styring av implementeringsprosesser fra skoleeiers side. De tiltak som ønskes implementert i skolen, kommer til syne i form av endret praksis i klasserommet i løpet av relativt kort tid. I følge Røvik (ibid.) forventes det at nye elementer får en «rask tilkøpling» i organisasjonen og får raskt innvirkning på eksisterende praksis. For å få dette til må skoleeier sørge for at man er aktivt med i prosessen og har kontroll over det som skjer i praksis feltet. Testing av tiltak som er iverksatt er et viktig element i dette scenarioet. Hyppig rapportering og gode rutiner sikrer at systemene i forhold til evaluering og rapportering får fram virkningen av implementeringen.

### **Forventning om funn**

Sett ut i fra et instrumentelt perspektiv er det naturlig å forvente at forskningsmaterialet vårt avdekker en strukturert initiering av grunnlagsdokumentet til de nasjonale prøvene. Vi forventer også å finne at de føringer som ligger til grunn for prøvene er fulgt opp etter intensjonen, og at dette viser seg i økt effekt av læringen i skolen.

#### 4.1.2 Kulturelt perspektiv

Når vi beveger oss over til et kulturelt perspektiv innen organisasjonsteori kommer vi inn på den institusjonelle tilnærmingen. Det kulturelle perspektivet er en side av institusjonell tilnærming, men myteperspektivet er den andre.(blokk)

Setter man seg på personalrommet i et godt etablert skolebygg vil kanskje diskusjonene i rommet bære preg av en holdning til at endringer må sees i lys av allerede gjeldende tradisjoner. I det offentlige rom er det en oppfatning om at skolen som organisasjon trenger lengre tid enn andre organisasjoner for å endre praksis. Man ser kanskje på forslag til endringer i lys av hva som har fungert tidligere. Utsagn som inneholder «...*slik gjør vi det hos oss..*» er kjent fra skolens indre korridorer. En slik generalisering kan selvsagt være stigmatiserende, og det er derfor viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er en sannhet for hele skolen som organisasjon. Det kulturelle perspektivet retter seg nettopp mot en tradisjon hvor man handler ut fra tidligere praksis og erfaringer (Christensen m.fl. 2010:14). Perspektivet er basert på en logikk om det passende. Hvordan endringer kan tilpasses eksisterende planer, mål og verktøy. Dette bekreftes også hos Christensen m.fl.:

*«Man kan si at det eksisterer en form for sosial kontrakt om internalisering av felles kulturelle normer og verdier. Organisasjonsmedlemmer lærer opp til å ha holdninger til og handle ut fra det som er kulturelt passende.» (Christensen m.fl. 2010:67).*

Hos Røvik (2013) betegnes dette som *det pessimistiske scenarioet*. Her tar man utgangspunkt i at organisasjoner er sammensatte systemer der de ansattes verdier og praksis kommer til syne. De ansattes ulikheter og erfaringer preger hverdagen. Skolen som organisasjon er et slikt komplekst og sammensatt system, der lærernes praksis i skolehverdagen er preget av de verdier, normer, holdninger og erfaringer de har. For å få til implementering av nye tiltak, er det en fordel at det som skal implementeres ikke er for ulik den allerede gjeldende praksisen. Utfordringen for skoleeier blir da følgelig å sørge for at tiltak som skal implementeres lett kan tilpasses eksisterende praksis i klasserommet. «*Frastøting*» er en annen betegnelse på denne vinklingen. Organisasjonen ønsker ikke å ta inn over seg endringene, men heller støtte de fra seg. Utsagn som fremhever det som allerede gjøres i

organisasjonen som det rette, er typisk for organisasjoner der det kulturelle perspektivet råder (ibid.).

Andersen (2014) fremhever at alle organisasjoner har forskjellige kulturer. Denne forskjellen har blant annet sitt utspring i at organisasjoner består av mennesker med ulike interesser og oppfatninger. Den enkelte organisasjons kulturelle særpreg gir seg uttrykk i ulike aktiviteter og prosesser i organisasjonen. Han viser til at de verdinormene som påvirker adferden til alle i en organisasjon kommer fra tre kilder. Disse er individet, organisasjonen og samfunnet.

Til forskjell fra de formelle normene i det instrumentelle perspektivet finner vi i det kulturelle perspektivet et sett av mer uformelle normer. Handlingslogikken i dette perspektivet er at mål dukker opp underveis, hvorpå det så skjer en utvikling av uformelle normer, verdier og identiteter. Denne utviklingen skjer gradvis.

Det kan oppleves som vanskelig å finne gode kjennetegn på organisasjonskultur. Mange organisasjoner fremstår som lukket og lite imøtekommende. Det kan derfor være viktig å finne hvilke fysiske symboler som signaliserer organisasjonene. Christensen m.fl. (2010) viser til den amerikanske statsviteren Charles Goodsell som sier at offentlige organisasjoner med kontroll- og reguleringsoppgaver, som for eksempel politi, ofte har autoritetssymboler som signaliserer en kontrollkultur der publikum og aktuelle brukere har få frihetsgrader. Det motsatte er organisasjoner som er i konkurranse med andre organisasjoner og som viser en klar serviceprofil. Disse oppfattes å ha en åpen og imøtegående kultur. Går man til skolen finner man kanskje begge deler. På den ene siden kan nok skolen føle seg som en åpen organisasjon med en serviceprofil i forhold til at den er utadrettet mot brukerne, her elever og foresatte. Men samtidig er nok skolen mer lukket enn åpen fordi man har mange hensyn å ta i forhold til blant annet taushetsplikt.

Christensen m.fl. (2010) sier at i det kulturelle perspektivet ser man passende atferd ut fra normative normer. Det er også fokus på gjensidig tillit og felles verdier. De kulturelle normene som fokuseres på i dette perspektivet kan oppsummeres ut fra tre handlingsregler; *gjenkjennelse* av situasjon, individets og institusjonens *identitet og forventning* til handling i gitte situasjoner. De kulturelle uformelle regler retter seg mot

fortiden, noe vi også finner igjen i skolen. Tradisjoner og erfaringer fra tidligere år, tidligere praksis og arbeid er førende for de uformelle normene om hva som sees på som passende atferd.

*«Man handler i samsvar med erfaringsbaserte regler som har vist seg å fungere godt i liknende situasjoner tidligere.» (Christensen m.fl. 2010:55)*

I Eriksson-Zetterquist m.fl. (2014) viser man til Linda Smircich (1983) og hennes beskrivelse av kultur i organisasjoner. Her fokuseres det på passende adferd som en sosialisering av nye medlemmer slik at de vet hvordan de skal handle, hva de skal mene og hva de skal føle. Det beskrives også en mistro og engstelighet for ideer fra andre kulturer.

Christensen m.fl. (2010) påpeker at den kulturelle inkonsistens og det kulturelle mangfold kan by på problemer for det offentlige lederskapet, men det kan også skape rom for fleksibilitet. Problemer skapes gjennom en usikkerhet om hva som er passende, men ser man at det finnes flere måter å håndtere problemer på kan man oppnå en fleksibilitet som tilfredsstillere flere interesser på samme tid. De sier videre at man kan;

*«...bygge bro mellom kulturelle elementer og bidra til integrasjon ved å tillate et visst kulturelt mangfold og kulturelle spenninger..» (Christensen m.fl. 2010:57)*

Vi avslutter dette perspektivet med et sitat om ledere i organisasjoner med et kulturelt perspektiv;

*«På den ene siden skal de være forvaltere av "historiske nødvendigheter", det vil si skal virke med tradisjonene som rammebetingelser og sørge for at de etablerte, uformelle normene og verdiene får gode vekstvilkår, blir utviklet og beskyttet. (...) På den andre siden skal lederskapet bidra til endring, om enn i begrenset omfang, noe som innebærer rom for en viss grad av selvstendig, intensjonal eller instrumentell handling.» (Christensen m.fl. 2010:65)*

## Forventning om funn

I dette perspektivet er det naturlig å forvente at forskningen avdekker motstand mot endring av eksisterende praksis i forhold til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid i tilknytning til arbeidet med de nasjonale prøvene. Vi forventer å finne at tradisjoner og tidligere erfaringer er viktige bærebjelker i organisasjonen. Videre forventer vi å finne en avventende holdning til iverksettelsen av føringene initiert av de nasjonale prøvene. Det er også en forventning om å finne tegn på at nye initieringer blir forsøkt tilpasset eksisterende praksis og tidligere erfaring.

### 4.1.3 Myteperspektiv

Det tredje og siste perspektivet er den andre grenen av den institusjonelle tilnærmingen. Også her baserer man seg på en logikk om hva som er passende. Til forskjell fra det kulturelle perspektivet har man her en tilnærming til hva som oppleves rimelig og akseptabelt sett ut i fra handlingsmiljøet man tilhører og handler ut fra. Man kan si at handlingene er basert på hva som er «*inn i tiden*», med andre ord hvilken vind som blåser i omgivelsene. Eriksson-Zetterquist m.fl. (2014) viser til Trice og Beyer (1993) som beskriver at myten utelukker konkurrerende forklaringer. Verdien finner vi med at myten stimulerer, rasjonaliserer og organiserer en handling, noe som igjen kan hjelpe folk med å forstå hva som skjer i en sosial sammenheng.

*«Myten avspeiler og beskytter viktige verdier, og den støtter ritualer, det vil si handlinger som bekrefter myten og dens innhold symbolsk»  
(Alvesson og Berg 1988 i Eriksson-Zetterquist m.fl. 2014)*

Myter betegnes som sosialt skapte normer, og er til en hver tid skiftende. Christensen m.fl. (2010) peker på at myter spres raskt, gjerne gjennom imitasjon. De tas inn i organisasjoner med ulikt resultat. Perspektivet har vist seg nyttig i forhold det offentlig sektors søken etter å adoptere og implementere den private sektors ideer til egne reformprosesser.

I dette perspektivet har man til enhver tid flere og ulike oppskrifter å forholde seg til. Christensen m.fl. (ibid.) betegner disse oppskriftene for *institusjonaliserte elementer* og *rasjonaliserte myter*. Oppskrifter om hvordan organisasjonenes handlingsmønster



og utseende er i forhold til strukturer, teknologi, prosesser, prosedyrer og ideologier, er de institusjonaliserte elementene. Her ser man på myter som en legitimert oppskrift som gir et bilde til eksempel for organisasjoner.

Man sier gjerne at de rasjonaliserte mytene inneholder effektive redskaper for å skape effektiv måloppnåelse. Gjennom argumentasjon i mer vitenskapelig retning blir organisasjoner overbevist om at nettopp den valgte oppskriften er det rette effektive redskap for organisasjonens måloppnåelse. Det kan også virke som om det er det beste og eneste alternativet for å nå sine målsettinger. Nå er det imidlertid slik at organisasjoner lever sitt liv basert på hvilke ressurser de har klart å knytte til seg, både økonomiske så vel som menneskelige ressurser. En adopsjon av en oppskrift viser seg ganske ofte ikke som en enkel sak å implementere inn i en allerede eksisterende organisasjon. Resultat og effekt etter implementering av en oppskrift blir nødvendigvis ikke som forventet. Prosessene for denne implementeringen finner vi igjen i Røviks (2013) artistiske scenario.

Kjennetegn ved *det artistiske scenarioet* er at det oppleves at forventninger som stilles til en organisasjon er motstridende. Det forventes at arbeidet utføres mest mulig effektivt og at det som gjøres er kvalitetssikret. Dette gjøres i skolen ved utgangspunkt i godt innarbeidede rutiner, og de pedagogiske valgene man gjør er basert på erfaringer over tid. Samtidig forventes det at man skal henge med i endringer i samfunnet og ta inn de tiltakene som til enhver tid er moderne og «*i tiden*». For å få dette til kreves det at skoleeier tar inn de nye ideene, men samtidig er forsiktig med krav i forhold til hva som skal implementeres i skolen. Skoleeier må gjennom artisteri tilfredsstille både myndigheters krav om endringsvilje og lærernes krav om å få utføre sitt arbeid uten hele tiden å måtte ta hensyn til nye ideer og tiltak. Dette kalles gjerne for «*frikobling*». Man tar med seg det man føler er nyttig og hensiktsmessig for egen organisasjon, og videre former det til sitt eget (Røvik 2013).

Myteperspektivet er som kjent en del av den institusjonelle tilnærmingen, og oppskrifter i dette perspektivet kan nærmest oppfattes som selvfølgelig. Denne selvfølgeliggjøringen vil være tidsavgrenset i den forstand at oppskrifter dannet i myteperspektivet er i stadig endring og tilpassing til ulike og skiftende miljøer i omgivelsen. For en periode oppleves de som tidsriktige, effektive og moderne, men

ettersom utviklingen og endringene kommer inn vil oppskriftene endres og tilslutt byttes ut mot en ny oppskrift (Christensen m.fl. 2010).

I skolen kjenner vi dette igjen for eksempel gjennom utvikling og endring av pedagogisk tankegods. Gjennom alle tider finner vi oppskrifter som har blitt betegnet som effektive for måloppnåelse enten det er innen de grunnleggende ferdigheter, eller til andre mer spesifikke fag. Slik vi kjenner skolen er den en stor arena for utprøving av slike mytebaserte oppskrifter. Noen ganger implementeres de med hell og god effekt, mens andre ganger erstattes de raskt av nye oppskrifter.

### **Forventning om funn**

Gjennom forskningen vår forventer vi å gjøre funn som viser at det ikke er sammenheng mellom det man sier man gjør, og det man faktisk gjør. Med andre ord forventer vi at funnene viser en frikobling fra det som er initiert gjennom arbeidet med de nasjonale prøvene, og det skolene faktisk mener er nyttig og hensiktsmessig for sitt eget arbeid med prøvene.

## Kapittel 5: Funn

I metodekapitlet redegjorde vi for vårt valg av en kvalitativ studie og bruk av intervju som metode. Som nevnt ønsket vi i vår oppgave å fokusere på dybde fremfor bredde i prosessen i forhold til innsamling av data.

I dette kapitlet presenteres funnene fra intervjuene. Samtidig som vi oppsummerer funnene, er det også viktig å trekke frem informasjon for den videre analysen og drøfting senere i oppgaven. De kvalitative intervjuene ble gjort på bakgrunn av en intervjuguide som respondentene hadde fått i forkant. Spørsmålene til intervjuene var ikke med i intervjuguiden. Begrunnelser for våre valg av respondenter ble gjort rede for i metodekapitlet. Det har hele veien vært viktig for oss å få med alle nivåene fremfor å velge et nivå med flere respondenter. På skoleleiernivå har vi intervjuet både en politiker med ansvar for utdanning og representant fra administrasjonen. På skoleledernivået har vi intervjuet rektor og inspektør. I utgangspunktet skulle vi intervjuet flere lærere, men sykdom gjorde at vi kun har intervjuet en lærer. Dette kan sees på som en svakhet, men styrken er at lærer har en del erfaring i forhold til arbeid med nasjonale prøver. I tillegg støtter vi oss på egen fagbakgrunn og praksis.

Vi har valgt å kategorisere funnene våre i fem hovedkategorier som samsvarer med oppdelingen vi hadde i intervjuguiden. Disse kategoriene er; *Informasjon og veiledning, Forberedelse og gjennomføring av prøvene, Bruk av resultatene fra prøvene, Prøvenes funksjon og Oppfølging og kontroll av skolens praktisering av regelverk*. Innenfor hver del hadde vi et sett spørsmål som ble stilt respondentene, der hensikten var å få tak i informasjon som kunne belyse vår problemstilling på en best mulig måte. Disse spørsmålene ble ikke presentert for respondentene i forkant av intervjuet. Under hver hovedkategori vil vi videre lage underkategorier i samsvar med spørsmålene for å få en bedre oversikt over funnene. Inndelingen i kategorier vil bli begrunnet ut fra hvorfor vi mener det er relevant for det vi forsker på, og hvilken sammenheng vi mener det er mellom disse og problemstillingen. Hver underkategori vil inneholde en sammenfatning av funn og sitater som understøtter funnene. Funnene vil bli drøftet opp mot de tre organisasjonsteoretiske perspektivene fra Christensen m.fl. (2010) som vi skisserte i teoridelen; instrumentelt-, kulturelt- og

myteperspektivet. I tillegg trekker vi inn tre av Røviks (2013) mulige implementeringsscenarioer.

Når vi velger å samle informasjonen fra respondentene med å kategorisere de slik som nevnt over, er det for å skape et mer oversiktlig bilde over dataene som ble samlet inn. Hensikten med kategoriene er i følge Jacobsen (2012) å kunne forenkle og sammenligne datamaterialet vi sitter igjen med. Videre sier han at bruk av sitater i forhold til kvalitativ metode er som bruk av tabeller innenfor kvantitativ metode.

Under hver hoved overskrift har vi med intensjoner fra Udir i forhold til nasjonale prøver. Disse er brukt i intervjuguiden og er hentet fra veiledningen til skoleeier og skoleleder. Vi velger å ta dette med for at de kan si litt om hva hver kategori inneholder.

I forhold til vår problemstilling «*I hvilken grad brukes nasjonale prøver til å forbedre kvaliteten i skolen?*», ser vi at de tre siste kategoriene er de som går direkte på hvordan prøvene kan brukes i forhold til kvalitetsutvikling i skolen. Funnene i disse vil da også være det vi legger mest vekt på. De to første kategoriene er tatt med for å si litt om kjennskap til og kunnskap om hensikten med prøvene. Disse kategoriene danner et bakteppe for de videre kategoriene med tanke på hvordan det bør jobbes med nasjonale prøver og kan ha en sammenheng med videre funn.

## **5.1 Informasjon og veiledning**

*Skoleeier skal sørge for at skolene kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver. Skoleleder skal sørge for at lærerne kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver (Udir 2013).*

Denne kategorien inneholder spørsmål om kjennskap til formål med nasjonale prøver, spørsmål om informasjonsflyt og veiledning fra overordnet nivå og hvordan denne formidles videre. Vi velger å ha med denne delen i intervjuet da vi mener informasjonen kan si oss noe om i hvilken grad nasjonale prøver er kjent på ulike nivå, og da også gi indikasjoner på hvor godt det er implementert i skolens daglige

virke. Dette knyttes opp mot problemstillingen i forhold til at kunnskap og forståelse er grunnleggende faktorer for å kunne arbeide med kvalitetsutvikling.

Vi velger her å dele inn i to underkategorier. Den første er *Formål med nasjonale prøver* og den andre er *Informasjonsflyt og veiledning*.

### **Formål med nasjonale prøver**

Vi har tatt med spørsmål om kjennskap til formålet med nasjonale prøver, da vi mener funnene fra denne delen vi kunne være med på å belyse hvorvidt prøvene er implementert og at alle er klar over hva prøvene måler. Som tidligere nevnt i kapittel 3 har nasjonale prøver vært en del av norsk skole siden 2004, og selv om det kom endringer da nye versjoner av prøvene kom i 2007 er utgangspunktet for oss at formålet er kjent.

Det vi her kan lese ut fra funnene er at formålet stort sett er kjent, og man har også gjort seg tanker rundt det som måles. Dette er også i tråd med funnene fra NIFU rapporten (4/2013). Det kommer også fram at det er god kjennskap til at de grunnleggende ferdighetene lesing og regning er i alle fag. For å understøtte funnene velger vi å bruke følgende sitater fra to respondenter;

*«Ja... De grunnleggende ferdighetene går jo igjen i alle fag... Så jeg tenker jo at i utgangspunktet er det jo bra at det er der vi har nasjonale prøver for å måle de grunnleggende ferdighetene.»*

*«Ja, det mener jeg i hvert fall... Ferdighetene gjennomsyrrer alle fagene, så er du flinkt til å lese og har god leseforståelse så bruker du jo det i alle fag.»*

### **Informasjonsflyt og veiledning**

Videre var utgangspunktet for første del å få en oversikt over hvordan de ulike nivåene fra skoleeier til læreren i klasserommet blir informert, informerer selv og får veiledning. Det ble også stilt spørsmål i forhold til hvordan elever og foresatte

informeres. Denne delen vil i likhet med spørsmål om kjennskap til formålet, også si noe om hvor godt nasjonale prøver er implementert og en naturlig del av systemet fra skoleeier til lærere.

Generelt sier respondentene at de får den informasjonen de trenger og at informasjonen blir gitt videre til andre mottakere. Her mener vi fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elever/foresatte. Informasjonen blir gitt via e-post og lenker til Udirs nettsider. Videre kommer det frem at ansvaret for informasjonsflyten innad på skolen i stor grad er overlatt til rektor. En av respondentene bekrefter dette:

*«Det som helt konkret er knyttet til det enkelte årets gjennomføring av prøvene, så sendes det jo ut informasjon per e-post til rektorer og inspektører. Der er det henvist til den informasjon som ligger på Udir sine sider. Så der er sånn sett i stor grad overlatt til rektorer på de enkelte skolene å gjennomføre de nasjonale prøvene som man skal.»*

Samtidig som denne delen i stor grad er opp til skoleledelsen, ser vi også at det fra skoleeiersiden påpekes at det er viktig at dette leddet blir ivaretatt og at de er klar over sitt ansvar. Dette får vi understøttet av en respondents uttalelse;

*«Det er sånne ting det er faktisk viktig å vite at det blir ivaretatt. Vi er skoleeiere, det er vi som er arbeidsgivere.»*

Videre i funnene kommer det frem at årsplanen til kommunen er et viktig planredskap i forhold til dato for prøvene og varsling videre til elever og foresatte. De formidler samtidig fra skolens side at det ikke er helt klare rutiner i forhold til informasjon til foresatte, og ansvarsfordeling rundt dette. Noe sitatene under også viser;

*«...det sendes ut informasjon, den vanlige informasjonen som skal sendes ut. Det gjøres da fra teamene.»*

*«Elevene informerer vi i klassen som best vi kan. Og forteller om formålet, og at det er anonymt og alt dette her. Foreldrene får vel hjem et skriv som kommer i fra ledelsen.»*

## **5.2 Forberedelse og gjennomføring av prøvene**

*Skoleeier har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av prøvene i sin kommune. Skoleledere er ansvarlig for gjennomføringen på sin skole. Lærer plikter å sette seg inn i veiledningene for de enkelte fag før gjennomføring av prøven (Udir 2013).*

Denne kategorien inneholder spørsmål om planer og rutiner som ligger til grunn for forberedelse og gjennomføring av nasjonale prøver på hvert nivå. Her kom vi også inn på veiledningen for de enkelte prøvene og materiell med tips på Udirs nettside, og hvorvidt de ble brukt og opplevdes som nyttig. Selv om informasjonen fra denne delen ikke sier noe konkret om arbeid i forhold til å utvikle kvalitet, mener vi det likevel kan være med på å si noe om i hvor stor grad nasjonale prøver er implementert i skolehverdagen. Det kan si oss om man kun følger oppskriften i forhold til de praktiske og formelle kravene, eller om man utnytter potensialet til prøvene på en bedre måte. Gode og innarbeidede rutiner og planer, og at veiledningsmateriell og tips er kjent og brukes, kan være et godt grunnlag for det videre arbeidet med å utvikle kvalitet i skolen.

Her velger vi å bruke underkategoriene *Planer og rutiner* og *Veiledning og tips* for å få bedre oversikt.

### **Planer og rutiner**

Planer og rutiner rundt forberedelse og gjennomføring av prøvene mener vi er relevant i forhold til vår problemstilling, da det å ha godt innarbeidede og kjente planer og rutiner kan være en fordel som grunnlag i utviklingsarbeidet.

Slik som i NIFU rapporten (4/2013) opplevde vi at respondentene bekreftet det rapporten sa i forhold til at forberedelse skjer i tråd med forberedelsesmateriellet fra Udir. Man følger retningslinjene som ligger til grunn i forhold til gjennomføring med tanke på praktiske og formelle krav, men det er usikkerhet rundt planer og rutiner som ellers ligger til grunn. En av direktoratets oppfordringer er at elevene gjøres kjent med oppgavetyper og prøveformat. I intervju med lærernivået kom det fram at tiden

ikke strekker til i skolen til å øve i noen særlig grad før prøven. Lærerne opplever et sterkt tidspress grunnet at nasjonale prøver ligger tett opp mot andre kartlegginger. Respondentenes sitater er med på å si noe om deres erfaringer rundt dette:

*«I forhold til forberedelse blir det snakket om det på rektormøtet. Sånn generelt, om det eventuelt er noe nytt man skal være oppmerksom på... og henvise til det som ligger på Udir sine sider. For den informasjonen som ligger der er jo god.»*

*«Det skal være en beskrivelse om hvordan vi gjennomfører nasjonale prøver.»*

*«Det jeg kjenner til. De rutinene som er, er at det er i vår årsplan med datoer og sånt.»*

*«Det er på det formelle... Den typen rutiner har vi, men ikke sånn at vi får forberede de på prøvetype...»*

## **Veiledning og tips**

Ved spørsmål om bruk av veiledningsmateriell på nettsidene til Udir var svarene varierende. Blant annet spurte vi om bruk av filmene knyttet opp mot forberedelse og gjennomføring av nasjonale prøver. Funnene viser at respondentene var klar over skriftlig veiledningsmateriell. Kjennskap til filmene på Udirs nettside var varierende, og det kan se ut som disse ikke brukes. Dette kan vi lese ut fra det respondentene sier i sitatene under:

*«Og så er det jo en beskrivelse som lærerne får til hver enkelt prøve som følger med prøven.»*

*«Jeg vet at det ligger filmer, men jeg har ikke brukt de. Og jeg tør ikke si om personalet har brukt de. Vi har i alle fall ikke gått ut aktivt og sagt at de skal bruke de.»*

*«Jeg kan ikke minnes å ha sett noen filmer.»*



### **5.3 Bruk av resultatene fra prøvene**

*Resultatene fra nasjonale prøver skal, sett i sammenheng med andre kartlegginger, brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler og hos skoleeier (Udir 2013).*

I kapittel 5.1 og 5.2 har vi kommet inn på funnene fra den første delen av intervjuguiden. Som nevnt i innledningen tok vi disse med for å få et bilde av hvordan kunnskapen om prøvene var. I dette og de to neste delkapitlene vil vi komme inn på funnene som går direkte på bruken av prøvene i forhold til kvalitetsutvikling.

Spørsmålene i denne kategorien går inn på informasjon og opplæring om hvordan prøvene kan brukes, og hvordan veilednings og analyseverktøyene blir brukt. Videre stiller vi spørsmål om hvordan resultatene blir brukt på de enkelte nivå, og som grunnlag for forbedring av kvaliteten på skolen med tanke på kortsiktige og langsiktige planer for den enkelte skole og kommunen som helhet.

Denne kategorien og neste kategori mener vi er de som kan gi oss mest informasjon til å belyse vår problemstilling og vårt utgangspunkt i forskningen. De andre kategoriene er som sagt med på å gi oss bredere grunnlag, men i denne delen mener vi funnene kan gi oss direkte informasjon om hvordan nasjonale prøver brukes som utgangspunkt for kvalitetsutviklingsarbeid. Som vi ser av intensjonen fra Udir skal resultatene fra prøvene brukes som grunnlag for utvikling av kvalitet i skolen, sett i sammenheng med andre kartlegginger. Denne kategorien deler vi inn i tre underkategorier; *Informasjon og veiledning*, *Oppfølging av resultater* og *Videre planer*.

#### **Informasjon og veiledning**

Vi ser av funnene her at det er som tidligere beskrevne funn opp til skoleeierne og skolene å lese seg til informasjonen som er tilgjengelig. Det kommer fram at det ikke er lagt opp til opplæring i forhold til bruk av resultatene, og at det til en viss grad savnes. Samtidig er det et interessant funn at det reflekteres rundt om det er nødvendig å få opplæring fra noen «utenfra», eller om man kan gjøre det best selv. Fra respondentene kan vi bruke følgende sitater for å belyse dette;

*«...ikke noen spesiell opplæring eller veiledning. Det er jo den veiledninga som følger med nasjonale prøver som vi bruker, vi har ikke kjørt noe annet enn det egentlig.»*

*«Da vil jeg si at det blir litt som skolene som også blir overlatt til seg selv. Kommunene blir jo også det. Den informasjonen vi får blir jo gjerne sendt i e-post og lenker til nettsider... Men det er jo veldig opp til oss selv å forberede oss godt. Men det er kanskje den beste måten å gjøre det på tenker jeg. Så det er ikke sikkert at vi behøver å få noen fra Oslo som kommer hit for å fortelle oss.»*

## **Oppfølging av resultater**

Hovedfunnene i denne delen tilsier at det er rutinene og planene rundt oppfølging av resultatene som er manglende. Det kommer også fram at man er usikker på hvordan man kan bruke resultatene. I ledergruppa kommer det blant annet frem at de mangler strategier for å følge opp resultatene, og de føler at de mangler systematikken for å følge opp arbeidet i etterkant av resultatene. Funnene sier likevel at respondentene har tanker rundt mulig bruk av resultatene og det er ønsket om å kunne følge opp resultatene på en bedre måte. Respondentene uttrykker følgende;

*«Vi har jo virksomhetsplanen hvordan dette skal fungere, men vi har ikke noen system og rutiner for å følge dette opp.»*

*«Jeg synes vi mangler de strategiene for å følge opp resultatene. Sånn at det blir systematikk i det.»*

*«Vi burde hatt rutiner på å snakke om det... At det blir mer systematisk fulgt opp.»*

*«Vi er fryktelig usikre på hvordan vi kan bruke resultatene...»*

*«Ja det å bruke resultatene er jo også helt overlatt til oss selv. Vi ser jo at noen skoler som gjør det godt over tid og dårlig over tid. Så har vi noen som presterer ujevnt. Og den analysen av de resultatene der, den mener i alle fall jeg at vi bør ta mer på alvor sammen med skolene.»*

*«Det er veldig mye du kan lese ut av en nasjonal prøve, og så er det snakk om vi leser rett... Du kan se deg blind på det, og ikke se hva du skal se etter. Så en oppfølging der, ja det tror jeg er viktig å få til.»*

Ved spørsmål til skoleledere og lærer om gjennomgang av resultatene i kollegiet viser funnene at det ikke eksisterer faste rutiner for dette. Ansvaret for gjennomgangen blir lagt til trinnet som har prøvene, og diskusjonen foregår i mer eller mindre uformelle settinger. Eksempelvis som en diskusjon eller sammenligning av resultater på arbeidsrommet. To av respondentene sa følgende;

*«...på teamkontorene snakker vi litt oss i mellom, men det har vel aldri hendt seg at vi har snakket i plenum om resultatene»*

*«Vi har ikke noe system for å fange opp hva de diskuterer og hvilke strategier de velger, og hvordan de jobber med det videre.»*

## **Videre planer**

Hovedfunnet her er at det ikke kommer fram at kommune og skolene har noen konkrete skriftlige planer nedfelt for denne fasen av arbeidet annet enn at nasjonale prøver er en del av tilstandsrapporten. Det var et gjennomgående ønske om bedre struktur og system for dette arbeidet. Dette finner vi igjen i uttalelser fra flere respondenter:

*«Jeg tror det er behov for å jobbe mer med fellesanalyser av de resultatene vi produserer. Både i forhold til hva gjør vi videre, men også i forhold til hva som kan forklare resultatene.»*

*«Tilstandsrapporten må vise og ha noen mål som er kortsiktige. Det kan være hvilke tiltak vi setter i gang med en gang.»*

*«Vi må jobbe med dette kontinuerlig fremover, for nasjonale prøver er kommet for å bli.»*

*«Ja det kunne nok ha vært adskillig bedre på alle nivå... Jeg synes den røde tråden mangler fra A til Å.»*

#### **5.4 Prøvenes funksjon**

*Arbeidet med nasjonale prøver skal inngå som en naturlig del av skoleeiers og skolers daglige virke.(Udir 2013)*

I dette punktet ble det spurt om nasjonale prøver var en implementert del av skolens virke eller en happening. Vi kom også inn på om arbeidet knyttet til nasjonale prøver påvirkes av medias fokusering. Som nevnt i forrige kategori mener vi at denne kategorien også er med på å gi oss informasjon om hvorvidt nasjonale prøver er med i arbeidet med å øke kvaliteten i skolen. Graden av implementering kan være med på å belyse dette. I tillegg har vi tatt med media som en utenforliggende faktor som kan være med på å påvirke arbeidet som gjøres.

Vi deler denne kategorien i underkategoriene; *En happening?* og *Medias rolle*.

#### **En happening?**

Funnene her tilsier at det er delte meninger i forhold til om nasjonale prøver er implementert eller en happening. Fra skoleeiersiden uttrykkes det at det er en implementert del av det pedagogiske arbeidet i skolen i form av at det kommer fram i kommunens planer for kvalitetssikring og kvalitet i skolen. Dette underbygges av uttalelser fra respondenter:

*«...det ligger jo inne i tilstandsrapporten. Som en del av tiltakene knyttet til tilstandsrapporten.»*

*«Men ellers er det i program for kvalitetsutvikling, og så er det jo en del av kvalitetssikringssystemet. Ja sånn sett er det jo i planverkene ja.»*

Fra andre nivå kommer det fram at det ikke ligger gode nok rutiner til grunn for å sikre at nasjonale prøver er en del av skolens daglige virke. Det blir en happening

konsentrert til høsten ved gjennomføring og offentliggjøring av resultater. Dette påpekes av respondenter med følgende utsagn:

*«Og vi har ikke gode nok rutiner, kontrollsystemer eller hva man skal kalle det for å kunne se at dette brukes aktivt gjennom hele året.»*

*«...men dessverre så føler jeg at det blir en happening. Dessverre så gjør jeg det. For det at vi ikke klarer å få nytte gjort oss av resultatene.»*

*«Happening, absolutt. Slik som det fungerer her så.»*

Et annet interessant funn er at enkelte av respondentene uttrykker at man kan se på funksjonen til nasjonale prøver som er en slags indikator, eller et barometer som sier noe om tilstanden i skolen.

*«Jeg vil si det er en type barometer på om vi lykkes... Da synes jeg Nasjonale prøver er en slags stikkprøve en gang i året.»*

*«Det er en indikator, tenker jeg. Om det ikke avdekker alt så er det en indikator.»*

Det interessante her er anerkjennelsen av prøvene som et måleinstrument over tid. Tidsaspektet kan være med på å vise tendenser i utviklingen av skolen.

## **Medias rolle**

I spørsmål om medias påvirkning uttrykte alle informantene at media er en viktig del, men de lar seg ikke påvirke. Likevel kommer det fram at media spiller en rolle i forhold til skolene. En respondent sier:

*«I media kan det fremstilles som vi har gode og dårlige skoler, og at det er legitimt å si på grunn av nasjonale prøver. Det blir jo skjevt. Og der tror jeg også at skolene og skolefolk, skoleeiere, lærere, skoleledere i for stor grad har prøvd å ta ned betydningen av nasjonale prøver. Så sånn sett har media en effekt på skolene og skoleeier, og at vi prøver, ikke å bagatellisere, men vi prøver å si at det ikke er så farlig på en måte.»*

## **5.6 Oppfølging og kontroll av regelverk**

*Skoleeier skal sørge for at gjennomføringen av nasjonale prøver er i tråd med retningslinjene gitt fra UDIR(Udir 2013).*

Her ble det satt fokus på skoleeiers oppfølging av skolene. Dette velger vi å ta med da det kan gi oss informasjon i forhold til om tiltak som er i gang satt følges opp, og er grunnlag for videre utvikling.

Her kommer det klart fram at informasjon og veiledning går greit, mens oppfølging og kontroll av skolenes praksis er mangelfull. Det blir overlatt til skolene å sørge for at de følger retningslinjene. Samtidig uttrykkes det ønske om bedre rutiner og planer. Dette finner vi igjen i evalueringsrapporten fra NIFU (4/2013). En respondent sier følgende:

*«Og så tror jeg at, jeg mener de fleste skolene gjennomfører nasjonale prøver etter de føringene og forskriftene som ligger til grunn. Det gjøres en bra jobb knyttet til nasjonale prøver. Det er i alle fall mitt inntrykk. Men sånn sett skal vi jo, vi skal jo vite det.»*

## **5.7 Andre innspill fra informantene**

Under dette punktet åpnet vi for andre innspill fra respondentene i forhold til nasjonale prøver og gjennomføring av disse.

Funnene sier oss at totalt sett oppleves nasjonale prøver som noe positivt i skolen. Det gir alle nivå et bilde av kunnskapsnivået i kommunen. Men for å kunne bruke det som et godt verktøy, er det viktig at nasjonale prøver blir anerkjent.

## Kapittel 6: Analyse og drøfting

Intervjuene med de fem respondentene våre ga oss et godt innsyn i en kommunes arbeid med nasjonale prøver. I det forrige kapitlet oppsummerte vi funnene fra disse intervjuene. I dette kapitlet går vi nærmere inn i materialet og funnene, og analyserer og drøfter de opp mot problemstillingen vår og teori fra kapittel 4.

Problemstillingen som ble presentert i innledningen var:

### *I hvilken grad brukes nasjonale prøver til å forbedre kvaliteten i skolen?*

I teorien presenterte vi organisasjonsteori gjennom de tre perspektivene; instrumentelt perspektiv, kulturelt perspektiv og myteperspektiv. Vi har også sett på hvordan implementeringsprosessene i de tre perspektivene kommer til uttrykk gjennom scenarioene til Røvik (2013). Drøftingen av funn vil derfor basere seg på disse retningene innen organisasjonsteori. Oppgaven baserer seg på en tenkning rundt at oppbyggingen og organiseringen av "organisasjonen skole" gir seg utslag i hvilke resultater man kan oppnå.

Organisasjonsformen er viktig i forhold til resultatet man vil ha ut. Det er nokså ulike retninger som beskrives i teorikapitlet, og det gir oss et godt bakteppe for å drøfte hvilke utslag de kan gi i forhold til å skape kvalitet i skolen. Samtidig er det viktig å se hvordan dette spiller inn i forhold til hverandre, noe vi tar for oss i slutten av kapitlet. Et spørsmål vi har stilt oss underveis i prosessen er i hvilken grad de ulike retningene griper inn i, og overlapper hverandre.

Vi har valgt å analysere og drøfte funnene fra forskningen vår opp mot de overnevnte perspektiver og scenarioer adskilt. Vi kunne ha valgt å drøfte funn for funn, og trukket inn alle perspektivene og scenarioene samtidig for å finne variasjonene mellom dem. Vi fant imidlertid at denne tilnærmingen lett kunne bli uoversiktlig, og mindre håndterbar i forhold til å finne tegn på økt kvalitet. Vi har derfor valgt å holde samme struktur og rekkefølge som i teorikapitlet. Dette mener vi gir oss et større og bedre overblikk over variasjonene mellom de ulike perspektivene. Vi har også valgt å dele analysen og drøftingen innenfor hvert perspektiv og scenario i to deler. I den første

delen ser vi på skoleeier og skolenes arbeid med nasjonale prøver, mens vi i den andre delen analyserer og drøfter funnene opp mot kvalitet i skolen.

## **6.1 Analyse og drøfting i lys av instrumentelt perspektiv**

I funnene var det kanskje lettes å kjenne igjen trekkene fra de kulturelle perspektiver, men vi så også at skolen består av flere instrumentelle trekk enn det vi først antok. I gjennomgangen av funnene våre fant vi blant annet at det respondentene fortalte oss om formelle krav og forventninger kan forståes i et instrumentelt perspektiv. Det som var mest fremtredende i forhold til dette, var de krav som kom fra både Udir og fra skoleeier.

### **6.1.1 Skoleeier og skolenes arbeid med nasjonale prøver**

I spørsmål vedrørende nasjonale prøver kom det blant annet frem viktigheten av et overordnet nivå som satte mål og gav brukerne midler til å jobbe mot målene med. Respondentene våre viste en entydighet i forhold til at krav og forventninger fra Udir var viktige for at de skulle kunne gjøre en god jobb i forhold til nasjonale prøver. I funnene her ser vi at respondentene var godt kjent med hva som var forventet at de skulle gjøre i forhold til å forberede og gjennomføre prøvene. De hadde fått en beskrivelse for forklaring på hva som måtte ligge til rette i forkant, og hvordan de skulle løse oppgaven vedrørende gjennomføring. Går vi nærmere inn i funnene virket det på oss som om de fulgte veiledningen til punkt og prikke, og kanskje mer som en mekanisk sjekklister på at alt ble utført i forbindelse med forberedelse og gjennomføring. Dette kan vi se hos en av respondentene som svarte følgende i forbindelse med spørsmål om rutiner;

*«Men i all hovedsak handler det jo om å minne skolene på om at nå er det nasjonale prøver, og en huskeliste over hva man må gjøre og henvise til det som ligger på Udir sine sider. For den informasjonen som ligger der den er jo god. Der står jo det meste.»*

Ut fra det instrumentelle perspektivet ser vi her at respondentene våre handler i tråd med målene som er satt av ledernivået på toppen, altså Udir. Respondentene gjør viljestyrte valg slik at de gjør seg til gjenstand for måloppnåelsen i forhold til de



formelle kravene som blir stilt. De følger instruksjonene slik at alt blir gjort på rett måte. Men dette betyr ikke nødvendigvis at valgte arbeidsmåte gir full uttelling for alle målene som er satt. Her ser vi av funnene at de lettere delene av arbeidet med prøvene blir fulgt, mens de mer komplekse delene av målene fra Udir ikke nødvendigvis blir like godt fulgt opp. Innledningsvis ble alle respondentene spurt om de kjente til formålet med prøvene. I utgangspunktet kom det et unisont ja fra alle respondentene. I forlengelsen av denne bekreftelsen var det flere av respondentene som uttrykte at de ikke automatisk kunne referere til målene satt i forhold til formålet med prøvene. Her kan det kanskje virke som at selv om formålet er oppfattet som kjent, så er det ikke nødvendigvis forstått. Formålet er formidlet til medlemmene av organisasjonen rent instrumentelt, men uten en oppfølging av at målene er forstått slik meningen var. Den felles forståelsen for hva målene egentlig sier, uteblir. Da kan man spørre seg i hvor stor grad man klarer å få en fullverdig måloppnåelse. Her kan det virke som det er de mer kulturelle perspektivene er med å påvirke i forhold til deler av resultatet for måloppnåelsen.

Samtidig som at funnene viser at et rent instrumentelt perspektiv ikke når fullstendig frem i denne delen av arbeidet, viser de videre funn at organisering i denne instrumentelle retningen er ønsket av respondentene i andre deler av arbeidet med nasjonale prøver. Det kommer frem i flere av svarene at man ønsker større struktur og styring fra ledernivåer når det gjelder å kvalitetssikre arbeidet som gjøres i etterkant av prøvene. En av respondentene sa dette;

*«...i kvalitetsutviklingsplanen for kommunen står det om at elevene som skårer på nivå 1 skal ha tiltak knyttet til seg hvordan de skal komme seg videre på et høyere nivå. Så det er jo skolene forpliktet til å gjøre. Men vi har ikke et godt nok system for å sjekke opp om det virkelig skjer.»*

Det var gjennomgående at systemer for gjennomføringen var godt etablert og ble brukt, men systemer for videre oppfølging var manglende. En annen respondent uttrykte dette ved spørsmål fra oss om de hadde systemer for oppfølging;

*«Nei, det er et klart nei. Jeg synes vi mangler de strategiene for å følge opp resultatene, sånn at det blir en systematikk i det.»*

Vi velger å tolke disse funnene og utsagnene dit hen at skoleeier ikke har klart å nedfelle gode nok rutiner for hvordan skolene skal jobbe med nasjonale prøver i sin helhet. Man oppnår dermed ikke ønsket effekt av arbeidet som legges ned i forhold til disse prøvene. De viljestyrte valgene som teorien til dette perspektivet viser til blir bare delvis valgt og gjennomført.

Målsettingene for de nasjonale prøvene kommer til skoleeier fra Udir. I disse målsettingene kan vi snakke om en form for mål – middel – rasjonalitet. Udir legger opp til et redskap som effektivt gir skoleeier og skolene en oversikt over elevenes nivå innen de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning, samt lesing i engelsk. De har helt klart uttrykt mål om å skape en bedre skole, og bedre elevenes ferdigheter ved disse testene. Målene er nedfelt i rammeverket for nasjonale prøver (Udir 2010). Skoleeier og skolene er pålagt å gjennomføre testene i tråd med rammeverket. Tilpassing til egne forhold og tradisjoner, med andre ord lokale tilpasninger, er ikke mulig. Dette finner vi igjen i teorien hvor det i det instrumentelle perspektivet er lite rom for å gjøre egne valg. I 4.1.1. kom vi inn på at medlemmene av en instrumentelt orientert organisasjon gjør valg som er viljestyrt for å oppnå ønsket effekt, noe som bekreftes hos Christensen m.fl. (2010). Det er en klar forventning om at man følger gitte rammer for prøvene. Arbeidet skal munne ut i en oversikt over elevenes nivå, som igjen skal legge grunnlaget for utvikling og forbedring av praksisen ved den enkelte skole. Respondentene våre bekrefter også dette.

*«Poenget med NP er jo å fremme læring og utvikling hos den enkelte elev. Å sette læreren bedre i stand til å følge opp den enkelte elev i forhold til de læringsmålene som er satt for trinnet og for den enkelte elev.»*

*«Det som helt konkret er knyttet til det enkelte årets gjennomføring av prøvene, så sendes det jo ut informasjon pr epost til rektorer og inspektører. Der er det henvist til den informasjon som ligger på UDIR sine sider. Så der er sånn sett i stor grad overlatt til rektorer på de enkelte skolene å gjennomføre de nasjonale prøvene som man skal.»*

Dette forstår vi i instrumentelt perspektiv på organisasjonsstruktur. Mål og middel er helt klart, det er ikke noe stort rom for misforståelse og redskapet settes i bruk etter intensjonene fra Udir. Det som er utfordringen med dette er målet om økt kvalitet i skolen.

### **6.1.2 Kvalitet i skolen**

Med prøvene følger også verktøy og redskaper som skal legge til rette for videre arbeid og utvikling. Udir har utviklet skjemaer som skal hjelpe skoleeiere, skoleledere og lærere å analysere resultatene for å kunne hjelpe elevene videre. Her ser vi at medlemmene i organisasjonen er med på å avgjøre hvordan bruken av disse verktøyene blir. Funnene våre viser at det her kan være en manglende mål – middel – sammenheng. Mens det i det innledende arbeidet vises tydelige spor av mål – middel – rasjonalitet, kommer det i fasen med etterarbeidet frem en mer problematisk del med å se alle verktøyene i sammenheng med målene. Denne mål – middel – sammenheng ble i teorikapitlet beskrevet som en hierarkisk variant hvor organisasjonen betegnes som enhetlig og legger vekt på mål og kunnskap (Christensen m.fl. 2010). Respondentene viser ulik grad av kjennskap og bruk av de overnevnte verktøy i form av analyse skjemaer. Dermed kan det se ut som intensjonene ikke helt blir oppfylt. Respondentene uttrykte det slik;

*«...kanskje de kunne fått et kurs i nasjonale prøver om resultater og analyseverktøy og hva du kan bruke av strategier og verktøy videre.»*

*«Jeg har jo prøvd å ta i bruk verktøyene som ligger der og.. Det står jo på hver enkelt elev hva de skal øve på, og så legges det ut treningsoppgaver. Jeg har prøvd bruke de, men jeg er ikke fornøyd med de. Jeg synes vel på en måte at jeg ikke klarer å nyttegjøre meg av de nasjonale prøvene tilstrekkelig.»*

Som vi skrev i forrige del ble det innledningsvis i intervjuene våre stilt spørsmål om hvor godt respondentene kjente til formålet med prøvene. Funnene fra denne delen av intervjuet sa at alle kjente til formålet. Hvor godt de følte at de kjente til målsettingen var varierende. Ser vi denne variasjonen av kjennskap til formålet med nasjonale prøver kan vi se flere ting. Etter snart et tiår med disse prøvene skulle man kanskje kunne forvente at alle hadde like god kjennskap til målsettingen til Udir. Sett i

lys av det instrumentelle perspektivet bør man se på hva er det som gjør at ikke alle viser samme grad av kjennskap til prøvene. Hvordan påvirker det vi oppfatter som en mål – middel – rasjonalitet implementeringen av disse prøvene? Ut i fra det instrumentelle perspektivet skulle man kanskje tro at med en så klar og tydelig definert målsetting burde kjennskapen og forståelse være så godt etablert at alle deler av skolen fra skoleeier til skoleleder, og videre til læreren, hadde lik forståelse og like god kjennskap til å bruke prøvene etter intensjonene lagt av Udir. Vi finner av funnene at det er ulike elementer som spiller inn her. Noe av det som var mest fremtredende var usikkerheten rundt nedfelte rutiner og planer ved skolen. Det kunne virke som om mye av ansvaret for blant annet oppfølgingen ble lagt til den enkelte skole, og videre til den enkelte lærer uten at det forelå en klar instruks fra skoleeier. Blant funnene som bekrefter dette ser vi av sitatene under.

*«Vi har jo virksomhetsplanen hvordan dette skal fungere, men vi har ikke noen system og rutiner for å følge dette opp.»*

*«Jeg synes vi mangler de strategiene for å følge opp resultatene. Sånn at det blir systematikk i det.»*

*«Vi burde hatt rutiner på å snakke om det... At det blir mer systematisk fulgt opp.»*

*«Vi er fryktelig usikre på hvordan vi kan bruke resultatene...»*

Her mener vi å se et klart brudd i forhold til det vi forventet. Vi hadde forventet å finne tydelige beskrivelser som ga skolene gode rutiner for oppfølging av resultatet. I forlengelsen av de manglende rutinene ser vi at mål – middel – relasjonen ikke følges opp. Vi ser videre at brudd i denne relasjonen fører til usikkerhet. Noe som igjen kan gi variasjon innad i skolen i forhold til kvaliteten på oppfølgingen.

*«Ja det å bruke resultatene er jo også helt overlatt til oss selv. Vi ser jo at noen skoler som gjør det godt over tid og dårlig over tid. Så har vi noen som presterer..»*

Det er flere forutsetninger som må ligge til grunn for arbeidet med å skape kvalitet i skolen. Og vi vet både ut i fra funnene, men også i fra vår egen praksis at det er flere utfordringer som spiller inn. Går vi til øverste nivå i kommunen finner vi skoleeier.

Dette leddet består av en politisk valgt del som endres ved kommunevalget hvert fjerde år, og en administrasjonsdel med faste medlemmer. Å skape kontinuitet i den politiske delen vil være en utfordring ettersom medlemmene i komiteene skiftes ut jevnlig. I tillegg vil det ved hvert utskifte av komiteen være en usikkerhet i forhold til hvor godt den faglige bakgrunnen til medlemmene i komiteen matcher skolefaglige spørsmål og utfordringer. Dette kan gi den administrative delen av skoleeierskapet flere utfordringer i forhold til sitt arbeid med å fremme kvalitet i skolen. Samsillet vil være avhengig av de menneskelige så vel som de økonomiske ressursene.

Det neste nivået er skoleledelsen. Også her spiller det inn både kunnskap og forståelse for hvilke prosesser som må igangsettes og styres for å skape trygghet i forhold til utviklingen av kvaliteten i skolen. Tidsaspektet spiller her en sentral rolle i arbeidet. Mange krav og arbeidsoppgaver vanskeliggjør jobben med å finne tid og ressurser til å drive et godt og kontinuerlig utviklingsarbeid som er kvalitetsfremmende i skolen.

Lærere i skolen gjennomfører de nasjonale prøvene normalt sett hvert tredje år. For mange blir det for lang tid mellom hver periode med nasjonale prøver dersom de ikke er en normalisert del av skoleåret på alle trinn.

Alle disse delene er med å påvirke arbeidet med prøvene. Funnene våre viser at de nasjonale prøvene er implementert i mindre grad enn vi hadde forventet etter et tiår med prøvene som fast innslag i skolen. Respondentene melder at det ikke er en klar sammenheng mellom arbeidet med de nasjonale prøvene og arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i skolen. Selv om formålet er å teste elevenes nivå innen ferdighetene lesing, regning og lesing i engelsk er selve prøven løsrevet fra det kontinuerlige arbeidet som gjøres i skolen. Respondentene beskriver prøvene som en "happening". Dette beskrives godt gjennom følgende sitater;

*«Happening, absolutt! Men det er klart, det kommer an på hva du bruker det til som lærer og. Men mange, og nå tror jeg, at mange opplever det sånn at ok nå må vi gjøre det og det. Men de ser ikke hensikt til hva de kan bruke det til. Hverdagen er så enormt hektisk»*

*«...men dessverre så føler jeg at det blir en happening. Dessverre så gjør jeg det. For det at vi ikke klarer å få nyttegjort oss av resultatene.»*

Funnene våre viser at tydelighet i forhold til målsettinger og krav er nødvendig for å sikre god kvalitet. Tydelige mål og middel skaper trygghet for de som skal utføre oppgavene. Uteblir dette vil ikke organisasjonen ha mulighet for å oppnå sine forventede målsettinger sett i fra et instrumentelt perspektiv. Svarene fra respondentene våre viser at det er viktig med gode strukturer og systemer som gir tydelig retning og stiller krav om måloppnåelse. En av respondentene påpekte også at gjennom det arbeidet som gjøres i kommunen vises det at det er forventet fra Udir og sentrale myndigheter at det skal skje en kompetanseutvikling og en kvalitetssikring av opplæringen til elevene. I den sammenheng vil en mål – middel – rasjonalitet være med på å skape kvalitet i opplæringen. Ved å holde høyt trykk på hvilke resultater man forventer ut av arbeidet som legges ned, vil det være lettere å få de resultatene man ønsker. Samtidig bør man være seg bevisst at dette må skje i en mål – middel – sammenheng hvor målene og midlene henger sammen i forhold til de økonomiske og menneskelige ressursene man råder over. Dette gjelder for alle nivåene i kommunen. Med andre ord, man er ikke sterkere enn det svakeste leddet. Det gjelder enten det er de økonomiske ressursene, eller de menneskelige. Her spiller både økonomi og rett kompetanse inn.

Ledelsens rutiner for oppfølging av målene spiller en avgjørende rolle for å nå målsettingene. Skolen opptre gjennom individbaserte relasjoner. Kunnskaper, ferdigheter og menneskelige egenskaper styrer i stor grad utfallet av kvaliteten på opplæringen i skolen. Utydelige linjer mellom mål, middel og forventet resultat vil kunne gi resultater som spriker i mange retninger. For å organisere skolen ut i fra et instrumentelt perspektiv krever det stor grad av oppfølging og kontroll. Skolene må bli etterprøvd i forhold til resultatene de leverer. En av respondentene sa følgende;

*«Kanskje har skoleeier noen i sin stab som skal følge opp resultatene...at det er noen som puster det litt i nakken. Som pusher i gang, og sier skolen må ta tak i det. Og, har strategier og systemer i forhold til det for å følge det opp.»*

## **6.2 Analyse og drøfting i lys av kulturelt perspektiv**

Sett i lys av det kulturelle perspektivet finner vi tendenser til en mer uformell tilnærming til arbeidet rundt de nasjonale prøvene. Funnene viser at riktignok følges retningslinjene når det gjelder formelle krav til selve gjennomføringen, mens det er mer uformelle strategier som følges når det kommer til videre arbeidet med prøvene og resultatene. Ut i fra et kulturelt perspektiv kjenner vi igjen skolekulturen der man gjør som man alltid har pleid å gjøre det. Dette mener vi bekreftes av respondentene våre. En av dem sa følgende;

*«Vi har ikke noe system for å fange opp hva de diskuterer og hvilke strategier de velger, og hvordan de jobber med det videre.»*

Med andre ord tilpasser skolen arbeidet som skal gjøres til tidligere praksis uten omsyn til nedfellede mål og forventninger.

### **6.2.1 Skoleeier og skolens arbeid med nasjonale prøver**

I lys av det instrumentelle perspektivet fant vi at det å sette seg inn i de formelle kravene for gjennomføringen var uproblematisk for organisasjonen vi undersøkte, mens når det kom til å tolke og forstå målene, og ikke minst formålet, ble det mer utydelig. Ut i fra et kulturelt perspektiv ser vi klare trekk i forhold til at skolen bruker tidligere praksis som veiledende for å utforme arbeidet med de nasjonale prøvene. Arbeidet baserer seg i stor grad på hva man er vant med fra tidligere, og hvilken kultur som er rådende på skolen. Tidligere praksis styrer i sterk grad hvordan skolen velger å jobbe med prøvene og resultatene utover de rent formelt nedfellede krav. I teorien brukte vi utsagn av typen «*..slik gjør vi det hos oss..*» for å beskrive det kulturelle perspektivet, og det ser vi kommer til sin rett her. En av respondentene sier blant annet at arbeidet i etterkant av prøvene i stor grad er langt opp til teamene og enkeltlæreren. I praksis kan dette bety at lærerne står fritt til å velge hvilken pedagogisk strategi de velger for å ta i bruk resultatene i etterkant. Her vil tidligere erfaringer og praksis være sterkt representert. Bruk av skjemaer og tips fra veiledningen vil være styrt av i hvilken grad læreren ser de som nyttig i forhold til egen praksis. Dette betyr nødvendigvis ikke at de nasjonale kravene om kvalitet ikke blir fulgt opp. Praksisen ved den enkelte skole kan ha vel så gode kriterier for kvalitet

som de som er beskrevet i veiledningene til nasjonale prøver, og gi like god oppfølging av elevene. Det som er faren ved dette er at skolen kan oppleve å ha flere ulike praksiser for oppfølging av resultatene, alt etter hvilken lærer som har ansvaret for arbeidet.

Når denne type arbeid blir preget av tidligere praksis kan man finne tilfeller der enkeltlæreren gjør sin egen vurdering av viktigheten med prøvene. En av respondentene sa følgende;

*«Du har lærere som tar det veldig på alvor og ønsker at elevene skal prestere på et høyt nivå, mens du har andre som kanskje tenker at nasjonale prøver bare er noe tull og bare noe vi må igjennom.»*

Dette funnet er i tråd med det kulturelle perspektivet. Vi ser her tegn på at eksisterende kultur følges, og man gjør det som rent formelt forventes av en. Samtidig ser vi en avventende holdning til hva dette egentlig er, og hva som kreves av læreren. At nasjonale prøver anses som unødvendig kan vise en negativ holdning til det måtte omstille seg til nye og endrede oppgaver. Dette kan ha langt større konsekvenser for resultatet enn ulik praksis når det gjelder det pedagogiske arbeidet. Dersom skolen bærer preg av en negativ holdning til prøvene vil dette kunne påvirke resultatet i stor grad. I ytterste konsekvens kan resultatet bli mindre pålitelig og ikke være til hjelp for skolens utvikling.

Christensen m.fl.(2010) beskriver dette som en logikk om det passende. Vi ser av funnene at respondentene langt på vei bekrefter at endringer tilpasses eksisterende planer og mål. Blant annet svarer en av respondentene dette når vi spør om hvordan skolen forbereder seg selv og elevene til prøvene.

*«Vi har ingen rutiner på forberedelse, det jeg kjenner til. De rutineene som er, er at det er i vår årsplan med datoer og sånt. I klassen så forbereder vi ikke selve prøven. Det har man jo lest om i avisen at på andre skoler så tyvtrener de. Det gjør ikke vi. Jeg kjenner i allefall ikke til det. Det skyldes at vi har ikke tid til det. Så jeg synes vel ikke egentlig at vi har noen rutiner for forberedelse.»*



Dette kjenner vi igjen fra Røviks pessimistiske scenario (Røvik 2010), der de ansattes ulikheter og erfaringer er med å prege hvordan man tilnærmer seg oppgaver og gjøremål. De støter fra seg endringene ved å vise til tidspress og manglende rutiner fremfor å søke endringsprosessene velkommen.

Vi fant tendenser til at når tiltak ikke automatisk lar seg implementere inn i eksisterende praksis så kommer motstanden frem, og endringer i praksis blir utfordrende å få til. I sitatet over kommer det frem at uformelle normer er rådende for arbeidet som utføres i forhold til de nasjonale prøvene. Dette gjelder spesielt i fasen med etterarbeid og bruk av resultatene. Organisasjonen kan oppleves som lukket og lite imøtekommende, noe som vi mener siste del av sitatet over viser tegn på;

*«... Jeg kjenner i allefall ikke til det. Det skyldes at vi har ikke tid til det....»*

Her kan det se ut som man ønsker å få jobbe med prøvene på den måten man er vant med. Dette funnet er i tråd med det kulturelle perspektivet.

I teorien forventer vi å finne motstand mot endring i organisasjoner preget av kulturelt perspektiv. Dette ser vi tendenser til i de overnevnte sitatene. Motstand mot føringer fra nivåene over, er en normal reaksjon når organisasjonen er preget av en kultur i å følge tidligere praksis og erfaring. I et av funnene fant vi også en form for oppgitthet i forhold til kommunale føringer. En av respondentene sa blant annet dette om kartlegginger i egen kommune.

*«Det er vel kommunen som har pålagt oss den. Og hvis jeg ikke husker feil, så er det med en ukes mellomrom. Der er det også, sies det, en fordel at man trener på forhånd. Det blir mye kartlegging på en gang. Og det er også sånn at det er samme typen, det er de samme områdene som kartlegges på testene. Det blir veldig mye testing på en gang.»*

Utfordringene skoleeier har med å implementere og tilpasse tiltak slik at de passer med eksisterende praksis i klasserommet blir her lett gjenkjennelig. Man kan se for seg situasjoner som preges av mistro til egen organisasjon fremfor endringsvilje og utvikling (Røvik 2013). Dette bekreftes også av Smircich (1983) i Eriksson-Zetterquist

m.fl. (2014). Det vil alltid være lettere å forholde seg til det kjente og trygge, enn det som er nytt og ukjent.

### **6.2.2 Kvalitet i skolen**

Mye av det som kjennetegner den gode skole er mangfoldet. Skolen har alltid vært gjenstand for nye reformer og utprøving av pedagogiske trender. Rent historisk har det vært tradisjon for at læreren har hatt rom for selvstendighet i utførelsen av sin profesjon. Funnene våre viser at dette i stor grad fortsatt er gjeldende. Vi ser i vår forskning at det pedagogiske personalet selv er ansvarlig for valg av arbeidsmetode. Dette bekrefter en av våre respondenter med følgende utsagn:

*«Og det blir veldig opp til faglæreren. Jeg har jo prøvd å ta i bruk verktøyene som ligger der..... Men jeg er ikke så fornøyd med de.»*

Dersom skolen står fritt til å forme og implementere kravene etter allerede eksisterende praksis kan man oppnå både positive og negative effekter. Det positive er at det skapes en fleksibilitet i forhold til å møte skolens og personalets sterke sider. Som Christensen m.fl. (2010) påpeker kan den kulturelle inkonsistensen og det kulturelle mangfoldet skape fleksibilitet som er i stand til å tilfredsstille flere interesser på samme tid. På den andre siden kan det skape en skole som spriker i flere retninger og ikke snakker med samme «stemme». Et eksempel på den negative konsekvensen så vi ut fra at flere av nivåene på skolen fortalte om en privat praksis innad på teamene;

*«På teamkontorene snakker vi litt oss i mellom... Men det har vel aldri hendt seg at vi har snakket i plenum om resultatene.»*

Dette trenger ikke være en indikasjon på dårlig kvalitet i skolen, men det kan vanskeliggjøre en felles og kvalitetsrettet utvikling av skolen. Hver får holde på med sitt, uten at det blir stilt spørsmålstegn ved det. Funnet er i så måte i tråd med et kulturelt perspektiv der enkeltindividet står sterkere enn i det instrumentelle perspektivet.

Vi forventet å finne motstand mot nasjonale føringer. Vi forventet også å finne holdninger til at dette kan skolene best selv. Denne motstanden mot føringer og ønsket om å gjøre som man «*alltid*» har gjort fant vi igjen i et utsagn fra en av respondentene:

*«Jeg er jo sikker på at hvis jeg la ned et voldsomt arbeid skulle jeg nok ha kommet meg inn på nett for å se hvordan det går, men det er jo noe annet å sette seg ned å snakke med folk. Utveksle tips og ideer. Det blir veldig sånn inn på kontorene.»*

Her kan det se ut som respondenten opplever det som utfordrende og ikke minst tidkrevende å endre eksisterende praksis. Dette opplever vi som en logikk om det passende, jfr. Christensen m.fl. (2010), for organisasjonen, her skolen og arbeidsteamet. Det kan se ut for at man ønsker å bevare allerede innarbeide rutiner, fremfor søke nye. Det er ikke dermed sagt at eksisterende praksis må endres. Vi ser her at det er de ansattes ulikheter og erfaringer som preger utviklingen av økt kvalitet. På den ene siden kan det oppleves som et hinder for utviklingen, men på den andre siden kan det være med på å nyansere bildet i forhold til at det viser at man ikke umiddelbart kaster seg på alle trendene, men innehar en mer tilbakeholden og reflektert holdning til hva som vil gi kvalitet i skolen.

Gjennom funnene finner vi en bekreftelse på det Smircich (1983) i Eriksson-Zetterquist m.fl. (2014) betegner som en mistro og engstelighet. De viser til dette i forhold til nye kulturer, men i denne sammenhengen oversetter vi dette til nye ideer, tanker og føringer. Ut i fra et kulturelt perspektiv finner vi at organisasjonen trenger tid til å venne seg til nye ting og ikke minst implementere de som en del av arbeidet. For å skape økt kvalitet ser vi at det er et behov for å bygge broer mellom eksisterende praksis og nye føringer, trender og ideer. En av respondentene uttrykte en bekymring til at det ikke ble viet nok tid til å minske gapet mellom eksisterende praksis og ønsket endring av praksis.

*«Jeg tenker jo det at det skulle ha vært satt av tid til at vi fikk jobbe med det i etterkant. Når du ser at her er det så og så stor gruppe som har det og det problemet i akkurat engelsk. Så skulle vi ha hatt tid til å sette oss med og finne ut hva vi skal*

*gjøre. Det har vi ikke. Og så uka etter kommer det en ny kartlegging. Så jeg ønsker meg mer tid til at vi kan ta dette mer seriøst.»*

Flere av respondentene var innom dette med tid til å utveksle tanker, ideer og erfaringer som viktige verktøy for å øke kvaliteten i skolen. Her så vi en dreining mot å bruke erfaringene og tidligere praksis i forhold til å utvikle nye og bedret praksis. Noe som vi kan tolke som et lite brudd i forhold til det kulturelle perspektivet der skolen selv vet best hva som gir kvalitet i skolen.

### **6.3 Analyse og drøfting i lys av myteperspektivet**

Funnene sett opp mot dette perspektivet er preget av de sosialt skapte normene for hva som er passende atferd. Vi ser at det som ble betegnet som passende atferd tidligere, er ikke nødvendigvis det i dag. Vi kjenner igjen skolen som en arena for utprøving av nye tanker og pedagogiske ideer.

Gjennom egen praksis kjenner vi igjen funnene fra intervjuene i forhold til gjennom strømmingen av trender, ideer og reformer. Alle forsøker å utvikle og skape en bedre skole. I startfasen flere år tilbake ble antakelig også nasjonale prøver oppfattet som nok en trend som vi bare ventet skulle bli avløst av noe annet.

#### **6.3.1 Skoleeier og skolens arbeid med nasjonale prøver**

I denne delen fant vi få, eller ingen funn som kunne knyttes opp mot myteperspektivet. Vi hadde forventet å finne funn som kunne bevise at det var en forskjell mellom det man sa at man gjorde, og det man faktisk gjorde. Dette fant vi ikke. Vi så med andre ord få, eller ingen tegn til at skoleeier og skolens arbeid med de nasjonale prøvene var preget av en frikobling hvor de ga uttrykk for å følge retningslinjer og føringer, for så å ikke oppfylle dette i virkeligheten.

#### **6.3.2 Kvalitet i skolen**

Når man forholder seg til oppskrifter som har med seg ingredienser for suksess og utvikling kan det være fristende å følge disse for å sikre seg et godt resultat. Men erfaringen tilsier at det er ikke nødvendigvis slik at resultatet blir slik oppskriften beskriver det. Heller ikke her var det mange funn som kunne knyttes til

myteperspektivet. Blant de relativt få funnene fant vi at det å adoptere enn oppskrift for suksess helt uten videre tilpassing, ikke nødvendigvis gir forventet resultat. Mye avhenger hvordan ingrediensene er tilpasset de lokale forutsetningene som finnes. Blant annet fant vi blant funnene at det ikke nødvendigvis er bare enkelt å følge oppskriften for oppfølging av resultatene fra nasjonale prøver dersom ikke forutsetningene for å lykkes med dette arbeidet var tilstede. En av respondentene uttrykte dette i forhold til å ha rette verktøy på plass for oppfølging;

*«...i norsk er det litt greiere for det at vi har jo leseveiledere på skolen. Hvis de kommer under sånn og sånn nivå blir de sendt dit og tatt hånd om. Men vi har ikke noe tilsvarende på engelsk, så der blir det på en måte hengende. Og blir veldig opp til faglæreren.»*

Videre ser vi av funnene at det er flere andre elementer som spiller inn i forhold til arbeidet med de nasjonale prøvene. Funnene viser at skoleeier har en utfordrende rolle i forhold til å tilfredsstille myndighetenes krav om endringsvilje og økt kvalitet på opplæringen, mens skolen har stiller sterke krav om å få utføre arbeidet sitt uten å måtte ta hensyn til nye ideer og tiltak. I tillegg viser funnene at skoleeier har egne målsettinger man ønsker å få innfridd. Dette ser vi gir en form for frikobling i forhold til trender og føringer (Røvik 2013). For å rekke over alle områder prioriterer skoleeier det som er nyttig og hensiktsmessig å ta med for å sikre utviklingen av kvaliteten i skolen. Dette kjenner vi også igjen fra egen praksis, hvor det å ta med seg det man anser som det beste i fra nye ideer og føringer, for så å oversette det til eksisterende praksis. Noen ganger gjør dette at man utvikler seg videre, mens andre ganger blir det nye bare et tilleggs ledd til eksisterende praksis.

Vi stiller oss spørsmål i hvor stor grad tilpasningen til å følge det som er rådende trend er i stand til å gi gode muligheter for økt kvalitet i skolen, eller er det tilfeldighetene som råder i forhold til hvilken vei kvaliteten går.

Etter det vi kan se av funnene hersker det en holdning til at oppskrifter og trender i skolen avløser hverandre uten tilsynelatende å påvirke arbeidet i skolen. Vi opplevde en oppfatning om at man ikke lot seg påvirke av nye ideer og tanker. For noen kan

nok dette stemme, men vi velger her å gjenta et av sitatene over hvor en av respondentene oppsummerer tiden med nasjonale prøver i skolen slik;

*« Fra å være skeptisk som lærer når prøvene kom, så synes jeg det er bra at vi har dem. Jeg ikke for meg at vi nå skal klare oss uten dem»*

#### **6.4 Oppsummering**

Vi vil her forsøke å oppsummere det vi gjennom analyse og drøfting av funnene i lys av teori, har kommet fram til. Som nevnt ønsket vi å ta utgangspunkt i organisasjonsteori og ulike perspektiver. I tillegg var implementeringsprosesser og kvalitet i skolen fokusområder.

Før vi startet hadde vi på bakgrunn av egne erfaringer og opplevelser dannet oss et bilde av hvordan «*virkeligheten*» så ut i skolesystemet, med tanke på bruken av kartlegginger og tester i arbeid med kvalitetsutvikling. Ved hjelp av våre respondenter fikk vi innsyn i deres beskrivelse og opplevelse av virkeligheten. Deres beskrivelser viser oss tydelig at de formelle kravene som stilles fra Udir og skoleeier er iverksatt og blir godt fulgt opp. Det blir handlet i tråd med målene som er satt fra øverste hold og det blir gjort viljestyrte valg i forhold til mål som er satt. Disse funnene bærer tydelig preg av et instrumentelt perspektiv med en hierarkisk styring fra toppen med overordnede og underordnede. Videre viser funnene at arbeidet med resultatene og bruken av disse i forhold til utvikling av kvalitet, er mindre preget av struktur og rutiner enn i forhold til de formelle kravene til gjennomføringen av prøvene. Usikkerhet rundt det som forventes og de mål som er satt skaper brudd i forhold til en mål – middel – rasjonalitet som er fremtredende i et instrumentelt perspektiv. Her er det mer uformelle strategier som kommer til syne.

Funnene viser at arbeidet i stor grad tilpasses tidligere praksis og den kulturen som råder, uten hensyn til de mål og forventninger som er satt. Respondentene beskriver en virkelighet som sier at endringer i stor grad tilpasses eksisterende planer og mål, og det er tegn som tyder på at det råder en motstand mot endringer som ikke automatisk lar seg implementere. Dette er tydelige tegn på at kulturen i skolen preger arbeidet med kvalitet i skolen, både gjennom motstand og tilpasninger til allerede

eksisterende praksis. Kort sagt kan man si at funnene til dels sier at man gjør som man alltid har gjort.

For å få best mulig effekt av prøvene er man nødt å se menneskene i organisasjonen som ressurser som har ulik bakgrunn, teoretisk ståsted og erfaring. En skole er en lærings- og oppvekst arena for mange ulike barn og unge, og må organisere sin virksomhet deretter. Deler av virksomheten må bære preg av struktur og klare mål og middel, mens andre deler trenger å ha en kombinasjon av alle tre. Både tydelige strukturer og rutiner, men samtidig fokus på erfaringer og samtidig nye trender.

Gjennom intervjuene med våre respondenter har vi fått erfare at mye av det vi mente var utfordrende i forhold til arbeidet med nasjonale prøver viser seg å være nettopp det. Selve gjennomføringen av prøvene er en liten del av hverdagen i skolen, og kan derfor bli oppfattet som en løsrevet del av skolens daglige virke. Både ledere og lærere har vist oss at det krever struktur, rutiner og et godt overblikk for å bruke prøvene etter intensjonen. For flere er disse elementene i mindre grad utviklet og implementert i skolene.

Funnene våre viser at gjennom en samhandling mellom det instrumentelle i forhold til et visst preg av mål- middel rasjonalitet og hierarkisk styring, og det kulturelle gjennom å bygge på og bruke kompetansen til menneskene som jobber i organisasjonen, kan nasjonale prøver være et godt verktøy for å skape økt kvalitet i skolen.





## Kapittel 7: Avslutning

Gjennom flere måneder har vi jobbet med denne masteroppgaven. Og nå når vi er helt i slutføringen av oppgaven er det godt å kjenne på at vi tar med oss nye erfaringer i vårt daglige arbeid. Den virkeligheten vi gikk inn i oppgaven med, ser vi at kommer ut i en litt endret versjon. Noen av oppfatningen er styrket, mens andre har fått en ny kulør.

I alle oppgaver må man gjøre noen valg. Noen ganger er valgene lette, andre ganger mer med et spor av tvil for om man har valgt rett. Vi føler etter siste setning er skrevet at vi valgte rett i forhold til hva vi ønsket å sette fokus på, og ikke minst finne ut mer om.

Av temaer vi kunne tenkt oss å gått nærmere inn på er blant annet ledelse og lederstiler, og hvilke konsekvenser det ville hatt for bruken av resultater i arbeid med kvalitet. God ledelse av organisasjoner har mye å si for resultatoppnåelse, og det er mange faktorer som spiller inn for å få til å være en god leder.

En annen vinkling kunne vært rapporteringer, tester og kartlegginger generelt som grunnlag for kvalitetsutvikling. Det kunne også vært interessant å bruke et historisk perspektiv i forhold til hvordan reformer og føringer har vært med på å forme skolen som organisasjon. Hva er det som gjør at skolen anno 2014 er nettopp den vi har i dag?

I arbeidslivet vi er en del av er det viktig kunne tenke framover og dra nytte av forskningen. Mange av verktøyene og testene som utvikles gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil være viktig for utvikling av kvalitet i grunnskolen.

Innenfor temaet vi valgte i oppgaven kunne vi hatt mange interessante vinklinger, og kanskje vil tråden kunne tas opp igjen i en annen oppgave, med en annen vinkling. Forhåpentligvis går utviklingen i den retning at neste oppgavetittel vil kunne være *«Resultatene er kommet. Veien videre er klar!»*



## Litteraturliste

- Andersen, J. Aa (2014). *Organisasjonsteori. Fra argument og motargument til kunnskap*. 2.oppl. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G. og Røvik, K. A. (2010). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. 2.utg. 2. oppl. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Eriksson-Zetterquist, U, Kalling, T, Styhre, A og Woll, K (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Fevolden, T og Lillejord, S (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Jacobsen, Dag Ingvar (2012). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i vitenskapelig metode*. 2.utg.4.oppl. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. 2.oppl. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Lillejord, Sølvi (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J og Ottesen, E.(red.)(2011): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nylehn, Børre (2001). *Organisasjon og ledelse. En innføring*. 2.oppl. Oslo: Kolloid forlag
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Roald, Knut (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skoler og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, Kjell Arne (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, Kjell Arne (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Røvik, Kjell Arne(2013). *Den besværlige implementeringen: Når reformideer skal løftes inn i klasserommet*. I Arbo, P., Bull, T., Danielsen, Å.: Utdanningssamfunnet og livslang læring. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Nettsteder:

Kunnskapsdepartementet (2003): *Rundskriv, Nasjonale prøver og gjennomføring våren 2004*. Lastet ned 10.01.14 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2003/nasjonale-prover-og-gjennomforing-varen-.html?id=109339>

NOU 2008:18. *Fagopplæring for framtida*. Lastet ned 18.01.14 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18.html?id=531933>

NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Delutredning avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14.juni 2002*. Lastet ned 21.01.14 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>

Nusche,D., Earl, L., Maxwell, W. og Shewbridge,C(2011) . *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway*. OECD. Lastet ned 19.10.14 fra

[http://www.udir.no/Upload/5/OECD\\_evaluering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluering.pdf?epslanguage=no)

Seland, Idunn m.fl (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Lastet ned 01.10.13 fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/NIFUrapport2013-4.pdf>.

St.prp. nr. 1 (2002-2003). *Tillegg nr. 3*. Lastet ned 20.01.12 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stprp/20022003/stprp-nr-1-tillegg-nr-3-2002-2003-.html?id=435850>.

Stortingsmelding nr. 31(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Lastet ned 11.10.14 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Utdanningsdirektoratet (2010): *Rammeverk for nasjonale prøver*. Lastet ned 10.01.14 fra

[http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2010/5/Rammeverk\\_NP\\_22122010.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet(2013): *Nasjonale prøver. Veiledning til skoleeiere og skoleledere med retningslinjer for gjennomføring*. Lastet ned 10.01.14 fra

[http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2013/NP\\_BM\\_09\\_2013\\_Veiledning\\_med\\_retningslinjer.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2013/NP_BM_09_2013_Veiledning_med_retningslinjer.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet(2013): *Informasjon om nasjonale prøver. Til foreldre som har barn på 5., 8. og 9.trinn.* Lastet ned 10.01.14 fra

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Informasjon-om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet(2013): *Til lærere. Hvordan bruke nasjonale prøver som redskap for læring?* Lastet ned 10.01.14 fra

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Brosjyre-til-larere-om-nasjonale-prover/>



## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsbrev

Til skoleeierrepresentant, skoleledere og lærere

Alta/Kirkenes 02.02.14

Informasjonsbrev

Vi, Toril Helene Isaksen fra Alta og Ane-Marie Hjelm Solli fra Krikenes, skal våren 2014 levere en masteroppgave i erfarings basert utdanningsledelse ved UIT i Tromsø. Vår veileder er universitetslektor Lars Aage Rotvold ved UIT.

Oppgavens tema er nasjonale prøver og i hvilken grad de brukes til å forbedre kvaliteten i skolen. Med utgangspunkt i dette har vi valgt å gjøre en undersøkelse i form av intervju av skoleeier, skoleledere og lærere for å belyse temaet. Intervju med skoleeier og skoleledere er tenkt gjennomført individuelt, og intervjuet med lærere i gruppe.

Intervjuet er frivillig. Vi vil ta opp intervjuet digitalt, men det vil bli slettet når vi har skrevet ut svarene. Intervjuene vil bli anonymiserte, og vi vil ikke bruke navn på respondentene våre da det ikke er interessant for oppgaven.

Vi vil til sammen intervju 1-2 skoleeier representanter, 2 skoleledere og 3-4 lærere som har gjennomført nasjonale prøver

høsten 2013, og hadde satt stor pris på om du/dere kunne tenke dere å delta. Intervjuet er beregnet å ta ca. 1 time og er tenkt gjennomført 24. eller 25.februar 2014. Vi vil i forkant sende ut en intervjuguide med tema til intervjuet.

Vi tar kontakt innen fredag 7.februar 2014 for å høre om du/dere kan tenke dere å delta og evt. avtale intervjutidspunkt.

Oppgaven skal etter planen leveres 15.mai 2014.

Har du noen spørsmål, ta gjerne kontakt med oss på mail eller telefon.

Med vennlig hilsen

Ane-Marie Hjelm Solli

Mail: [anesoll@online.no](mailto:anesoll@online.no)

Tlf.: 958 26091

Toril Helene Isaksen

Mail: [torilisaksen@yahoo.no](mailto:torilisaksen@yahoo.no)

Tlf.: 995 40763





## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

Vi jobber for tiden med en masteroppgave i erfarings basert skoleledelse. Som tema for vår oppgave har vi valgt nasjonale prøver og i hvilken grad de brukes til å forbedre kvaliteten i skolen. Gjennom intervju av skoleeierrepresentanter, skoleledere og lærere søker vi etter den enkeltes erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Det er viktig for oss å presisere at det ikke finnes noen rette eller gale svar.

Utdanningsdirektoratets formål med Nasjonale prøver er å måle elevers grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Nasjonale prøver er en del av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem(NKVS) og skal gi grunnlag for å skape bedre kvalitet i opplæringen på den enkelte skole og i den enkelte kommune. Som en del av bakteppe for vår oppgave har vi brukt NIFU rapport 4/2013 «Evaluering av nasjonale prøver som system». Rapporten sier at de fleste skoleeiere og skoleledere gir uttrykk for at nasjonale prøver har gitt dem et godt redskap for utviklingsarbeid i skolen. Lærerne som gruppe er mer nølende til denne påstanden(NIFU 4/2013).

Vi setter stor pris på at du har sagt deg villig til å la deg intervjuet. Vi vil likevel presisere at intervjuet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg. Du kan også avstå fra å svare på enkelt spørsmål. All informasjon vil bli anonymisert, og råmaterialet vil bli destruert når arbeidet med oppgaven er avsluttet.

Videre i guiden finner du emner vi kommer inn på. Disse er innledet med en påstand hentet fra rammeverket for nasjonale prøver og veiledningen til skoleeier og skoleleder. Under påstanden har vi satt opp punkter vi kan komme inn på. Det vil også være av betydning hvis du mener det er andre ting som bør komme inn under emnene.

#### 1. Informasjon og veiledning

*Skoleeier skal sørge for at skolene kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver. Skoleleder skal sørge for at lærerne kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver*

- Informasjonsflyt, videreformidling
- Bruk av veiledningene og informasjonsmateriell

#### 2. Forberedelse og gjennomføring av prøven

*Skoleeier har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av prøvene i sin kommune. Skoleledere er ansvarlig for gjennomføringen på sin skole. Lærer plikter å sette seg inn i veiledningene for de enkelte fag før gjennomføring av prøven.*

- Planer som ligger til grunn
- Rutiner
- Ansvarsfordeling

### 3. Bruk av resultatene fra prøvene

*Resultatene fra nasjonale prøver skal, sett i sammenheng med andre kartlegginger, brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler og hos skoleeier.*

- Veilednings og analyseverktøy
- Grunnlag for kvalitetsutvikling
- Planer for videre arbeid

### 4. Prøvenes funksjon

*Arbeidet med nasjonale prøver skal inngå som en naturlig del av skoleeiers og skolers daglige virke.*

- Happening
- Implementert del av det pedagogiske arbeidet
- Medias påvirkning
- Planer – kortsiktige og langsiktige

### 5. Oppfølging og kontroll av skolens praktisering av regelverk

*Skoleeier skal sørge for at gjennomføringen av nasjonale prøver er i tråd med retningslinjene gitt fra UDIR.*

- Planer og rutiner

## Vedlegg 3 – Spørsmålene til intervjuet

### Spørsmål til intervju

- Takke for at de vil stille til intervju
- Notere dag, dato og hvem som er til stede
- Intervjudeltakerens bakgrunn, oppgave/rolle
- Antall år i skolen/antall år med denne funksjonen

### 1. Informasjon og veiledning

*Skoleeier skal sørge for at skolene kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver. Skoleleder skal sørge for at lærerne kjenner til veiledninger og annet materiell knyttet til nasjonale prøver*

#### Skoleeier:

- Kjenner du til Udirs formål med nasjonale prøver? Hva tenker du om det?
- Hvilke rutiner og planer ligger til grunn for informasjon og veiledning til skolene i forkant av prøvene? Hvordan er ansvarsfordelingen?
- På hvilke måter gjøres skolene kjent med veiledninger og annet materiell?

#### Leder:

- Kjenner du til Udirs formål med nasjonale prøver? Hva tenker du om det?
- Hvordan opplever du informasjonsflyten og veiledning fra skoleeier i forkant av prøvene?
- På hvilke måter gjøres lærerne kjent med veiledninger og annet materiell?
- Hvordan informeres foresatte og elever?

#### Lærer:

- Kjenner du til Udirs formål med nasjonale prøver? Hva tenker du om det?
- Hvordan opplever du informasjonsflyten og veiledning fra skoleleder i forhold til prøvene?
- Hvordan informeres foresatte og elever

### 2. Forberedelse og gjennomføring av prøvene

*Skoleeier har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av prøvene i sin kommune. Skoleledere er ansvarlig for gjennomføringen på sin skole. Lærer plikter å sette seg inn i veiledningene for de enkelte fag før gjennomføring av prøven.*

**Skoleeier:**

- Kan du gi en kort beskrivelse av skoleeiers rutiner for forberedelse og gjennomføring av prøvene?

**Leder:**

- Kan du gi en kort beskrivelse av skolens rutiner for forberedelse og gjennomføring av prøvene?

**Lærer:**

- Kan du gi en kort beskrivelse av skolens rutiner for forberedelse og gjennomføring av prøvene?
- Hvordan opplever du veiledningen for de enkelte fag som nyttig i arbeidet? Kjenner du til filmene med tips som er tilgjengelig på Udirs nettside? Bruker du disse?

### **3. Bruk av resultatene fra prøvene**

*Resultatene fra nasjonale prøver skal, sett i sammenheng med andre kartlegginger, brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler og hos skoleeier.*

**Skoleeier:**

- I hvor stor grad opplever du at du har fått tilstrekkelig informasjon og opplæring i hvordan nasjonale prøver kan brukes?
- Hvordan brukes resultatene til å forbedre kvaliteten i skolen? Planer – kortsiktige og langsiktige?
- Har du noe du tenker bør være annerledes i forhold til arbeidet med nasjonale prøver?

**Leder:**

- I hvor stor grad opplever du at du har fått tilstrekkelig informasjon og opplæring i hvordan nasjonale prøver kan brukes?
- I hvor stor grad bruker dere veilednings- og analyseverktøyet som er tilgjengelig? Oppleveres de som nyttige?

- Hvordan jobbes det i kollegiet med resultatene?
- Hvordan brukes resultatene til å forbedre kvaliteten i skolen? Planer – kortsiktige og langsiktige?
- Har du noe du tenker bør være annerledes i forhold til arbeidet med nasjonale prøver?

**Lærer:**

- I hvor stor grad opplever du at du har fått tilstrekkelig informasjon og opplæring i hvordan nasjonale prøver kan brukes?
- I hvor stor grad bruker dere veilednings- og analyseverktøyet som er tilgjengelig? Opplevs de som nyttige?
- Hvordan jobbes det i kollegiet med resultatene?
- Hvordan brukes resultatene til å forbedre kvaliteten i skolen? Planer – kortsiktige og langsiktige? Hvordan bruker du resultatene i ditt arbeid?
- Har du noe du tenker bør være annerledes i forhold til arbeidet med nasjonale prøver?

**4. Prøvenes funksjon**

*Arbeidet med nasjonale prøver skal inngå som en naturlig del av skoleeiers og skolers daglige virke.*

**Skoleeier:**

- I hvilken grad er nasjonale prøver en del i skoleeiers plan for arbeidet i skolene?
- I hvilken grad har medias fokusering på resultatene noe å si for hvordan dere jobber med nasjonale prøver?

**Leder:**

- I hvilken grad er nasjonale prøver en del i skolens planer? En happening eller en implementert del?
- I hvilken grad har medias fokusering på resultatene noe å si for hvordan dere jobber med nasjonale prøver?

**Lærer:**

- I hvilken grad er nasjonale prøver en del i skolens planer? En happening eller en implementert del?
- I hvilken grad har medias fokusering på resultatene noe å si for hvordan dere jobber med nasjonale prøver?

**5. Oppfølging og kontroll av skolens praktisering av regelverk**

*Skoleeier skal sørge for at gjennomføringen av nasjonale prøver er i tråd med retningslinjene gitt fra UDIR.*

**Alle:**

- I hvilken grad mener du føringene fra Udir følges opp av skoleeier?

**Oppfølgingsspørsmål:**

- Har du noe du ønsker å tilføye?
- Kan du si noe mer om det?
- Hva mener du med det?
- Hvordan tenker di deg det?
- Har du noen konkrete eksempler du kan fortelle om?