

Korleis erfarer eit utval rektorar i Sogn og Fjordane bruken av nasjonale prøver?

Kathrine Grytten

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Hautsemesteret 2015

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITET I BERGEN



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE

Avdeling for lærarutdanning og idrett



Føreord

Det har vore krevjande, men også spennande og lærerikt å arbeide med denne masteroppgåva.

Rettleiaren min, Gøran Söderlund, fortentar stor takk for at han guida meg i rett retning. Han har motivert meg og hjelpt meg når arbeidet har gått seint.

Takk til mine informantar, rektorane, som tok seg tid til å delta i studien.

Ein spesiell takk til sambuaren min, Torbjørn. Han har lagt til rette for at eg skulle få gode skriveøkter i ein hektisk kvardag.

Samandrag

Tema for denne masteroppgåva var rektorar i Sogn og Fjordane sine erfaringar med nasjonale prøver. Problemstillinga er følgjande: *korleis erfarer rektorar ved eit utval skular i Sogn og Fjordane arbeidet med og resultat på nasjonale prøver?*

Innføring av nasjonale prøver i Norge var eit resultat av ei lengre tid med tvil i norsk utdanningspolitikk, burde ein endre skulane si styringsform i retning av ei sterkare statleg styring og kontroll? Det politiske svaret gav seg sjølv etter publiseringa av PISA og TIMMS på byrjinga av 2000- talet, resultat på desse testane var ikkje så gode som ein håpa på. Det vart politisk einigheit om å endre kurs for norsk utdanningspolitikk, det vart innført sterkare statleg kontroll gjennom mellom anna innføring av nasjonale prøver i 2004. Med ny kurs for utdanningspolitikken kom også nye leiingsmetodar. New Public Management, målstyring, resultatstyring og ansvarsstyring vart snart kjende omgrep for skuleleiarar.

Sogn og Fjordane gjorde det frå byrjinga av godt på nasjonale prøver, betre enn kva ein kunne forvente utifrå kjende forklaringsvariablar som inntektsnivå og utdanningsnivå i fylket. Kva var det med skulen i Sogn og Fjordane? Eit større forskingsprosjekt, Lærande Regionar, vart sett i gang for å forske på resultat i fylket. Dette fanga også interessa mi for tema til masteroppgåve. I denne masteroppgåva har eg intervjuar rektorar frå to kommunar der resultat på nasjonale prøver jamt har vore gode.

Rektorane er positivt innstilte til og fornøgde med nasjonale prøver som verktøy i skulen. Rektorane har ei klar oppfatning av kva nasjonale prøver er, kva dei vil bruke dei til og korleis dei vil bruke dei. Rektorane har fokus på prosessen i arbeidet med nasjonale prøver og kva resultata kan gje av informasjon til utviklingsarbeid i høve grunnleggjande dugleikar. Ansvarsstyring hjå desse rektorane ber eit tydeleg preg av prosessfokus med tanke på kvalitet i skulen. Nasjonale prøver ser ut til å ha stor grad av legitimitet hjå desse rektorane når dei får styring med korleis resultata skal brukast på sin skule.

Rektorane gjev uttrykk for at dei føler at dei får ansvar for resultat på nasjonale prøver på sine skular, men dei gjev uttrykk for at det skjer med balanse. Rektorane er ikkje glad for samanlikning av resultat mellom skular og rangeringa det kan føre med seg. Dette ser dei ikkje poenget med, tvert i mot var det fleire av dei som meinte at dette kunne vere svært øydeleggjande for verdien av nasjonale prøver.

Summary

The subject of this MSc Thesis is what the headmasters in the county of Sogn og Fjordane have experienced, concerning the National Tests. My way of presenting the problem is as follows: how do headmasters at a number of schools in Sogn og Fjordane experience the work with and result of the tests?

The introduction Of National Tests in Norway came as a result of a long time of doubt about the Norwegian policy of education. Should the system of governing the schools be changed towards a stricter direction and supervision by the state? The political answer to the question became evident after the publication of the results of PISA and TIMMS during the first years of 2000. The results of these tests were not as good as hoped for, and there was a political consensus to adopt a new policy for Norwegian education. Among other things a stricter State control was introduced with the National Tests in 2004. With a new course for the policy of education came also new methods of management. The New Public Management, work with a purpose, control of the result and accountability, were soon common expressions for the owners of schools.

From the start , Sogn og Fjordane got disproportionate good results on the National Tests, better than could have been anticipated from known assumptions, such as income and standard of education in the county. What was special about schools in Sogn og Fjordane? A big research project, Regional Learning, was started to look into the results in the county. This also caught my interest for the subject of my dissertation.

In this MSc Thesis, I have interviewed headmasters from two municipalities with above average results on National Tests. The headmasters are positive to, and satisfied with the National Tests as a useful implement in their schools. They have a clear understanding of what the National Tests are, what to use them for, and how to make use of the results.

The headmasters have focus on the process in the work with the National Tests, and the information the results can give for improvements and better results concerning important skills in school. The accountability of these headmasters bear a distinct evidence of their focus on the process of improving the quality of education at their schools.

The National Tests seem to be very important in the eyes of these headmasters, if they are given the chance to decide how the results are going to be used at their schools, but there must be a balance and kept on a sensible standard. They are not happy to see comparisons being made between schools and the consequences these can lead to. The headmasters cannot see the point with this. On the contrary, several of them thought that it could be very destructive for the value of the National Tests.

Innholdsliste

1. 0 Innleiing, bakgrunn og formål	8
1.1 Problemstilling	9
2.0 Nasjonale prøver.....	10
2.1 Innføring av nasjonale prøver i Norge	10
2.2 Korleis vert nasjonale prøver gjennomførte i dag?	11
2.3 Kva er det med skulen i Sogn og Fjordane?.....	12
2.4 Prosjektet Lærande regionar- ei baklengs forskning	14
<i>Rektorar i eit utdanningssystem som har lært å dele kunnskap?.....</i>	<i>14</i>
<i>Rektorar og styringssystem.....</i>	<i>16</i>
3.0 Teoretiske perspektiv på kvalitetsutvikling i skulen	18
3.1 Innleiingsvis, kvalitetsutvikling i skulen	18
3.2 New Public Management	18
3.3 Accountability – styringsideologi med mål, resultat og handling som verktøy	20
3.4 Effective Schools- skular som "lukkast"	24
3.5 Kritikken mot New Public Management og accountability	26
4. 0 Metode	27
4.1 Metodisk tilnærming.....	27
4.2 Metode til denne undersøkinga.....	28
4.3 kvalitativ undersøking -forskningsintervju	29
4.4 Utval	31
4.5 Validitet.....	35
4.6 Etikk i mi undersøking	36
5. 0 Presentasjon av data	37
5.1 Ein presentasjon av kommunane eg har innhenta data frå	37
5.2 Eigennytte og integrering i utviklingsarbeid.....	38
<i>Nasjonale prøver er ein integrert del av arbeidet på skulen.....</i>	<i>39</i>
<i>Lærarane analyserer resultat.....</i>	<i>40</i>
<i>Lærarane og rektor samarbeider.....</i>	<i>40</i>
<i>Nasjonale prøver som fast punkt på elev- og foreldresamtale.....</i>	<i>41</i>
5.3 Balansert ansvarlegging.....	41
<i>Felles forståing av kva nasjonale prøver er</i>	<i>42</i>
<i>Balansert ansvarlegging mellom rektor og skulesjef.....</i>	<i>42</i>
<i>Balansert ansvarlegging mellom rektor og lærar.....</i>	<i>45</i>
5.4 Lojalitet	45
5.5 Rektor si forklaring på gode resultat	46
<i>Systematisk arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene</i>	<i>46</i>
<i>Arbeidsro.....</i>	<i>47</i>
<i>Gode lærarar.....</i>	<i>47</i>
6.0 Drøfting	48
6.1 Kontekst og funn i undersøkinga, kva kan ein slå fast og kva kan ein drøfte	48
6.2 Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver dannar grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule?	50
<i>Rektorane har eit tydeleg utviklingsfokus.....</i>	<i>50</i>
<i>Balansert ansvarlegging og støtte</i>	<i>51</i>
<i>Oppsummering - korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver dannar grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule?.....</i>	<i>53</i>
6.3 Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar?	54
<i>Rektorane føler seg ansvarleggjort.....</i>	<i>54</i>

<i>Korleis opplever rektorane seg ansvarleggjort?</i>	54
<i>Rektorane brukar og skapar handlingsrom</i>	55
<i>Handlingsrommet og fasar i ansvarsstyring</i>	57
<i>Handlingsrommet til rektorane, annleis i Sogn og Fjordane?</i>	58
<i>Oppsummering- korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar?</i>	59
6.4 Korleis forklarar rektorane resultatata av nasjonale prøver og eventuelle forskjellar i resultat på nasjonale prøver på eigen skule?	59
<i>Strukturert og godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene</i>	59
<i>Ulike forklaringar på gode resultat</i>	60
6.5 Ei oppsummering av forskarspørsmåla	61
<i>Validitet og reliabilitet i denne undersøkinga</i>	61
Oppsummering og svar på problemstilling	62
Kapittel 7, Avslutting	64
Referanseliste:	67
Vedlegg	72

1. 0 Innleiing, bakgrunn og formål

Tema for denne masteroppgåva er rektorar i Sogn og Fjordane sine erfaringar med nasjonale prøver.

I 2011 begynte eg på masterutdanninga "Læring og undervisning" som høgskulen i Sogn og Fjordane tilbyr i samarbeid med Universitet i Bergen. I 2011 var Høgskulen i startgropa med prosjektet " Lærande regioner" som tok sikte på å finne nokre forklaringsvariablar på kvifor Sogn og Fjordane gjer det så bra på nasjonale prøver. Eg fann ut det var dette eg ville ha som tema i mi masteroppgåve. Spørsmåla den gong var lett observerbare data som lærartettleik, assistenttettleik, utdanningsnivå hjå dei som arbeider i skulen, skulestorleik, og så vidare. Mange av desse spørsmåla fekk eg svar på i rapporten til Bonnesrønning og Iversen (2010). I dette arbeidet såg ein fort at Sogn og Fjordane skil seg frå dei andre fylka på fleire punkt. Rapporten konkluderer med at resultata i Sogn og Fjordane ikkje kan tilskrivast lett tilgjengelige data, men at ein heller må sjå på andre faktorar som ikkje er så lett observerbare. Eg hadde lyst til å intervju rektorane om korleis dei forklarar prøveresultata på sin skule. Korleis vert resultata brukte? Kva er fokuset rundt nasjonale prøver? Korleis forklarar dei forskjellar i resultat? Eg arbeider som lærar ved ein 1.-10. skule der ein del av stillinga mi er administrasjon, og gjennom dette føler eg at eg får både eit "lærarsyn" og eit "leiingssyn" på skulen.

Prosjektet " Lærande regioner" har gjennom 12 forskargrupper forska på dei data som ikkje er lett observerbare og det er gjort fleire interessante funn. Prosjektet har løfta fram nokre moglege forklaringar på Sogn og Fjordane fenomenet, men det har også opna for mange nye spørsmål. Rektorane er ei viktig informantgruppe som det, etter mitt syn, har vore lite fokus på i denne samanheng.

Formålet med oppgåva er å finne ut korleis eit utval rektorar i fylket opplever arbeidet med nasjonale prøver og korleis dei forklarar resultata på sine skular. Problemstilling tek sikte på å belyse det arbeidet desse skuleleiarane har med prøvene. Rektorane er i eit kryssingsfelt mellom pedagogikk, politikk og administrasjon og eg meiner deira erfaringar er verdifulle.

1.1 Problemstilling

Problemstillinga er formulert slik: ***korleis erfarer rektorar ved eit utval skular i Sogn og Fjordane arbeidet med og resultat på nasjonale prøver?***

Målet med denne studien er å få eit bilete på kva erfaringar og opplevingar rektorane har gjort seg kring nasjonale prøver og korleis dei vil forklare resultata. Masteroppgåva er difor av ein deskriptiv art. Ynskje er å beskrive rektorane sine erfaringar med nasjonale prøver. Valet fall på å konsentrere oppgåva om rektorar fordi dei har god oversikt over skulekvardagen. Rektorane er i ei stilling der dei er tett på brukarane av skulen (elev, lærar og foreldre), men der dei også vert utfordra på å vere lojale mot dei målsetjingar som skuleigarane har bestemt, og styre skulen etter til ei kvar tid gjeldande lover og reglar. Naturlege underproblemstillingar eller forskarspørsmål for å få svar på problemstillinga er:

- *Korleis forklarar rektorane resultata av nasjonale prøver og eventuelle forskjellar i resultat på nasjonale prøver på eigen skule?*
- *Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver dannar grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule?*
- *Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar?*

Oppgåva er disponert etter følgjande struktur: først eit kapittel om kva nasjonale prøver er, kvifor og korleis dei vart innførte i norsk skule. Deretter vert teorigrunnlaget for oppgåva presentert, omgrep knytt til skuleleiing og kvalitetsutvikling- New Public Management, accountability og effective schools vert gjort greie for. Vidare kjem oppgåva si metodiske tilnærming, og deretter presentasjon av funn og drøfting av funn. Avslutningis kjem ei oppsummering.

2.0 Nasjonale prøver

Dette kapitlet er tredelt. For å kunne svare på problemstillinga i denne oppgåva er det naudsynt å klargjere kva nasjonale prøve er, kvifor og korleis dei vart innførte i norsk skule og korleis gjennomføringa er gjort i dag– dette er del 1. Del 2 søker å forklare kva som er spesielt med Sogn og Fjordane og resultat på nasjonale prøver. Kvifor er det så spesielt at ein kallar det for "Sogn og Fjordane- paradokset"? I den tredje delen av kapitlet vert noko av forskinga frå forskingsprosjektet Lærande Regionar presentert, då dette er relevant for arbeidet i denne masteroppgåva.

2.1 Innføring av nasjonale prøver i Norge

Norge har ikkje lang tradisjon når det gjeld obligatorisk testing av elevar på nasjonalt nivå. Fram til 2004 var skriftleg eksamen i anten norsk, engelsk eller matematikk den einaste sentralt gjevne prøven som alle elevar måtte gjennomføre i grunnskuleløpet . Grunnskulen i Norge hadde altså ingen obligatoriske testar før i 10. klasse, ved endt grunnskuleløp (Frønes, Roe & vagle 2012, s 135). Innføring av nasjonale prøver i Norge var eit resultat av ei lengre tid med tvil i norsk utdanningspolitikk, burde ein endre skulane si styringsform i retning av ei sterkare statleg styring? (Langfeldt 2008a, s 61). Det politiske svaret gav seg sjølv etter at publiseringa av PISA 2000 (The Programme for International Student Assessment) som er eit kartleggingsverktøy sett i gang av OECD. PISA- undersøkingane kartlegg ferdigheiter i lesing, matematikk og naturfag. Første PISA- undersøking Norge var med på tok føre seg lesing og føregjekk i 2000. Etter at Norge fekk heller dårlege resultat på PISA- undersøkinga vart det politisk einigheit om å endre kurs for norsk utdanningspolitikk, det vart innført sterkare statleg kontroll. Eit kvalitetsutval vart oppretta og kom med si delinnstilling om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringa. I NOU nr 10 forklarar utvalet at dei er bedne om å foreslå et rammeverk for ein heilskapleg tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringa, herunder rapportering og oppfølging, på både nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002, s 2) .

I dette dokumentet vert omgrepet resultat kvalitet vektlagt, og det definerast i dokumentet som *"det ein ynskjer å oppnå med den pedagogiske virksomheten, det helhetlige læringsutbyttet for eleven eller lærlingen"* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002, s 10). Resultat kvalitet beskrivast som overordna, og ein måte å finne ut noko om resultat kvalitet på, var å innføre standardiserte nasjonale prøvar. Norske myndigheiter ynskte altså å sikre ein

betre kontroll av læringsutbyttet til elevane og lærlingane undervegs i opplæringsløpet. I 2002 starta arbeidet med å utarbeide nasjonale prøver i fagområda lesing, rekning og engelsk.

I 2004 vart dei første nasjonale prøvene (NP) gjennomførte i lesing og rekning for alle elevar på 4. trinn og i lesing, rekning og engelsk for alle elevar på 10. trinn (Frønes mfl. 2012, s136). Frå 2004 til 2007 gjennomgjekk dei nasjonale prøvane ein del barnesjukdommar. Lærarane og skuleleiarane opplevde førebuingane og gjennomføringa av NP som krevjande, prøvene fekk også noko kritikk for at dei ikkje heldt mål reint testteoretisk, og det vart gjennomført nokre boikottaksjonar frå elevane- spesielt i VGS (Frønes mfl. 2012, s 136). I 2006 vart det difor ikkje gjennomført NP med den grunngeving at tida skulle brukast til "*gjennomgripande utredning og debatt*" (Frønes mfl. 2012, s 136). Etter pauseåret i 2006 vart nasjonale prøver igjen tekne i bruk. Frå 2007 og til i dag har nasjonale prøver vore i bruk i norsk skule.

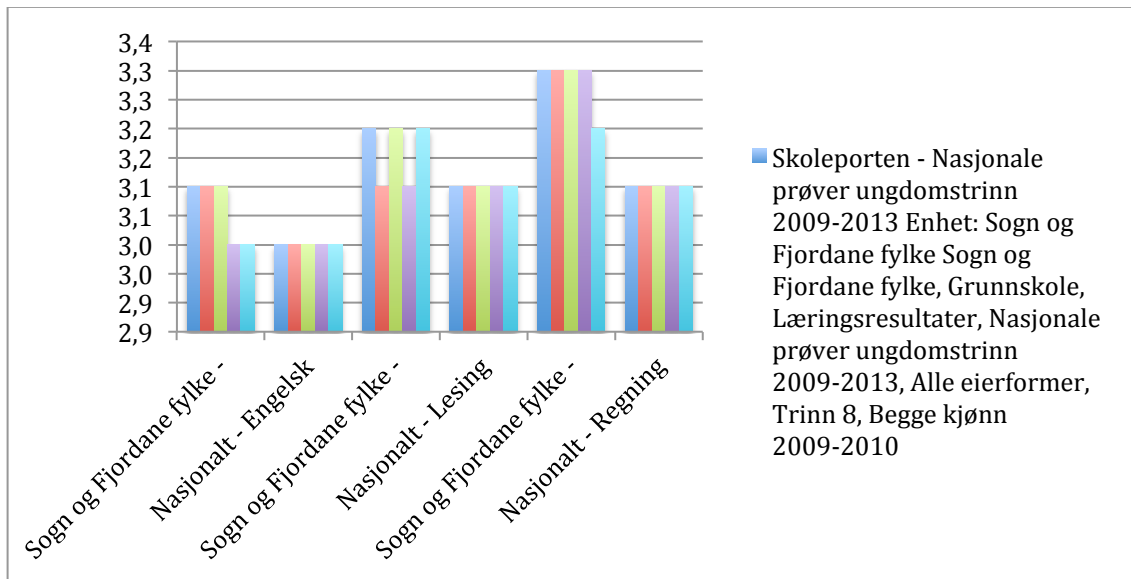
2.2 Korleis vert nasjonale prøver gjennomførte i dag?

Nasjonale prøver er obligatoriske prøver i lesing, rekning og engelsk. Prøvene vert gjennomførte kvar haust på 5. og 8. trinn for alle elevane over heile landet (heile populasjonen). Prøvene i lesing og rekning tek sikte på å finne ut i kva grad elevane sine dugleikar samsvarar med læreplanen sine mål for grunnleggjande dugleikar i lesing og rekning, slik dei er integrert i læreplanen for fag i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2015) etter 4. og 7. trinn. Kunnskapsløftet (LK06) er oppbygd slik at kompetansemåla vi arbeider mot er delt inn i bolkar for 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8. -10.trinn. Det er difor naturleg at NP ligg på starten av 5. og 8.trinn, altså ein forsøker å få eit bilete av eleven sine grunnleggjande ferdigheiter i lesing og rekning etter opplæring i desse kompetansemål-bolkane. Lesing på engelsk er ikkje ein del av dei grunnleggjande ferdigheitene som er integrerte i kompetansemål i læreplanen i alle fag i LK06. Dei skil seg difor frå prøvene i lesing på norsk og rekning ved at engelsk tek utgangspunkt i læreplanmåla for faget engelsk ved slutten av 4. og 7. trinn (Kunnskapsdepartementet 2015). Gjennomføringa av prøven tek 90 min på 5. trinn og 120 min på 8. trinn og dei vert gjennomførte om hausten. Oppgåvene er formulerte som både fleirvalsoppgåver og opne oppgåver, men dei har ei hovudvekt av fleirvalsoppgåver. Resultata frå prøvene vert presenterte som prosentfordeling på ein skala med fem nivå for 8. trinn og tre nivå for 5. trinn. Nivåa vert berekne kvart år utifrå resultata til heile gruppa (populasjonen). Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlege for prøvene. Det følgjer med rettleiingsmateriell som skulane skal nytte seg av i forkant av prøvane om den praktiske gjennomføring, og læringsstøttande materiell som skal vere til hjelp i oppfølging av resultata.

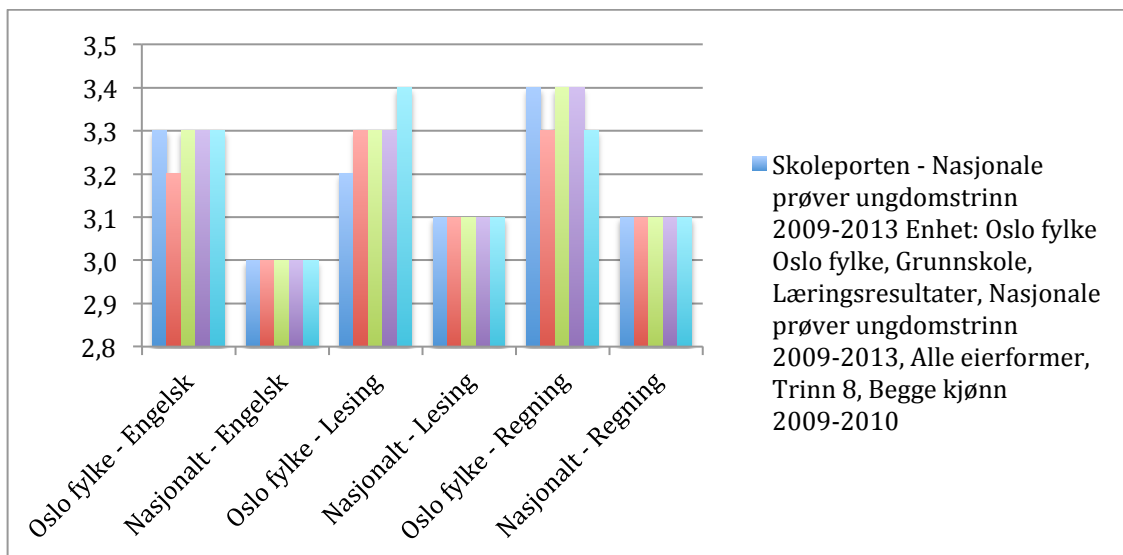
Kvart år er det nye oppgaver og spørsmål i NP, men prøvene er utforma slik at dei skal ha same type oppgaver og same vanskegrad år etter år. Dette er sjølvsagt krevjande og difor vert det gjort ei viss justering på nivåa utifrå resultatata til heile gruppa ved prøveslutt.

2.3 Kva er det med skulen i Sogn og Fjordane?

Fylket gjer det godt på nasjonale prøvar, - og kva så? Frå innføringa av nasjonale prøvar og fram til i dag har Sogn og Fjordane gjort det betre enn ein kunne føresjå på desse prøvane. Eit enkelt søk på skoleporten viser oss at sidan 2009 og fram til i dag er det Akershus, Oslo og Sogn og Fjordane som jamt over gjer det best på NP i rekning, lesing og engelsk.



Figur 1, Sogn og Fjordane samanlikna med det nasjonale snittet, nasjonale prøver 8. klasse 2009 til 2013. Tabellen er henta frå skoleporten.



Figur 2, Oslo samanlikna med det nasjonale snittet, nasjonale prøver 8. Klasse 2009- 2013. Tabellen er henta frå skoleporten.

Det første spørsmålet ein må stille seg er kvifor det er så spesielt at nettopp Sogn og fjordane fylke gjer det så bra. Det spesielle med dette fylket er at kjende forklaringsvariablar (både internasjonalt og nasjonalt) innanfor samfunnsforskning som kan forklare skuleresultat, ikkje kan nyttast til å forklare resultatane i Sogn og Fjordane. Inntektsnivå og utdanningsnivå som dei fremste forklaringsvariablane stemmer ikkje med Sogn og Fjordane. I dette fylket er inntektsnivået omtrent på nasjonalt gjennomsnitt, medan utdanningsnivået er under, men likevel presterer elevane i Sogn og Fjordane på linje med elevane i Oslo og Akershus. Har elevane i Sogn og Fjordane nokre fordelar som elevane i andre fylke ikkje har? Er det færre elevar i klassane i Sogn og Fjordane? Bruker fylket meir pengar på skule enn dei andre fylka? Er lærarane betre utdanna? Bruker ein meir spesialundervisning? På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet fekk to forskarar frå Samfunnsøkonomisk institutt ved NTNU i oppgåve å analysere resultatane på dei nasjonale prøvene. Dei såg tidleg at Sogn og Fjordane skilde seg ut. Etter å ha studert alle "harde fakta", altså alle tal som kan hentast inn rundt skule og skuledrift skriv dei avslutningsvis *"gjennomgangen ovenfor indikerer dermed at suksessen i Sogn og Fjordane i liten grad kan forklare med utgangspunkt i lett tilgjengelige data"* (Bonesrønning & Iversen 2010, s 64). Det er ikkje berre på nasjonale prøver Sogn og Fjordane leverer gode resultat når det kjem til skule. Ved å søkje på skoleporten finn ein at fylket også har gode eksamensresultat og relativt lågt fråfall i VGS.

Det er desse ikkje lett observerbare faktorane, som danna grunnlaget for prosjektet Lærande regionar og som er bakgrunnen for val av problemstilling i denne masteroppgåva.

2.4 Prosjektet Lærande regionar- ei baklengs forskning

Forskarane hadde svaret, Sogn og Fjordane gjer det bra på nasjonale prøver og forskarane si oppgåve var å finne forklaringar på *kvifor*. I 2011 starta Høgskulen i Sogn og Fjordane arbeidet med å utforme prosjektet Lærande Regionar (LR). LR vart eit samarbeidsprosjekt mellom høgskulen i Sogn og Fjordane, universiteta i Agder og Tromsø, høgskulane i Hedmark og Nord-Trøndelag, i tillegg til fylkesmennene, kommunane og Utdanningsforbundet i dei fire regionane. I prosjektet samanliknar forskarane fylker som har omtrent dei same føresetnadane når det gjeld befolkning, foreldra si utdanning og sysselsetting: Aust-Agder, Oppland, Nord-Trøndelag og Sogn og Fjordane. 12 forskargruppe vart oppretta og har sett etter forklaringar på tre ulike nivå, 1. Samfunnsnivå, 2. region/kommune og 3. skulenivå/klasserom (Jakobsen 2015). To av forskarane sine prosjekt er spesielt interessante for denne oppgåve då desse ligg på systemnivå. Desse vil no bli presenterte under.

Rektorar i eit utdanningssystem som har lært å dele kunnskap?

Glosvik var ein av forskarane som gjorde undersøkingar på systemnivå. Han undersøkte utdanningssystema i Sogn og Fjordane og dei tre andre fylka som var med i LR. Studien byggjer på eit systemteoretisk perspektiv. Ein konklusjon frå studien er at fylka er komne ulikt på veg i bygginga av eit "lærande utdanningssystem" (Glosvik 2015, s 121).

For denne masteroppgåva er systemperspektivet interessant. Kjerneoppgåvene til utdanningssystemet føregår i skulen, i møtet mellom brukarane (elev, foreldre) og dei som arbeider på skulen (rektor, lærarar, assistentar). Rektorane har ansvar for at felles skulepolitikk vert sett ut i livet. Lojaliteten og tilliten rektorane har til felles skulepolitikk kan tenkjast har med deira forhold til det systemet der felles skulepolitikk vert utforma. Sogn og Fjordane har tradisjonar og struktur for teitte dialogar mellom sentrale aktørar innanfor skule-systemet i fylket, då spesielt gjennom Forum, tidlegare kompetanseutvalet (Glosvik 2015, s 129). For å forstå kva posisjon Forum har i Sogn og Fjordane kan det vere naudsynt med eit historisk tilbakeblikk.

Med reform 97 fekk fylket ei stilling som skulle leie arbeidet med kompetanseprosjektet fordelt mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane og Statens utdanningskontor. Slik fekk fylket ei teitt kopling mellom den høgare utdanningsinstitusjonen i fylket og utdanningskontoret. I dette prosjektet vart det gjort tre viktige grep som framleis er synlege i 2014 (Glosvik 2015, s 125). For det første vart det gjort ei kopling mellom kva kompetanse kommunane trong opp

mot HiSF. For det andre organiserte HiSF utdanningane slik at det var lett for kommunane å delta innanfor deira rammer. Det tredje grepet Sogn og Fjordane gjorde var å organisere eit nettverk av ressurspersonar, ein i kvar kommune, som arbeidde med å lage kompetanseplanane. Dette kompetanseutvalet vart leia av utdanningsdirektøren og han hadde det formelle ansvaret (Glosvik 2015, s 126). Ei regional organisering vart etterkvart innført i kompetanseutvalet der fire regionsleiarar (Indre Sogn, Nordfjord, Sunnfjord og HAFS) møtte saman med utdanningsdirektøren. Møteleiinga gjekk på omgang mellom regionsleirane, og dermed vart det ei tydelegare ansvarleggjing av kommunane. Kompetanseutvalet vart no heitande Utdanningsforum.

Dei andre fylka har liknande strukturar, men det er berre i Sogn og Fjordane at regionale leiarar sitt i Utdanningsforum. I 2004, med overføringa av forhandlingsansvar av lærarane frå stat til kommune, kom også KS inn i Utdanningsforum. Då KS kom inn i Utdanningsforum endra namnet seg etterkvart til Forum for skule- og barnehageutvikling. Dette Forumet har ein fast medlemsstruktur, men det er vanleg at det møter fleire representantar alt etter tema, personansvar og sakkunnskap. Forumet har møter 3- 5 gongar i året og dei intervjuar medlemmane omtaler dette som viktige arenaer for dei (Glosvik 2015, s 128). Utdanningsforbundet i Sogn og Fjordane står også fram som ein meir aktiv utdanningsaktør enn i dei andre fylka (Glosvik 2015, s 130). Så, kven er Forum for skule- og barnehageutvikling i dag? Det er "mellomleiarar": utdanningsdirektøren, dekan, skulesjefar og leiar for Utdanningsforbundet. Forum er ikkje eit organ som tek avgjerder, men dei som møter i Forum føler seg forplikta til å setje det som dei vert einige om ut i livet i sine organisasjonar (Glosvik 2015, s 131).

Rektorane kjem i kontakt med forum gjennom skulesjefane og Utdanningsforbundet. Det er nesten uråd å arbeide i skulen i Sogn og Fjordane utan å verte påverka av Forum. Det som Forum samtalar om, og som det vert einigheit om vert vidare tema på rektormøter i dei ulike kommunane. Skulesjefane bringer vidare det som Forum har diskutert. Glosvik omtalar Forum som ein spiss reiskap (Glosvik 2015, s 132).

Resultatet frå undersøkinga vert forklart med modellen "*Eit lærande utdanningssystem*" som viser at Sogn og Fjordane har eit lærande utdanningssystem på fire måtar. For det første gjennom ein tradisjon og ein struktur for tette dialogar mellom sentrale aktørar innanfor skule-systemet (som eg har beskrive ovanfor) gjennom Forum. For det andre er dette eit system som byggjer på kommunane sine premisser, altså er skuleeigar sentral i utdanningspolitikken. For det tredje er det eit system for omfattande etter- og vidareutdanning av lærarar som går

vidare og lengre enn det statens eige system legg opp til. For det fjerde er systemet ei arbeidsform prega av det ein kallar 'lærande møte'. Dei gode skuleresultata i Sogn og Fjordane er ikkje eit resultat av dette systemet, heller har resultata bidrege til at systemet er blitt styrka og verdien av det er blitt underbygd (Glosvik 2015). Denne samarbeidsforma som Glosvik her skildrar dannar eit bakteppe for å forstå mine informantar og korleis det systemet dei arbeidar innanfor er organisert.

Rektorar og styringssystem

Ein av studiane i LR utforska samanhengen mellom utforming og bruk av styringssystem på skule- og skuleeigarnivå og elevresultat. Hypotesen forskaren undersøkte var å finne ut om kommunar og skular som hadde talfesta mål for nasjonale prøver og møter om resultat i ettertid, hadde betre resultat på desse testane enn kommunar/ skular som ikkje nytta seg av dette (Friestad 2015, s 164). Friestad kunne oppsummere undersøkinga med at det er ein positiv samheng mellom at kommunane set konkrete mål for resultat på nasjonale prøver og at dei drøfter desse i møter med skulane, og oppnådde elevprestasjonar (Friestad 2015, s 172). Friestad presiserer at sjølv om ein fann denne samanhengen, kan elevprestasjonane ha andre forklaringar enn at dette styringssystemet vart brukt. Ei forklaring er at kommunar som allereie hadde gode resultat på nasjonale prøver var dei som innførte eit slikt styringssystem. Ei anna forklaring Friestad trekk fram er at denne typen styringssystem kan påverke fokuset på dei enkelte skular til meir drilling og øving på nasjonale prøver slik at testresultatet går opp utan at elevane eigentleg har betre kunnskapar og ferdigheiter (Friestad 2015, s 172). Friestad fann ingen regionale forskjellar i denne undersøkinga og den kan difor ikkje gje ei forklaring på Sogn og Fjordane – paradokset.

Kva kan vi seie om skulen i Sogn og Fjordane?

Basert på data frå skoleporten, forskinga som har kome fram i LR og rapporten frå Bonnesrønning og Iversen kan ein gjere nokre oppsummeringar om skulen i dette fylket. Sogn og Fjordane gjer det godt på ulike område innafor skule, gode resultat både på nasjonale prøver og på eksamen. Fylket har relativt lågt fråfall i VGS. Inntektsnivået er gjennomsnittleg, utdanningsnivået noko under landssnittet. I LR kom dei fram til at nokre forklaringsvariablar er regionspesifikke (spesielle for Sogn og Fjordane) medan andre ikkje var regionspesifikke.

Regionspesifikke kjenneteikn: høge meistringsforventningar, det ser ut til elevane i Sogn og Fjordane, og då spesielt jentene, dreg nytte av høg meistringsforventing på dei nasjonale prøvane. Årsaka/årsakene til høg meistringsforventing er ikkje kjent (Søderlund og Sørli

2015, s 247). God klasseromskommunikasjon. Det er også gjort funn i forhold til klasseromskommunikasjon, dei skulane som var undersøkte i Sogn og Fjordane såg ut til å i større grad ha meningsfull dialog mellom lærar og elev enn dei andre skulane som var undersøkte (Willberg, Midtsundstad og Aasebø 2015, s 231).

Ikkje regionspesifikke kjenneteikn: forskning kring styring og målstyring viste ingen regionale forskjellar. Styring og målstyring ser ut til å verke uavhengig av region (Friestad 2015, s 172). Ein fann samanheng mellom vidareutdanning i matematikk og betre læringsutbytte hjå eleven i Sogn og Fjordane, men dette utelukkar ikkje at det er ein generell samanheng sjølv om dette er noko Sogn og Fjordane har fått til (Myklebust og Norstein 2015, s 211). Undersøking av skular som har resultat langt betre enn ein kunne forvente, og langt betre enn snittet i dei ulike regionane identifiserte visse kjenneteikn som såg ut til å vere generelle, uansett kva region skulen tilhørde (Lyngsnes og Vestheim 2015, s 289). Det kom også fram at støttande foreldre verkar positivt på sine resultat (Hernes 2015, s 190).

Lærande regionar hadde tre forskarspørsmål. Kvifor presterar elevar i Sogn og Fjordane uforholdsmessig bra når skuleresultat i norsk, engelsk og matematikk blir testa? Kva av det som skaper gode resultat ein stad, kan overførast til andre stader? Korleis kan ein effektivt nasjonal politikk ta høgde for regionale forskjellar?

Det er ikkje tilfeldig at elevane frå Sogn og Fjordane presterer godt på nasjonale prøver. Det er noko med skulen i dette fylket. Det ser ut til at skulen leverer gode uttaksresultat når skulen som institusjon speglar og svarar på dei rette inntakssignala (Langfeldt 2015, s 286). I Sogn og Fjordane ser dette ut til å vere historisk og kulturelt betinga. Elevane i fylket har eit anna forhold til systemet skule enn elevar i andre fylke, og skulesystemet ser ut til å spegle og svare på inntakssignal frå lokalmiljøet på ein annan måte enn i dei andre fylka (Langfeldt 2015, s 286). Eit særtrekk ved fylket vert trekt fram: likskap ser ut til å bety noko anna i denne regionen enn i andre regionar (Langfeldt 2015, s 286). Eg vel å sitere Langfeldt:

Vektleggingen av likhet er ikke noen prokrustesseng av millimeterjustis. Tvert om: skolegang har i det vestenfjelske – og mer spesifikt i Sogn og Fjordane- ikke sin fremste verdi ved at noen elever presterer godt, men ved at skolegang blir sett som et grunnlag for å leve et godt liv. Dette er grunnleggende ulikt andre regioner (Langfeldt 2015, s 286).

Svar på forskarspørsmål nummer to er at det trengs ny teori for å kunne vurdere kor mykje av det arbeidet (dei regionspesifikke kjenneteikna) som vert gjort i Sogn og Fjordane som kan

overførast direkte til andre fylke (Langfeldt 2015:288).

Korleis kan ein effektiv nasjonal politikk ta høgde for regionale forskjellar? Det første Lærende Regioner oppsummerer det med, er at det må erkjennast at regionar har ei betydning. Skal det takast omsyn til at regionar har ei betydning vil dette få konsekvensar for korleis nasjonal utdanningspolitikk bør utformast. Forslaget er at staten kan utvikle ein skule der måla er felles, men der ansvaret for korleis dei skal nåast, er lagt lokalt (Langfeldt 2015, s 291).

3.0 Teoretiske perspektiv på kvalitetsutvikling i skulen

3.1 Innleiingsvis, kvalitetsutvikling i skulen

Kvalitet i skulen, kva er det og korleis oppnår skulen det? Dette er spørsmål mange har søkt å finne svar på. Mykje forskning har vore gjort på skule og skuleutvikling, kvifor lukkast nokre skular, medan andre ser ut til å streve i motbakke år etter år? Nokre omgrep må ein bli kjend med for å forstå forskning som er gjort rundt skuleutvikling og kvalitet i skulen. Denne oppgåva sitt teorigrunnlag vil kvile på forståing og forskning rundt effective schools, New Public Management, og accountability. Desse omgrepa er knytt til skuleleiarane sine bidrag i skuleutvikling og vil bli presentert i kvart sit avsnitt nedanfor.

3.2 New Public Management

New Public Management (NPM) er ein ny måte å tenke på innanfor leiing som mellom anna legg vekt på mål, resultat og lokalt ansvar (Roald 2010, s 74). NPM legg vekt på at leiarane skal få rom til å leie samtidig som det vert stilt krav om resultat og måloppnåing (Roald 2010, s 79). Mintrop (2015) har sett på integrering av NPM –tankegang i den tyske skulen og korleis dette påverka rektorane i tysk grunnskule i forhold til dei anglosaksiske landa. Han beskriv korleis NPM- tankegangen hadde fått feste i dei anglosaksiske-landa på følgjande måte:

"Aiming at increasing efficiency and quality of public sector work, government bureaucracies had been broken up or disaggregated into more autonomous units, relationships between service procurement and provision had become increasingly contractualized and marketized, and central steering had retreated from specifying inputs and come to count on output" (Mintrop 2015, s 1).

På den måten beskriv han korleis NPM- tankegangen skulle gje dei ulike offentlege sektorane meir ansvar, og at den sentrale styringa skulle stole på kva dei offentlege sektorane kunne vise til av resultat. Vidare skriv han at i skulen betydde dette at rektorar vart gjeve, i alle fall i teorien, meir makt og fridom til å styre skulen. Fleire diagnostiske verktøy og vurderingsverktøy skulle vere til hjelp i dette arbeidet. Mintrop skriv at dette sette rektorane under eit stort press. Mintrop (2015) såg som nemnt på korleis NPM – tankegangen påverka rektorane si rolle i grunnskulen i Tysland. Historia er noko lik som Norge, PISA- undersøkingar viste at opplæringa i tysk skule ikkje gav forventa resultat, og nye styrings- og leiingsidear vart iverksett. Mintrop diskuterer i sin artikkel om dei nye leiingsideane kunne overførast med hell til ein skule som hadde ein annan leiingstradisjon enn skulen i USA. Han konkluderer med at rektorane i Tyskland hadde ein annan tilnærming mellom leiing og profesjonalitet som var unik for Tyskland, og dermed ikkje fekk same leiingseffekten av NPM- tankegang (Mintrop 2015). Rektorane og skuleleiarane i dei anglosaksiske landa har lengre tradisjonar for å vere leiarar, setje mål for arbeidet og analysere om resultat på måla er nådd. Skulen i dei anglosaksiske landa har lenger tradisjon for å vere autonome einheiter. Skulen i Tyskland er kjenneteikna ved det som Mintrop (2015) kallar profesjonalisme, altså at lærarane er sjølvstendige i arbeidet og rektorane er meir som administratorar med ei sterk statleg styring i ryggen. På same tid peikar han på at den anglosaksiske skulen må passe seg for å gå i retning av å ikkje verte *for* mykje leiarar og ha for lite profesjonalisme. Mintrop (2015) meiner at den tyske skulen har mindre grad av leiing og større grad av profesjonalisme, men stiller seg spørsmålet om ikkje desse styringsformene burde kunne samkøyrast. NPM- tankegangen fekk ikkje det same innhaldet i den tyske skulen som den hadde fått i den anglosaksiske-landa.

Norge har til ein viss grad brukt NPM- tankegang i offentlig sektor. Kva har dette hatt å seie for norsk skule og norske skuleleiarar? I den norske skulen kjem New Public Management fram som eit uttrykk for ein tydelegare styringslogikk, og eit sterkare samhandlingsmønster mellom dei ulike nivåa i utdanningssystemet. Våren 2004 vart det på Stortinget vedteke eit nytt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) for grunnskuleopplæringa. Systemet vart sett i verk året etterpå. Saman med *Kunnskapsløftet* som vart gjeldande læreplan frå 2006 utgjør dette det vi kan kalle eit skifte i den norske grunnopplæringa. Det nye styringssystemet kom ikkje heilt ut av det blå. Som nemnt ovanfor påpeika ulike internasjonale undersøkingar som m.a. PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) at kvaliteten i den norske skulen verken på resultat eller kvalitetskultur var god nok (Møller & Ottesen 2011, s 15). Målet med innføring av NKVS var å auke kvaliteten på opplæringa i norsk skule. Oppgåva som grunnopplæringa fekk

såg omtrent slik ut: arbeid med læreplanen lokalt, gje den innhald og utform den til dykkar elevar sitt beste. For å sjå om elevane hadde lært det som var intensjonen med Kunnskapsløftet ville ein også ha eit nasjonalt kvalitetssikringssystem. Kvalitetssikringssystemet inneheldt ulike kartleggingsverktøy som skulane kunne bruke for å sjå om ein hadde nådd dei grunnleggjande måla for opplæringa og samtidig gav det norske styresmakter eit innblikk i korleis det sto til med den norske skulen. Å teste elevane var ikkje nytt for skulen. Det som var nytt var at testane var utvikla nasjonalt og at resultatet nokre gongar skulle meldast til styresmaktene. Denne måten å arbeide på stilte andre krav til rektorane.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har ansvar for design av styringssystem, til dømes utarbeiding av nasjonale prøver og elevundersøkinga. Fylkesmennene skal kontrollere kvalitetssystemet i praksis, til dømes gjennom å føre ulike tilsyn med skulane. Staten krev vidare at skuleeigar har ansvar for kvaliteten. Skulen, her representert ved skuleleiar, stillast vidare til ansvar overfor skuleeigar og lærarane stillast til ansvar overfor skuleleiar. Dette er ei hierarkisk orientert ansvarsplikt som tilpasser seg New Public management tankegangen godt. Etableringa av dette systemet i Norge set eit sterkare fokus på ansvarleggjering av dei ulike aktørane i utdanningssystemet. New Public Management får sin legitimitet gjennom målet om å auke kvalitet i opplæringa. Tankegodset i New Public Management er nært knytt til styringsideologien accountability som vil bli presentert i neste avsnitt.

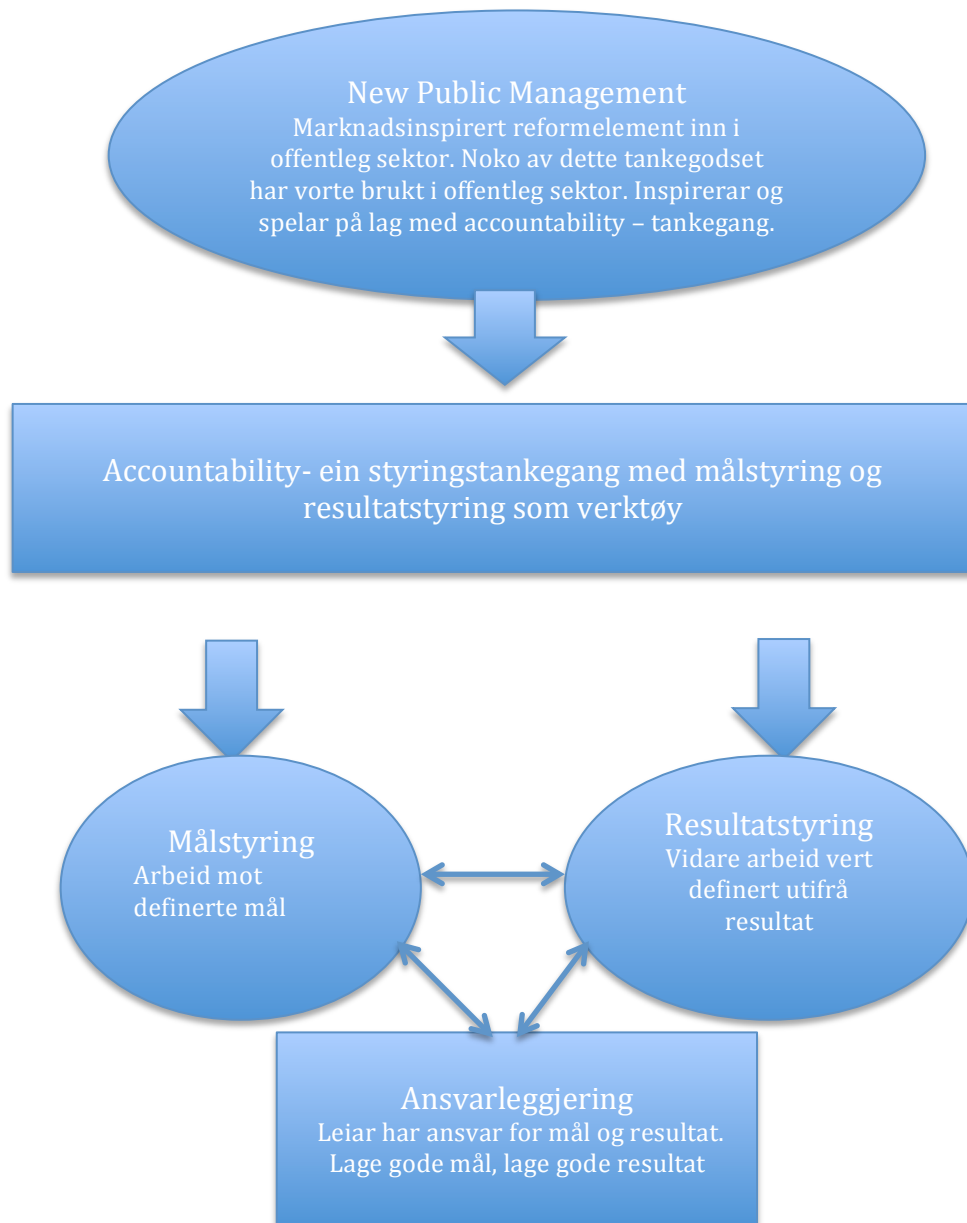
3.3 Accountability – styringsideologi med mål, resultat og handling som verktøy

Accountability er henta frå den internasjonale debatten, dels har den røtter i den angloamerikanske litteraturen og dels frå dei vestlege industrilanda. Accountability er ikkje ein eigen teori eller eit omgrep, men den omtalast meir som styringsideologi i samanheng med NPM. For å forstå den norske bruken av omgrepet kan det vere nyttig å sjå korleis NPM og accountability har påverka skulen i land som har brukt denne styringsideologien ei tid. Mintrop (2015) viser som nemnt til at skulen i dei anglosaksiske landa har stor grad av leiarskap i skulen og mindre grad av profesjonalisme. Apple (2006) syner mellom anna til Texas der skular finn grunnar til å frita elevar frå testar slik at resultatata skal bli betre. Det er ein klar samanheng mellom testresultat og skulen sin økonomi ettersom skular med gode testresultat vert bevilga meir pengar, og skular med dårlegare testresultat får mindre pengar (Fevolden og Lillejord, Apple 2006).

Det finnast ikkje heilt gode oversetjingar av accountability til norsk. Ansvarsstyring har vorte brukt, men mange meiner at dette ikkje er ei fullgod oversetjing. Søkjer ein på artikkelar i ulike internasjonale databasar (deepdyve eller apa.org) vert omgrepet accountability også brukt som "å rekne med", "til å stole på". Eit døme på korleis accountability vert brukt eller problematisert finn vi i artikkelen til White (1976). Han stiller spørsmålet om accountability handlar om at læraren er forplikta til å haldast ansvarleg for resultatata til sine elevar, eller om han skal haldast ansvarleg for å ha prøvd å gjere undervisninga så god som mogleg?(White 1976, s 58 til 59). Ut ifrå dette spørsmålet kan ein tilnærme seg accountability på to måter: 1, som ei forholdsvis smalspora revisjonstenking med einseitig vekt på resultatmåling (Roald 2010, s 83). I denne tolkinga vert læraren stilt til ansvar for resultat til sine elevar. 2. Ei breiare tolking av accountability baserer seg på at det også kan romme dialog mellom dei partar som skapar, brukar og tolkar utdanning (Langfeldt 2008a). I denne tolkinga vert læraren stilt til ansvar for undervisning og resultat, men også å tolke dette og bruke det vidare i arbeidet sitt som lærar og saman med kollegiet. Accountability kan difor også innebere både å gje handlingsrom innanfor ansvarsstyringa og å utnytte det handlingsrommet som det blir gjeve opning for (Roald 2010, s 83). Accountability seier noko om evne og kapasitet til å halde rekneskap og stå til ansvar. Dette inneber at nokon stillast til ansvar eller til "reknekap" for kvaliteten på den jobben ein gjer og at det kan dokumenterast utad.

Vidare byggjer accountability på prinsipp om transparens, og resultat som dokumenterast gjennom testar og målingar. At skulen skal bli meir transparent inneberer at den blir meir open for innsyn. Accountability inneberer altså ikkje berre at ansvar skal plasserast, men også at måloppnåing skal kunne målast. Ein kan seie at tradisjonen står i spenn mellom legitimitet og skyldfordeling (Langfeldt 2008). Med det meiner han at legitimiteten kjem av at skulene må gjere greie for det ansvaret dei har fått. Skuldfordelinga blir regissert gjennom ansvarsstyring om kven som skal stillast til ansvar, for så å kunne ut i forsøk på å unngå skuld og skuldfordeling. Birkeland (2008) hevder at accountability på norsk ligg i skjæringspunktet mellom det han kallar heilskapsrevisjon, resultatleing og ansvarsforvaltning. Skal ein knyte dette til læraren til White (1976) kan ein seie at dersom læraren påstår at han har god undervisning utan å kunne vise til verken system for undervisning eller resultat, kan det verke lite troverdig. Læraren står i spenninga mellom å kunne vise til eit system for god undervisning, vise til resultat og å kunne forklare desse resultatata, gode som dårlege. Dette kan gjere at arbeidet læraren har gjort får legitimitet, eller det kan slå ut som skuldfordeling.

Utifrå dei tilnærmingane av styringsideologien referert til over, kan accountability og NPM tolkast slik på systemnivå:



Figur 3, NPM og accountability

Eit forsøk på ei praksisnær tilnærming av korleis ein kan tolke styringsmetoden *accountability* eller ansvarsstyring i den norske skulen kan vere nyttig. I skulen arbeider ein etter ulike mål, det er først og fremst kompetansemåla i Kunnskapsløftet og det kan vere lokale mål om utvikling på eit bestemt område, til dømes å få betre klassemiljø og mindre mobbing.

Målstyring gjev rektor og lærarar ei retning på arbeidet. Måla må vere utforma slik at dei kan gje retning og meining, og dei må til ei viss grad vere målbare.

For å vurdere om ein har nådd måla ein har sett seg, har ein fleire ulike nasjonale testar og undersøkingar (t.d. elevundersøkinga og nasjonale prøver) i tillegg til lokale prøver som skulen har bestemt (t.d. tentamen). Nasjonale prøver kan seie noko om lesedugleik i 8. klasse, er den tilfredsstillande? Viser elevundersøkinga at det er mindre mobbeproblematikk på 5. trinn? Resultat av desse undersøkingane kan nyttast til å peike ut nye mål for skulen, både nasjonalt og lokalt. Dette er resultatstyring, ein set i verk tiltak (t.d. låg kompetanse på lesedugleik på 8. trinn), ein styrer vidare etter resultat. Nokre resultat er offentlege, som til dømes nasjonale prøver, og dette gjer at skulen vert meir transparent for både for brukarane av skulen (elev, foreldre) og med-produsentane i skulen (rektor, skuleeigar, lærar, PPT, helsesøster osv).

Rektor er ansvarleg for at skulen styrer etter kompetansemål og at skulen har eit lokalt arbeid med læreplanen. Rektor er ansvarleg for at resultat vert følgt opp lokalt på skulen og å setje i verk tiltak der det trengs. Rektor må leie skulen vidare i læringsarbeidet.

Innføringa av ansvarsstyring kan kjenneteiknast ved tre ulike grader eller fasar. Den første fasen handlar om innføring av testar i skulen, neste fase handlar om at desse resultatata vert offentleggjorde, tredje fase handlar om at ein knyt belønning og straff til skulen sine resultat (Langfeldt 2008, s 118). I Norge nådde vi første fase ved innføring av nasjonale prøver i 2004, neste trinn kom med offentleggjering av resultat i 2014 då alle skular vart offentleggjort på skoleporten (unnateke dei minste skulane). Tredje fase mot fullt utbygd ansvarssystem er endå ikkje introdusert i Norge.

NPM og ansvarsstyring byggjer sin legitimitet på auka kvalitet i opplæringa. Å eintydig tolke dette som at gode resultat er lik god kvalitet på opplæring vert ei for enkel forståing av kvalitet. I NOU nr 10 vektlegg ein at kvalitet på opplæringa kan knytast til eigenskaper på tre område: struktur, prosess, og resultat. Med strukturkvalitet meiner ein verksemda sine ytre føresetnader, organisasjon og ressursar i brei forstand. Prosesskvalitet er verksemda sine indre aktiviteter som til dømes arbeidet med sjølve opplæringa, og til sist resultatkvalitet definerast som det ein ynskjer å oppnå med opplæringa eller eit mål på kva eleven har lært/kompetanse dei har oppnådd (Utdannings- og forskingsdepartementet 2002). Resultatkvalitet vert i rapporten framheva som det viktigaste. Skulen arbeider med kvalitet på alle desse tre områda, men det er resultatkvalitet som vert verdsett høgst. Det kan resultere i at skulen kan

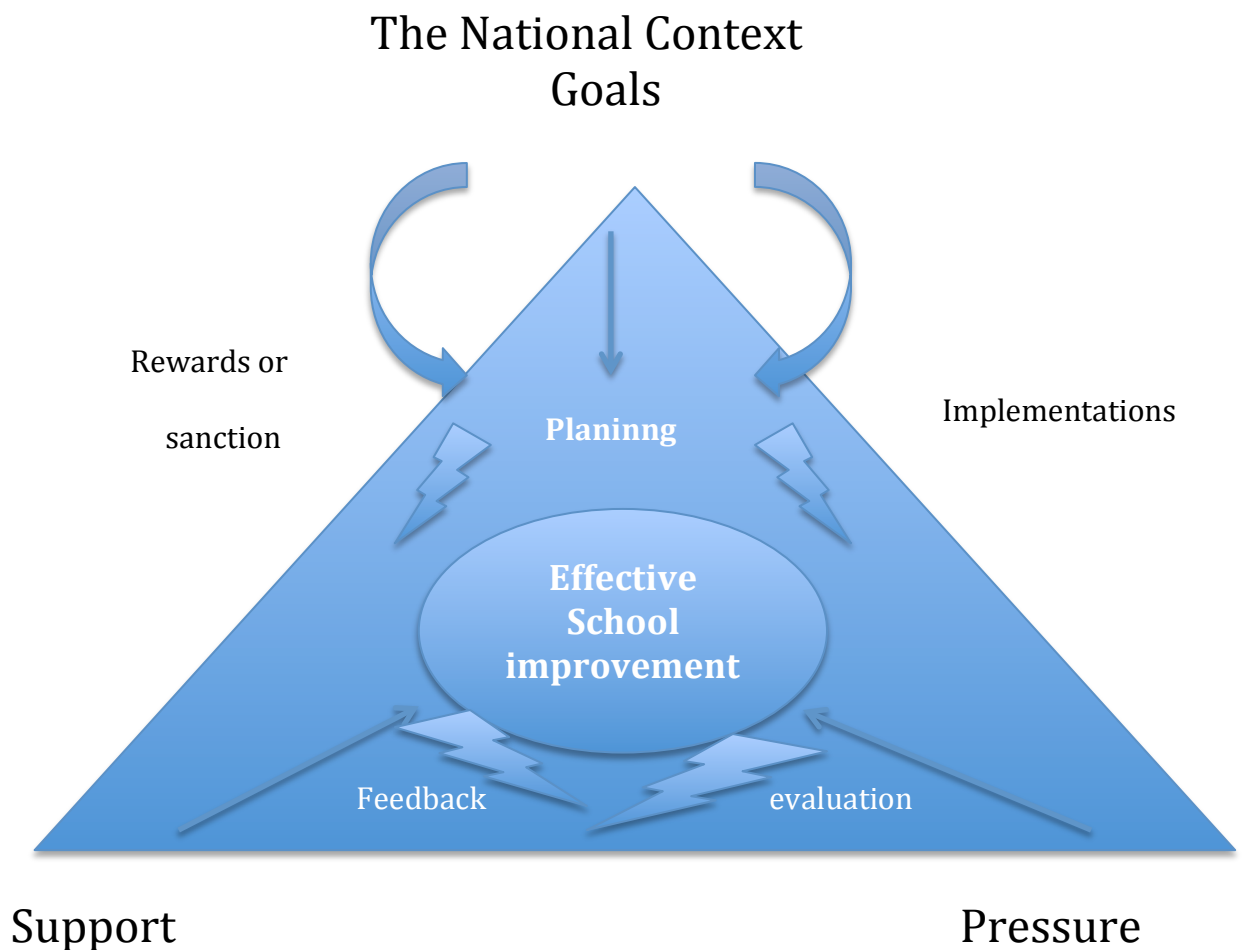
ha gode prosessar og god struktur, men dersom dette ikkje viser seg igjen på resultat har dei liten verdi. Langfeldt (2008a) beskriv dette som eit meir fragmentert kvalitetsomgrep.

3.4 Effective Schools- skular som "lukkast"

Med "effective schools" meinast ikkje effektive skular som ville vere den direkte oversetjinga til norsk, men heller meinast det skular som "fungerar etter intensjonen". Effective schools vert brukt i litteraturen som suksessfulle skular, gode skular eller om kvalitet i skulen (Ray & Prakash 2014, s 41 til 42). Omgrepet effective schools kan forståast som skular som "lukkast", dersom vi definerer "å lukkast" som at skulen klarar å auke eleven sitt læringsutbytte. Forskingsfeltet rundt effective schools har mange tilnærmingar, noko som vil liggje i forskingsfeltet sin natur. Skule omfattar mange variablar. Dei undersøkingane som høyrer heime i denne oppgåve dreier seg om korleis leiing kan påverke effective schools. Ser vi til USA og England finn ein fleire store studiar på kva som kjenneteiknar "effective schools". Ein større studie som er gjort var å finne kva nøkkelfaktorar rundt leiing som påverkar "effective schools" i England. I 2006 til 2009 vart det gjort ei større undersøking som såg på samanhengen mellom leiing ved skulen og skuleutvikling. Studien konkluderte med at det var positiv samanheng mellom god leiing og elevane sitt læringsutbytte (Sammons, Gu, Day & Ko 2010, s 1). God leiing vart omtala som leiarar som fekk læraren til å yte sitt beste, skape eit godt klima med eit positivt elevfokus og høge forventningar om meistring hos elevane (Sammons m.fl 2010, s 15). Denne studien tilnærma seg problemstillinga med eit breitt forskingsdesign som innebar både ei større kvantitativ undersøking og ei større kvalitativ undersøking. Ein av hovudvariablane i den kvantitative undersøkinga var nasjonale testar og eksamensresultat (Sammons m.fl 2010, s 3).

Nedanfor vert Sun (2007) sin modell for konteksten til effective school improvement presentert. Modellen er brukt i ein artikkel av Sun og Jong der dei ser på skuleutvikling i Nederland. Modellen baserer seg på samanhengen mellom mål, press og støtte, i utgangspunktet frå nasjonalt hald. Sun og Jong (2007) beskriv det som naudsynt med både press og støtte: " *Pressure without support creates alientation and resistance, while support whitout pressure, tends to be a waste of resources* " (Sun og Jung 2007, s 1). Kva som skapte støtte kunne mellom anna vere støtte i lokalmiljøet, gje skulen autonomi og menneskeleg støtte. Press var mellom anna ekstern evaluering, markedsmekanismar og skulen sin accountability. Planlegging, implementering, evaluering, tilbakemelding, belønning og

sanksjonar burde gå som ein kontinuerleg prosess internt på skulen dersom ein ville oppnå utvikling. Her spelar rektorane ei viktig rolle. Liknande resultat er funne i ei undersøkinga der 1800 skular i 8 land er undersøkte for å finne ut om det er samanhengar mellom skuleleiing og "effective schools". Dei fann ein sterk samanheng mellom "effective schools" og leiinga ved skulen. Skular som hadde god leiing og godt læringsutbytte var skular med stor grad av autonomi, med det såg ikkje til at det var autonomien i seg sjølv som gav utslaget, men korleis autonomien vart brukt. Å ha sterk autonomi eller ansvarsstyring for rektorane mot ein ekstern styrande einheit (staten), kombinert med ein langsiktig strategi for skulen såg ut til å vere to nøkkelfaktorar for korleis denne autonomien vart brukt (Bloom, Lemos, Sadun & Van Reenen, 2015 s 25). Studiar i Norge viser at rektorane tolkar handlingsrommet sitt svært ulikt og at dette påverkar praksisen og leiaren si rolle (Berg, 1999, Møller, 2004).



Figur 4, Sun`s modell for effective School Improvement

I Norge vart det i 2005 gjennomført ei større skuleleiarundersøking blant norske rektorar på oppdrag frå Utdannings- og forskingsdepartementet (Utdanningsdirektoratet 2006). Denne

undersøkinga var ein del av "The International Successful school Principalship project" og hadde som mål å karteleggje arbeidsforhold, evalueringspraksis og skuleleiarrolla. Den delen av undersøkinga som omhandla evalueringspraksisen er spesielt av interesse i denne oppgåva.

Denne delen av studien viser at 93 % av rektorane var delvis einige eller heilt einige i at vurdering bidrog til skuleutvikling. 92 % av rektorane var delvis einige eller heilt einige i at vurdering bidrog til å ansvarleggjere skuleleiing eller lærarar (Skedsmo 2011, s 82). Utifrå denne undersøkinga kan ein altså tolke det som at norske rektorar ser på vurdering som eit bidrag til ansvarleggjering av rektorar og lærarar og som eit verktøy til skuleutvikling. Når det gjeld korleis rektorane såg på nasjonale prøver sitt bidrag til å betre elevane sitt læringsresultat aleine, svarte 38 % av rektorane at prøvene bidrog i noko grad, 36 % svarte at dei bidrog i liten grad og 14 % svarte at det ikkje betra elevane sine læringsresultat i det heile teke. 13 % av rektorane meinte at dei bidrog til å betre elevane sine resultat i høg eller svært høg grad. Det vil seie at rektorane oppfatta vurdering på skulenivå som at det bidrog til skuleutvikling og til ansvarleggjering av rektor og lærar, men at kvart vurderingsverktøy hadde mindre å bidra med direkte inn mot læringsutbyttet til elevane. Skedsmo peikar på at vurderingsarbeid på skulenivå, kommunenivå og nasjonalt nivå snarare er knytt til hierarkiske og administrative strukturar som inkluderer skulen som ein del av eit administrativt system. Dette administrative systemet rettar seg meir mot bruk av vurderingsverktøy for å utvikle systemet, og handlar i mindre grad om å hjelpe den enkelte elev til å utvikle seg vidare (Skedsmo 2011, s86). Dette perspektivet er interessant for denne masteroppgåva.

3.5 Kritikken mot New Public Management og accountability

Både New Public Management og accountability tankegang har møtt kritikk og skapt debatt. Som Langfeldt (2008) nemner kan ansvarleggjering i praksis bli til skuld og skuldfordeling. Korleis skape gode nok mål, mål som let seg styre etter og mål som er målbare?

Noko av kritikken mot NPM og accountability styringsmetode går på målstyring og resultatstyring. Skular som einsidig vert vurdert etter resultat og opplever dette som urettmessig kan ifølgje Michael Fullan (2006) misse trua på desse testane. Følgjene av dette er at dei misser sin legitimitet i skulen- det er heilt greitt å jukse. Langfeldt (2008a) taler også om dette, dersom skulen vert gjorde om til resultateiningar der kvaliteten målast einsidig på elevprodukt kan ein møte på ein rekkje problem, til dømes "teaching to test" eller

karakterinflasjon. Det er også eit omfattande arbeid å skape gode, målbare mål og det er heller kanskje ikkje alt i skulen som bør eller kan målast, til dømes den generelle delen av læreplanen, kan ein og bør ein måle om eleven er blitt eit gangs menneske?

Dersom denne styringidèen skal vere fruktbar i skulen er det naudsynt å leggje den breie tolkinga av accountability til grunn. Langfeldt legg vekt på at det i norsk kontekst er vesentleg å forstå accountability som eit gjensidig forhold mellom heilskapsrevisjon, ansvarsleiing og resultatleiing (Langfeldt 2008). Dersom ein opprettheld ei slik tolking kan ein få ei vidare tilnærming til ansvarsstyring og oppretthalde ein brei offentleg utdanningsdebatt som igjen kan bidra til reel kvalitetsutvikling i skulen.

4. 0 Metode

Dette kapitlet vil ta for seg oppgåva si metodiske tilnærming og grunngi val av metode. Utgangspunktet for denne studien er eit ynskje om å få eit bilete av korleis eit utval rektorar i Sogn og Fjordane erfarer bruken av nasjonale prøver på sin skule.

Eg er sjølv lærar i grunnskulen i Sogn og Fjordane, og er såleis ein brukar av nasjonale prøver. Eg kjenner difor godt til prøvene og korleis ein arbeider med nasjonale prøver på lærarnivå. Dette vil vere med å danne eit bakteppe for undersøkinga. Etterkvart som mennesket gjer seg nye erfaringar om eit emne vil deira oppfatning, meiningar og forståing om emnet utvikle seg vidare. Slik har det sjølv sagt også vore for meg.

4.1 Metodisk tilnærming

Det har vore mykje strid om metodebruken innanfor humanforskning. Dei logiske positivistane bidrog med sitt syn på vitenskap og skapte ein utviklande debatt innafor vitenskapsteori. Dei logiske positivistane begynte som ei gruppe vitenskapsmenn som hadde sin kjerne i Wien rundt 1930-talet, også kalla "Wienerkretsen". Dei logiske positivistane meinte ein måtte skilje mellom påstandar som var falsifiserbare, noko ein kunne teste ut i den verklege verda som sant eller usant, og påstandar som kunne gje meining for menneske som til dømes eit dikt eller etiske utsegn, men som ikkje var falsifiserbare. Dei logiske positivistar hevda at den kunnskapen som var falsifiserbar var den som kunne reknast som vitenskap (Gilje og Grimen 1993, s 50 til 51). Dei logiske positivistane meinte at ein kunne bruke den falsifiserbare-metoden

(naturvitskapsmetode) innanfor alle vitskapar, alle vitskapar måtte kunne bruke det same språket (Gilje og Grimen 1993, s 59). Dei logiske positivistane møtte motstand og skapte debatt, også kalla positivismestriden, til utpå 1960-1970- talet (Grimen 2000). Filosof Hans Skjervheim var ein av dei som hevda at dette ikkje let seg gjennomføre. Han hevda m.a. at samfunnsvitskapen og psykologien må ha eit språk som også tek omsyn til aktørane sine eigne begrep om kva dei gjer, her er det ikkje tilstrekkeleg med observasjon for å gje innhaldet ei mening (Gilje og Grimen 1993, s 59). Per slår ned Ola fordi Ola gjekk på han. Veit Per at Ola er blind? Vi kan observere om det er sant at Ola gjekk på Per, og om Per slo Ola ned, men det gjev eit anna innhald om Per viste at Ola var blind.

Østerberg har skrive mykje om temaet korleis ein best kan forske der mennesket er objekt. I artikkelen "Skjervheim og kritikken mot objektivismen" (2003), meiner han at å gjere mennesket til objekt er umulig fordi det rett og slett ikkje er noko objekt. Mennesket har kjensler, meiningar, historie og så vidare. Dette vil påverke all form for handling i møte med andre menneske. Ein kan sjå det slik at han meiner det ikkje er mogeleg å dra konklusjonar ut i frå observasjon av personar. Østerberg (2003) hevder vidare at ein som forskar på mennesket eigentleg forskar på seg sjølv. Ein kan ikkje sjølv avgjere om ein vil påverke utfallet av forskinga. Østerbø bruker her Skjervheim for å belyse dette temaet. Skjervheim (2001) skriv at det ikkje er mogeleg å vere tilskodar når ein forskar på menneske, ein vert *deltakar*. Med *deltakar* meiner han at det vert ein interaksjon mellom den som forskar og den som vert forska på. Dette er viktig å ha i tankane når ein skal tolke og dra sluttingar frå innhenta data.

Det at mennesket er historisk situert er eit av ankepunkta. Ein kan ikkje generalisere på same vis med menneske som ein kan med ting. Når ein tolkar må ein vere klar over at ein sjølv er historisk situert og at også dei som det vert forska på er det (Skjervheim, 2001). Steinar Kvale er ein av dei som har bidrege med kunnskap om kvalitativ metode i dei humanistiske faga, og då spesielt intervju som metode. Eg vel i stor grad å nytte meg av å Kvale sine teknikkar for det kvalitative forskingsintervjuet.

4.2 Metode til denne undersøkinga

Problemstillinga handlar om korleis eit utval rektorar i Sogn og Fjordane erfarer bruken av nasjonale prøver. Forskingsprosjektet Lærande Regionar som er referert til ovanfor har forska på fleire ulike problemstillingar når det gjeld Sogn og Fjordane- paradokset. Dei har mellom anna intervjuet fleire leiarar innanfor skulesektoren i fylket, men Glosvik som var ansvarleg for dette prosjektet hadde ikkje intervjuet rektorar. I lys av dette forskingsarbeidet vart det

rektorane sine erfaringar denne undersøkinga handlar om. Rektorane er i ei særstilling når det gjeld resultatstyring. Dei er i kryssingsfeltet mellom pedagogisk leiing, elevomsyn, læringsutbytte og kanskje også politikk.

Problemstilling inviterer mest til å bruke intervju, nærare bestemt delvis strukturerte intervju. Kvale (2001) viser til at ein gjennom intervju kan beskrive sine erfaringar og utdjupe sine eigne perspektiv på verda. Når rektorar skal forklare korleis dei erfarer bruken av nasjonale prøver, så er deira perspektiv på nasjonale prøver viktige for korleis nasjonale prøver vert brukte i skulen (det er viktig å vite om Per viste at Ola var blind). Vidare vil det vere viktig å gå i djupna på kva rektorane meiner at nasjonale prøver kan brukast til- og kva dei meiner at nasjonale prøver ikkje *kan* brukast til. Gjennom å nytte intervju kan ein også i større grad sikre seg om at informantane har forstått kva dei skal svare på.

For å belyse problemstillinga, vert det altså nytta kvalitativt intervju. Å finne informantar gav meg ikkje nemneverdige utfordringar. Eg bestemte meg for at eg ville intervjuer rektorar i kommunar som har hatt jamt gode resultat på nasjonale prøver over tid. Dette fordi eg ynskte å finne ut om rektorane som arbeider i kommunar som har gode resultat, trekk fram dei same erfaringane og betraktningane når det gjeld nasjonale prøver eller om det rett og slett er lite samanheng i det dei svarar. Det er altså av interesse å finne ut om det er nokre samanhengar når det gjeld erfaringane til rektorane av nasjonale prøver når kommunen gjer det jamt godt på nasjonale prøver over tid. Det er ikkje teke omsyn til om det er barneskular, ungdomsskular, eller 1.- 10. skular, informantane er frå alle desse tre grunnskuletypene.

Skoleporten er brukt for å finne kommunar med jamt gode resultat over tid. Eg enda opp med to kommunar, tok kontakt med rektorane og fekk positiv respons hos dei fleste. Seks intervju vart gjennomført. Intervjua tok om lag 30 minuttar.

4.3 kvalitativ undersøking -forskningsintervju

Forskningsintervju har ein relativt open struktur, ein finn ikkje ein standarprosedyre å følge (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette gjev rom til å vere kreativ, men samtidig er det krevjande. Forarbeidet til slike intervju er viktig. Sjølv om strukturen er open, så finst det standardtilnærmingar i form av uttalt semje om dei ulike trinna i ei intervjuundersøking. Kvale og Brinkmann (2009, s 118) forklarar sju ulike trinn i slike intervjuundersøkingar. Desse er: *tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.*

Ein er som nemnt ikkje nøydd til å følgje eit standardisert oppsett, men det kan vere ein stor fordel for dei med lite erfaring. Det kan også bidra til at forskaren held seg innanfor planen. Eg vil no kommentere korleis eg har arbeidd i nokre av desse trinna.

Eg vel å nytte meg av eit delvis strukturert intervju. Det vil seie at eg laga ein intervjuguide som inneheldt ganske mange spørsmål, nokre av dei med forventa korte svar og nokre av dei med forventa lengre svar. Dersom eg ikkje fekk lengre svar på dei eg forvente det av, hadde eg høve til å stille oppfølgingsspørsmål, ein fordel ved intervju som metode.

Tematisere og planlegging

I følgje Kvale og Brinkmann (2009, s 118) skal ein i denne fasen svare på undersøkinga sine *kva*, *kvifor* og *korleis*- spørsmål.

- *Kva*

Få kunnskap om det som skal undersøkast. I mitt tilfelle meiner eg at eg allereie har relativt god kunnskap om temaet. Eg er lærar i grunnskulen og har vore med å gjennomføre nasjonale prøver i lesing, engelsk og rekning i fleire år. Det som kunne vere nyttig å setje seg inn i var korleis nasjonale prøver vart brukt "lenger opp i systemet". Eg samtala i forkant av datainnsamlinga med rektor på min eigen skule for å høyre litt om korleis ho må vidareformidle resultat og korleis ho som rektor arbeider med nasjonale prøver. Dette gjorde eg for å få eit vist innblikk i rektor sin situasjon før eg laga intervjuguiden og sette i gang med datainnsamlinga. For å setje meg inn i situasjonen rundt Sogn og Fjordane og resultat på nasjonale prøver las eg den forskinga som prosjektet Lærande Regionar hadde gjort, samt styringsdokument frå Utdanningsdirektoratet- kva er intensjonen med nasjonale prøver? Eg gjorde også nokre søk i ulike databaser frå universitet og høgskular for å finne om det var gjort tilsvarende forskning om temaet, og fann spesielt ei masteroppgåve som var nyttig for meg å lese "Hvilke opplevelser har skoleledere med nasjonale prøver?" skriven av Sjøland og Daaland (2009) ved NTNU.

- *Kvifor*

Klargjere føremålet med undersøkinga. Problemstillinga var klar og eg hadde dermed klare tankar om kva eg ville belyse med intervjuet. I denne delen av planlegginga må ein bestemme seg for om ein vil teste hypotesar eller ha ein utforskande struktur på intervjuet. I mitt tilfelle valde eg å ha ein utforskande struktur. Ein gjev informantane område som ein vil kartlegge. Informanten får rom til sjølve å bestemme kva dei vil legge vekt på og ein kan kome med utdjupande spørsmål undervegs. Vidare peikar Kvale på at intervjuet kan vere empirisk eller

teoretisk. Denne studien skal ikkje teste teoriar, men gjere eit empirisk studie for å kartlegge erfaringane til rektorane om eit spesielt tema. Ei utfordring i byrjinga var å skilje mellom *bakteppet for studiet* – Sogn og Fjordane- paradokset, og det studiet som faktisk skulle gjerast-nemleg å intervju rektorar om deira erfaringar rundt nasjonale prøver. Eg merka meg at eg heile tida ville dra med meg forskinga frå Lærande Regionar inn i intervjuet, men på den måten ville eg øydelagt for eiga datainnsamling. Kvifor – spørsmålet mitt kan difor beskrivast slik: eg brukar lommelykt på eit lite utval rektorar i Sogn og Fjordane for å finne ut korleis dei arbeider med nasjonale prøver og då er det *det* eg skal forsøkje å beskrive. Kanskje finn eg samanhengar mellom korleis desse rektorane arbeider,- og kanskje ikkje.

- *Korleis*

Her handlar det om å få kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikkar og bestemme kva strategi som passer for eige prosjekt. Ein viktig del av førebuinga var òg å finne ut *kven og kor mange* eg skulle intervju. Kvale og Brinkmann (2009) slår fast at det ikkje er noko fasitsvar på dette heller. Ein må sjå på problemstillinga og finne ut kva som er hensiktsmessig. Tidsaspektet er også viktig. Det viktig å presisere at det slett ikkje er sikkert at *jo fleire jo betre* gjeld, som ein kan få inntrykk av er regelen for bruk av kvantitative metodar. Høveleg mange kan også definerast utifrå mettingspunkt, det vil seie når det ikkje dukkar opp noko ny informasjon. Kven eg skulle intervju var allereie klargjort utifrå problemstillinga, vidare var det kven av rektorane og dette fann eg greitt ut av gjennom eit søk på skoleporten.no. Eg fann to kommunar som jamt over tid har hatt gode resultat på nasjonale prøver, og eg valde å intervju til saman seks rektorar i dei to kommunane.

Eg ringde først rektorane for å spørje om dei kunne tenkje seg å bli intervju, presenterte meg sjølv og fortalde om tema for masteroppgåva mi, gjorde avtale for tidspunkt for intervjuet og sendte dei skjemaet om førespurnad om forskingsprosjekt (sjå vedlegg 1). Gjennom det dokumentet om forskingsprosjektet eg sendte rektorane fekk dei meir informasjon om kva intervjuet ville handle om. Intervjua fann stad på skulane der rektorane arbeidde.

4.4 Utval

Rektorane i undersøkinga vart funne ved å søkje på skolesporten.no. Her søkte eg på kommunar i Sogn og Fjordane og resultat frå skuleåret 2009/2010 til og med skuleåret 2013/2014 i lesing, rekning og engelsk på 8. trinn. Gjennomsnittet for kommunane i dei tre prøvene vart rekna ut, og to kommunar med jamt gode resultat på nasjonale prøver i denne perioden vart plukka ut. Dei var mellom dei fem kommunane i Sogn og Fjordane som i denne

perioden hadde dei beste resultatane. Eg gjorde også eit overblikk av resultatane på 5. trinn og 9. trinn for å sjekke at ikkje var store avvik, og det var det ikkje. Det er ikkje teke omsyn til om rektorane som vart intervjuar arbeider på barneskular, ungdomskular eller 1.-10. skular. Av mine informantar arbeider to på 1.-10. skular, ein på ungdomskule, ein på barneskule og ein på 5.-10. skule. Interesse fell på systemet rektorane arbeider innanfor, og eg veit at rektorane i desse to kommunane arbeider saman i ei rektorgruppe. Eg fann det difor ikkje føremålsteneleg for denne problemstilling å skilje rektorane etter skuleslag. Eg valde å sjå på dei som ei gruppe innanfor same system.

Nedanfor følgjer ein profil av informantane: alder, kjønn, antal år ein har arbeidd som lærar, antal år som rektor og om dei har leiarutdanning. Dette er interessante "bakgrunnsvariablar".

	<i>Informant 1</i>	<i>Informant 2</i>	<i>Informant 3</i>	<i>Informant 4</i>	<i>Informant 5</i>	<i>Informant 6</i>
Kjønn	kvinne	Mann	Kvinne	Kvinne	Mann	Kvinne
Alder	42 år	52 år	55 år	51 år	48 år	45 år
År som lærar	9 år	9 år	0 år	17 år	14 år	15 år
År som rektor	10 år	15 år	7 år	5 år *	1 år *	5 år
Leiar utdanning	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
* disse informantane har begge to 7 års erfaring som assisterande rektorar						

Figur 5, profil rektorar

Gjennomføring av intervju

Her handlar det om gjennomføring av sjølve intervjuet. Eg møtte opp til avtalt tidspunkt, vart vist til rektor sitt kontor, og vi hadde ein kort samtale om prosjektet mitt før vi starta. Eg forklarte at eg ville bruke telefonen min til å ta opp intervjuet og gjorde klar telefonen og intervjuguiden. Eg brukte intervjuguiden aktivt. Rektorane fekk ikkje denne i forkant, men som nemnt over eit skriv om kva som var tema for intervjuet (sjå vedlegg 2). Intervjuobjekta vart gjort merksame om at eg starta opptaka. Intervju tok om lag 30 minutt. Eg vil under dette punktet trekkje fram ein observasjon eg gjorde under intervjuet, nemleg styrkeforholdet mellom intervjuar og intervjuobjekt. Eg er lærar og kjenner skule godt, i utgangspunktet trur

eg dette gjorde at rektorane følte at det var "ein av sine egne" som kom for å gjere intervjuet. Kanskje ville det vore annleis om det var ein frå høgskule eller universitet som skulle vere intervjuar. I tillegg er rektor "over læraren i rang" innanfor skulesystemet - og kanskje gjorde dette rektorane endå meir komfortable i intervjusituasjonen? Det eg også merka meg var at etter den første uformelle samtalen bar resten av intervjuet preg av ei avslappa stemning. Eg gleda meg til å intervju dei. Temaet eg intervju dei om har eit positivt utgangspunkt, kommunen deira gjer det bra på NP og temaet er ikkje direkte sensitivt med omsyn til deira integritet eller posisjon som rektor.

Transkripsjon og analyse

Det er ikkje berre enkelt å transkribere. Dette er ein tolkingsprosess der skilnadane mellom talespråk og skrivne tekstar kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problem. Mine intervju var samtaler ansikt til ansikt og gjennom transkripsjonen blir samtalen mellom deltakarane og intervjuar, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s 186). Transkripsjonen vart gjort kort tid etter at intervju dei var gjennomførte, medan eg framleis hadde dei friskt i minnet. Mobiltelefonen fungerte godt som lyd-opptakar. Her var det lett å bla fram og tilbake og lyden var svært god. Sjølv om heile samtalen var med på opptakaren, var det ein fordel å transkribere og starte analysearbeidet etter kort tid. Kroppsspråk og mimikk fortel mykje korleis intervjuobjektet stiller seg til spørsmål og egne utsegn. Det transkriberte intervjuet varierte frå 4 til 6 sider for kvar rektor.

I denne undersøkinga har eg brukt analysemetoden Kvale og Brinkmann (2009, s 212) kallar meiningsfortetting. Gjennom denne metoden har eg systematisert intervju dei og delt dei inn i forskjellige tema ved hjelp av forskarspørsmåla mine. Det først eg gjorde var å ta kvart spørsmål og setje informantane sine svar på desse opp ei ein tabell, slik:

Spørsmål 1. Generelt sett, meiner du at det er bra at vi har innført nasjonale prøvar i Norge?

Informant 1	Ja, eg tenker at det er eit godt verktøy som vi kan bruke så lenge vi bruker det fornuftig og veit kva vi vil med det, så tenker eg at det er bra.
Informant 2	Ja, så lenge det vert brukt på rett måte og ikkje til å rangere skular, så tenker eg at det er fornuftig.
Informant 3	Ja! Det meiner eg. Det er eit godt verktøy for å måle utvikling, og ikkje minst eit verktøy til å få utvikling på...

Informant 4	Ja, eg er positiv til NP, det at vi har ein viss felles standar nasjonalt er bra.
Informant 5	Ja, når nasjonale prøver kom på 8. og 9. steget så er det eit godt verktøy for oss i arbeidet med tilpassa opplæring. Når dei var på slutten av opplæringsløpet hadde eg vanskar med å sjå poenget med dei.
Informant 6	Ja, eg synes det er bra at nasjonale prøver er innførte i Norge.

Dette var klipp og lim frå transkripsjonen der eg tok vekk unødvendige ord frå det munnlege språket. Dette arbeidet gjorde det lettare for meg å samanlikne svara mellom rektorane. Det andre arbeidet som vart gjort var å ei form for koding. Eg leita først etter handlingar, korleis forklarar rektorane at arbeidet med nasjonale prøver føregår? Deretter såg eg på korleis dei uttalte seg om nasjonale prøver, negative eller positive uttalingar. Den tredje fasen i arbeidet med analysen var å sjå om eg kunne fortette desse handlingane/systemet for nasjonale prøver til noko meir generelt, og om likheiter/forskjellar i uttalingar som kunne seiast noko meir generelt om. Ut av dette arbeidet dukka det opp kategoriar. Fjerde og siste fasen handla om å sjå desse i lys av forskarspørsmåla og problemstilling. På denne måten meiner eg å ha funne hovudtendensar frå dei transkriberte intervju. Målet med dette arbeidet var å finne samanhengar mellom kva informantane har sagt i dei forskjellige intervju og å finne fram til kva rektorane meiner om dei same tema.

Det strukturerte materialet førte til at det vart lettare å få en oversikt over innhaldet, Kvale og Brinkmann (2009) meiner at arbeidet med å strukturere i seg sjølv er ein start på analysen. Dei delane som truer anonymiteten til deltakarane i prosjektet har blitt utelatt, t.d. har eg når rektorane nemner namnet på sin skule i intervjuet har eg omformulert det til *her på skulen*. Delane som ikkje er relevante for temaet har blitt fjerna på dette stadiet i prosessen. Etterarbeidet med intervju bidrog til å skape orden og oversikt over materialet. På denne måten fekk det ein struktur og vart dermed lettare tilgjengelig for tolking.

4.5 Validitet

Validiteten av ei undersøking heng saman med måleinstrumentet si evne til å måle det det faktisk er meint å måle. Her kjem ein inn på undersøkinga si gyldighet (Kvale, 2001). Når ein skal sikre validitet, er aspekt som sanning og kunnskap viktig. Validitet handlar her om mi evne til å tolke og trekke slutningar. Grenness (1997) meiner at validitet handlar om kva undersøkinga har kasta lys over. Når ein analyserer handlar validiteten om i kor stor grad spørsmåla er gyldige, og om tolkingane er logiske (Kvale, 2001). Det er nesten umogeleg å diskutere omgrepet validitet, utan å samtidig inkludere reliabilitet. Her handlar det om å avgjere om målingane som ledar fram til resultat har vore gjort så nøyaktig at ein verkeleg kan stole på dei (Kvale, 2001). Dersom ei undersøking får like, eller nesten like, svar når den blir gjort fleire gongar, vil undersøkinga være reliabel (Grenness, 1997). I denne undersøkinga gjennomfører eg intervju med seks rektorar. Gjennomføring av intervju er ein nokså subjektiv prosess. Meiniane til rektorane er til ei viss grad tolka av meg, og som eg har nemnt tidlegare, er eg historisk situert. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at interaksjonen mellom intervjuar og objektet er problematisk. Mange vil heller vil bruke analyser av naturlege samtaler og handlingar. Eg ser også at planlegginga er særdeles viktig og sjølv gjennomføringa av intervjuet kan verte kunstig. Eg har ikkje erfaring med dette og vil bruke tid på å bli komfortabel i situasjonen. For å gjere gode intervju krev det gjerne lang erfaring og mykje trening, dette hadde ikkje eg. Men eg fekk øve meg på min eigen rektor før eg gjekk i gang med intervju av rektorane, dette gjorde kanskje til at eg fekk luke vekk nokon typiske nybegynnarfeil.

Ringdal peikar også på at ein i kvalitative undersøkingar tek føre seg små utval av case, noko eg gjer. Dette fører til at ein kan ha vanskar med å generalisere.

Hensikta med oppgåva er ikkje å generalisere rektorane sine erfaringar i desse to kommunane til alle rektorar sine erfaringar i Sogn og Fjordane. Oppgåva tek sikte på å studere *denne* gruppa av rektorar, og gje eit innblikk i deira erfaringar knytt til nasjonale prøver. Eg har sett lys på ei gruppe av rektorar sine erfaringar og så skal eg forsøke å finne ut av kva som kjenneteiknar dei, eller eventuelt så kan det hende at dei ikkje har nokon kjenneteikn og då er det også eit funn.

Kvale (2001) peikar på at eit valid argument er eit fornuftig, velfundert, berettiga, sterkt og overtalande. Vidare vert det her hevda at ei valid slutning er basert på korrekte premisser. Når ein skal avgjere om ein metode undersøker det den er meint å undersøkje, må ein også ha ei

teoretisk oppfatning om det som skal undersøkast (Kvale, 2001). Forsking gjev sjeldan grunn til å bli totalt overtalen. Det beste vi kan gjere, er å freiste å komme nærare sanninga gjennom betre og betre målingar av den verkelegheita vi fokuserer på (Grenness, 1997). Ofte spør ein kor valide forskingsresultata vi har funne er. Dette heng saman med at i den vitskapelege logikken ligg det innebygd ei avgrensing som fører til at ein strengt tatt ikkje veit om ein har funne ei "sanning". Prinsipielt kan ein seie at det alltid er mogeleg at vitskapelege teoriar som i dag reknast som valid kunnskap, blir erstatta av nye teoriar i morgon (Kleven, 2005).

4.6 Etikk i mi undersøking

Kvale (2001) poengterer at etiske spørsmål er viktige gjennom alle fasane av undersøkingane. Han viser til tre etiske reglar for forskning på menneske: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. Det er fleire etiske omsyn ein lyt ta når ein arbeider med forskingsintervju. Kunnskapen som har kome fram av intervjua har vore avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuar og intervjuobjektet. Relasjon er viktig. Ein må skape ein relasjon der det er trygt og der ein kan snakke fritt, innanfor gitte rammer (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) påpeikar vidare at det er ein fin balanse mellom mitt ynskje om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjuobjektets integritet. Dei etiske spørsmåla handlar ikkje berre om den direkte intervjusituasjonen, den er integrert i alle fasane av intervjuundersøkinga. Moralske og etiske spørsmål er viktige også med tanke på middel og mål (Kvale & Brinkmann, 2009). På førehand må ein tenkje gjennom verdispørsmål og etiske dilemma som kan oppstå i løpet av intervjuprosjektet (Kvale & Brinkmann, (2009). I mitt tilfelle er det til t.d. viktig at informantane trur at eg vil halde meg til retningslinjene når det gjeld konfidensialitet.

Når det gjeld informert samtykke, har deltakarane blitt gitt informasjon i forkant. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, sjå vedlegg 3), noko deltakarane er informerte om. Informantane fekk i god tid før intervjuet samtykkeskjemaet. Her kjem det fram informasjon omkring konfidensialitet, om kven som har tilgang til intervjua, om moglegheita til å trekkje seg, og informasjon om offentleggjering av ferdig arbeid.

Transkripsjon må også gjerast på ein måte der ein tek omsyn til etiske spørsmål. Mi undersøking tek ikkje opp spesielt kjenslefulle emne, men det er uansett viktig at konfidensialiteten til deltakarane, personane og institusjonane som blir nemnde i intervjuet er beskytta (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle er rektorane vaksne menneske og det er i

utgangspunktet ikkje personlege emne vi skal snakke om. Likevel må eg vere medviten det at intervjuet i stor grad omhandlar arbeidet deira og jobben dei gjer, dette kan oppfattast som personleg.

Kvale & Brinkmann (2009) skriv om "praktisk klokskap". Dette har eg forsøkt å bruke i arbeidet med datainnsamlinga og datahandteringa i mitt prosjekt. Mitt ynskje er at denne undersøkinga kan være med på å bidra til å tene både vitskapelege og menneskelige interesser, gjennom fokus på arbeidet som vert gjort rundt nasjonale prøver. Rektorane eg intervjuar kjem frå ulike skular, eg har ikkje behov for å setje skulane opp mot kvarandre eller framstille rektorane sine meiningar i eit negativt lys.

5. 0 Presentasjon av data

I metodekapitlet er det gjort greie for at oppgåva gjer seg nytte av kvalitativ metode. Ved hjelp av metoden meningsfortetting er data systematisert i ulike kategoriar. Etter å ha analysert intervjuar kom eg fram til at mine innsamla data kunne ordnast i fire kategoriar – 1. Eigennytte og integrering i utviklingsarbeid, 2. Balanse i ansvarlegging, 3. lojalitet og avgrensingar og 4. "suksessfaktorane". Desse kategoriane, som er funna i oppgåva, vil no bli presenterte nedanfor.

5.1 Ein presentasjon av kommunane eg har innhenta data frå

Dei to kommunane som er eg har nytta informantar frå er nabokommunar og dei har hatt jamt gode resultat på nasjonale prøver. Dei to kommunane samarbeider ein del saman med dei andre nabokommunane om skule, til dømes har dei eit samarbeid når det gjeld gjennomføring av lokalt gjeve eksamen og utveksling av sensorar til gjennomføring av eksamen. Dei to kommunane har ulik storleik, den eine er relativt stor (150 til 350 elevar på skulane) og den andre er relativt liten (50 til 200 elevar på skulane). Ei oversikt over kommunane sine sosioøkonomiske forhold vert presentert nedanfor.

Ein oversikt over kommunane sine sosioøkonomiske forhold, tal henta frå SSB, statistikkbanken. Tabell 06445 og 09429. Alle tala er frå 2014.

	Kommune 1 "Lunvik"	Kommune 2 "Skogvik"	Landet
Syssetting (15 – 74 år) Begge kjønn	68, 7%	76,9%	68,1 %
Syssetting (15- 74 år) Kvinner	66, 2%	75,6%	65,5%
Utdanning, grunnskule	32,1%	22,5%	27, 3 %
Utdanning, VGS	46,8%	42,8%	41,3%
Høgare utdanning 0-3 år	17,6%	26,7%	22, 7%
Høgare utdanning 4 + år	3,5%	8%	8,7%
Hushaldningane si inntekt i % 0- 249 999 kr	20 %	16 %	19 %
Hushaldningane si inntekt i % 250 000 – 749 999	58 %	58 %	59 %
Hushaldningane si inntekt i % 750 000 +	23%	26 %	22%

Figur 6, presentasjon av kommunane

Av tabellen kjem det fram at andel i befolkninga som har høgare utdanning ligg under i den eine kommunen og over i den andre. Når det gjeld inntekt ligg begge kommunane litt over landsnittet. Kommunen som har høgare utdanning enn landssnittet, skil seg frå gjennomsnittet i Sogn og Fjordane.

5.2 Eigennytte og integrering i utviklingsarbeid

I analysen av data kjem det fram at dei seks informantane har brukt mest tid av intervjuet til å snakke om korleis nasjonale prøver vert brukt i utviklingsarbeidet på skulen. Rektorane legg alle vekt på at nytten av nasjonale prøver handlar om korleis dei klarer å bruke nasjonale prøver lokalt i utviklingsarbeidet. Kvar informant trakk fram kva eigennytte dei på sin skule kunne få av arbeidet med nasjonale prøver, kva kan lærarane og rektorane lære av resultata på nasjonale prøver? Dette er oppgåva sitt fremste funn. Eg vel å presentere dette i punktform først, og deretter utdjupe det vidare under.

- nasjonale prøver er ein integrert del av arbeidet på skulen, ikkje på topp eller ved sida av
- informantane fortel at lærarane må analysere resultatane av nasjonale prøver på klassenivå og på elevnivå
- rektor og lærarar samarbeider om resultat
- resultatane er faste punkt på elev- og foreldresamtaler

Nasjonale prøver er ein integrert del av arbeidet på skulen

På spørsmålet om informantane opplevde at nasjonale prøver kom i konflikt med andre oppgåver som skulen har svarte alle nei. Dei seier at nasjonale prøver er ein naturleg del av arbeidet på skulen, både for -og etterarbeid med nasjonale prøver ligg inne i årshjulet/årsplanen. Ingen av informantane ordla seg slik at dei meinte at arbeidet med prøvane kom på toppen eller ved sida av anna arbeid på skulen.

Det som alle informantane la mest vekt på i intervjuet var eigennytt og integreringa av nasjonale prøver i utviklingsarbeidet på skulane. Alle rektorane poengterte at det var arbeidet med nasjonale prøver lokalt på skulen i ettertid som var det nyttigaste med nasjonale prøver. Ein informant ordla seg slik:

Eg tenker på nasjonale prøver som indremedisin eller som til bruk på eigen skule. Det er eit veldig godt verktøy der, men den her rangeringa mellom skular på landsbasis og kommunar i mellom har eg for så vidt liten sans for, men til internt bruk på skulen syns eg det er kjempe bra.

Tre av rektorane tala om at nasjonale prøver og diskusjonane rundt innhaldet i dei, t.d. oppgåvetypar (er det verkeleg meininga at elevane skal kunne reflektere på eit så høgt nivå i lesing i 5. Klasse?) gav dei nyttige refleksjonar rundt læreprosessen til elevane. Ein rektor uttrykte seg slik:

Vi har fokus på det og jobber med innhaldet i nasjonale prøver, så på den måten håper vi jo at dei måler det dei skal måle....den rette kompetansen. Men det er kanskje like mykje det at vi jobber med den etterpå, vi brukar dei kvalitativt på skulen etterpå til å gå inn i resultatane og sjå kvar vi må øve meir.

Lærarane analyserer resultat

Alle rektorane fortel at det er sett av tid på skulen til å analysere resultatata av nasjonale prøver. Lærarane må gjere analyser både på elevnivå og på klassenivå. I den eine kommunen må lærarane skrive ein rapport eller eit refleksjonsnotat over resultat i sin klasse og levere til rektor. I den andre kommunen er resultat på NP først gjennomgått av lærar og deretter fast punkt på teammøte. Ein informant ordla seg slik:

Lærarane må skrive rapportar på resultatet vårt med fokus på korleis vi kan lære av resultatet.

Lærarane og rektor samarbeider

Alle informantane fortel at dersom dei får resultat som skil seg ut, både i positiv og negativ lei, samarbeider rektor og lærar om kva ein skal gjere vidare med det. På spørsmål om dei oftast hadde ei oppfatning av kva som låg bak eit overraskande resultat svarde rektorane at det var sjeldan dei vart overraske, men dersom dei vart det så måtte lærar og rektor sjå nærare på det. Som informanten nedanfor vektlegg var det nyttig å få spreie kunnskapen når eit trinn lukkast. Informanten ordla seg slik:

På leiarnivåa brukar eg det til å styre ressursar, vurdere om tiltak vi har sett i gong fungerer, spre kunnskap...dette med å sjå at eit trinn lukkast, å få sjå litt på korleis dei har lukkast og dele denne kunnskapen.

Rektorane fortel at dei sjølve aktivt er med på delar av arbeidet med nasjonale prøver, og at dei på den måten får betre oversikt over elevgruppa og vert meir delaktige i arbeidet med elevvurdering og tilpassa opplæring.

Ein informant ordla seg slik:

Ja, altså det er ein måte å kople meg tettare på resultat.....så i slutten av opplæringsløpet så kjenner eg dei godt, men nasjonale prøver gjer at eg følgjer godt med frå begynnelsen.....så eg følger elevgrupper og eg har gode analyseverktøy.

To av rektorane framheva at det var godt med ei objektiv måling av eleven, både overfor elev og foreldre. Nasjonale prøver var lettare å samarbeide om fordi det ikkje hadde noko med den

lokale vurderingskulturen å gjere, prøvene er utvikla nasjonalt og spørsmålsstilling og vanskegrad var difor ikkje gjenstand for diskusjon.

Nasjonale prøver som fast punkt på elev- og foreldresamtale

Alle informantane fortalde at resultat på nasjonale prøver vart opplyst om til elev og foreldre. Informantane gav alle uttrykk for at resultat på nasjonale prøver handlar om den enkelte elev sitt læringsutbytte i forhold til dei grunnleggjande ferdigheitene. Ein informant ordla seg slik:

Då er vi på individnivå då, vi har gode moglegheiter til å følgje opp kvar enkelt. Vi tek det seriøst vi, både lærarar og elevar, akkurat som vi gjer med andre prøvar og testar, skule er jo viktig.

Dei la vekt på at dei nye analyseverktøya som no finnast var gode og dermed kunne vere til hjelp når ein gav tilbakemelding til elev og foreldre.

5.3 Balansert ansvarleggjering

Det neste punktet som kom fram i analysen var at det ser ut til å vere kultur for ei balansert ansvarleggjering. Å kalle dette balansert ansvarleggjering er mi tolking. Det fall naturleg då mange av rektorane brukte nettopp ordet balanse om arbeidet med nasjonale prøver. Med det meiner eg at rektorane ikkje har gjeve uttrykk for at dei føler dei må forsvare resultata av nasjonale prøver ovanfor nokon, verken skulesjef, foreldre eller media. På same måte verkar det ikkje som at lærarane må forsvare resultata ovanfor rektor, informantane uttrykkjer seg slik at nasjonale prøver er eit felles arbeid på skulen, noko verken lærar eller rektor står aleine om. Informantane tala alle også om kva avgrensingar nasjonale prøver har, kva det kunne brukast til og kva det ikkje kunne brukast til. Denne kategorien vil eg utdjupe med 3 punkt:

- felles forståing av kva nasjonale prøver er
- balansert ansvarleggjering mellom rektor og skulesjef
- balansert ansvarleggjering på skulen mellom rektor og lærarar

Felles forståing av kva nasjonale prøver er

Informantar tala alle om, om enn i ulike delar av intervjuet, kva dei meinte at nasjonale prøver kunne brukast til og kva dei ikkje kunne brukast til. Dei tala om dette med å gjere nasjonale prøver til noko meir enn det faktisk er. Dette kom fram gjennom at dei alle ein eller fleire gongar i intervjuet presiserte ting som "men det er viktig å hugse at nasjonale prøver berre måler eit avgrensa område av ferdigheitene til elevane" eller som ein informant sa det "det har jo vore viktig for rektorane her hos oss å snakke om det at nasjonale prøver må vere det som nasjonale prøver er, altså ein må ikkje leggje meir i det enn det er heller". Fire av informantane fortalde også om at dei hadde eit bevist forhold til korleis dei presenterte resultat av nasjonale prøver i samarbeidsutvalet (SU) og i foreldre samarbeidsutvalet (FAU) eller korleis dei brukte resultat i plenum på skulen. Dei verka som at dei hadde eit bevist forhold til kor mykje plass resultat på nasjonale prøver skulle ha i slike felles arenaer. Informantane tala som nemnt over alle om dette på eit eller fleire stader i intervjuet. To av informantane la også vekt på at dei hadde stor sympati med og forståing for kor vanskeleg det måtte vere for skular som vart stempla (t.d. gjennom media) med dårlege resultat på nasjonale prøver. Informantane utviste det eg vil kalle ein slags nøktern bruk av resultat på nasjonale prøver, sjølv om desse skulane jamt har gode resultat og over landssnittet. Ein informant ordla seg slik:

Sjølv om vi har gode resultat så har eg aldri lagt så mykje vekt på det i SU eller FAU, eg har berre vist at vi har ok resultat som ein heilt kvardagsleg tingmen foreldra må få vite, men vi brukar like mykje tid på elevundersøkinga.

Balansert ansvarleggjering mellom rektor og skulesjef

Rektorane måtte alle rapportere til skulesjefen i kommunen om korleis nasjonale prøver hadde gått på deira skule. I den eine kommunen måtte rektorane skrive ein rapport til skulesjefen (denne var basert på refleksjonsnotatet som lærarane skreiv til rektor), i den andre kommunen samtale dei om nasjonale prøver på rektormøte.

Informantane seier alle at dei føler at dei må kunne forklare resultatata til sin skule for oppvekstsjef eller skulesjef og at dei dermed føler at resultat frå nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar.

Ein informant svarte:

Det må vi, og det føler ein på. Ein føler ein må forklare, meir forklare enn forsvare då, men vi har jo eit rapporteringssystem.

Ein anna informant uttrykte seg slik:

Ja, det gjer eg, som sagt vi må levere analyse til kommunen og det er klart ...vi blir ikkje hengt om vi har dårlege resultat, men kva har vi tenkte å gjere? Kvifor er det slik? Vi må vere bevist, vi må vite det.....og så må vi gjere noko.....

Informantane la vekt på at det var greitt å bli ansvarleggjort for resultat, på den måten at dei måtte kunne forklare kva som førte til både gode og dårlege resultat på sin skule. Dette kom fram på ein måte som at dei verka som at det var ein naturleg del av rektorjobben. Elles var rektorane opptekne av å formidle at dei ikkje var komfortable med samanlikninga av resultat mellom skular, og det var heller ikkje praksis med skulesamanlikning i dei to kommunane. Ein snakka om kommuneresultatata generelt i den eine kommunen og i den andre kommunen diskuterte ein både kommuneresultat og sin eigen skule, men ikkje på ein måte der samanlikning var målet.

Ein informant formulerte seg slik om ansvarleggjering:

Ja, sånn er det faktisk. Det er kanskje litt overdrive dette også faktisk, men det er viktig å ha kontroll, i alle fall om kva som rører seg i klassane, men eg likar jo ikkje Oslo-modellen der ein får høgare lønn etter resultat. Det håpar eg aldri blir her, sjølv om vi liggje jo bra an altså.

Og ein annan informant formulerte seg slik:

Det er jo med å ansvarleggjere oss slik at vi må jobbe med det, men eg syns at det er, eller det har jo vore viktig for rektorane her hos oss å snakke om det at nasjonale prøver må vere det som nasjonale prøver er, altså ein må ikkje leggje meir i det enn det er heller. Vi gjer det vi føler

er nyttig og det vi skal. Vi moderer det til vår bruk, vi må gjere det til vårt eige- kva kan vi få ut av det? Og det føler eg at alle sånne måleinstrument er, det er det det er – verken meir eller mindre.

Det kan etter mine vurderingar tolkast slik at rektorane føler at dei sin kommune har utvikla ei felles forståing av ansvarleggjering av resultat på nasjonale prøver. Vektskåla ligg på forklaring av resultat heller enn på forsvar av resultat.

På spørsmål om kva informantane synes om målstyring og resultatstyring inn i skulen kom det fram at det også her handlar om ein balanse eller den "gylne middelveg" som ein av rektorane uttrykte seg. Denne var alle opptekne av. Rektorane presiserte alle her at målstyring er greitt på dei områda i skulen der det går fint å finne gode mål, og at det er med på å gje ei retning på arbeidet. Det som rektorane var kritiske til når det gjaldt målstyring og resultatstyring var ukritisk bruk av det. Tre av informantane la mellom anna vekt på den generelle delen av læreplanen- korleis målsetje den? Og bør ein målsetje det å utvikle seg til å bli eit gangsmenneske? Dei presiserte at dersom målstyring og resultatstyring (fordi det krev at ein må finne mål på noko som kanskje ikkje let seg finne målbare og gode mål på) fekk for mykje plass i skulen var det redde det skulle gå utover utviklinga av heile menneske, danningperspektivet i skulen. Ein rektor ordla seg slik:

Som alt anna, så må du velje den gylne middelveg sant, vist det vert for mykje resultatstyring så trur eg det verkar veldig negativt for trivsel og utvikling av heile menneske ehe....men vi treng litt pådriv på mål og resultat, men sånn den gylne middelveg det er bra...

Ein annan rektor ordla seg slik:

Eh....det ertodelt. På nokon område er det fornuftig å jobbe mot mål, men så er jo skulen slik at det er ikkje alt som er målbart og det er vanskeleg å sette mål på. Men innanfor naturlege område som økonomi, og ein del faglege ting, dette med læringsmiljø og mobbeproblematikk t.d å er det fornuftig å ha eit mål om at ein skal klare å jobbe med desse tinga for då får ein satt ein retning på det. Og så er det samtidig ein del andre ting som er vanskeleg å måle sant, kva med målstyring på generell del, kva med målstyring på det å utvikle seg til gangsmenneske? Så det er litt variabelt, men på nokon område så er målstyring bra og igjen brukt på rett måte, fornuftig.

Balansert ansvarleggjing mellom rektor og lærar

Det kjem fram gjennom intervjua at rektorane ikkje tenker at lærarane er aleine i arbeidet med nasjonale prøver. Når resultata kjem er det lærarar og rektorar i lag som ser på kva tiltak som kan setjast i verk dersom det er nyttig, på kvart sitt nivå. Ingen av rektorane sa at dei vektla læraren eller metodane til læraren einsegn i analyse av resultata på den måten at resultata kunne direkte speglast tilbake til læraren. Ein informant ordla seg slik:

Då ser vi på resultata saman då, og ser om det er noko vi kan gjere med ressursituasjonen rundt denne gruppa eller om det er andre ting rundt opplæringsituasjonen. Vi tek ein prat om det, ganske enkelt.

5.4 Lojalitet

Den tredje kategorien som kom fram i analysen var ein gjennomgåande lojalitet til det som er forventa av ein i arbeidet med nasjonale prøver, på skulenivå og på kommunenivå. I analysen av intervjua fann eg at informantane mine alle syner ein lojalitet mot arbeidet med nasjonale prøver. Det er ingen av informantane som ytrar noko negativt om dette arbeidet. Ingen av dei brukte t.d. ord som ressurskrevjande, tidkrevjande, lite nyttig eller konfliktfylt. Dei brukar ord som "nasjonale prøver er fort gjort", "gode analyseverktøy", "interessant å få resultata". Nokre av informantane må som nemnt skrive rapportar til skulesjefen om resultat på nasjonale prøver, og det er ingen av dei som ytrar seg negativt om dette. Det som kom fram av noko som kan minne om kritikk, var at rektorane sa at mange synes det var litt ekstra arbeid å rette prøvene i lesing og at nokre lærarar ynskje at også desse prøvene kom på data. Elles uttrykte fleire av rektorane at læraren såg fram til å få resultat på nasjonale prøver og at dei nytta desse godt. Ein informant ordla seg slik:

Men folk tar det jo seriøst, både lærarane og elevane...men det er jo ikkje noko forskjell på t.d. nasjonale prøver og andre prøver....eller testsituasjonar, alle ønskjer å gjere det godt og då gjer ein jo det ein kan for å få det bra

I svara frå informantane var det i det heile teke ingen kritikk å spore i forhold til intensjonen med nasjonale prøver. På spørsmålet om kva dei synes om at nasjonale prøver vart innførte i Norge var alle einige i at det er bra vi har innført prøven i norsk skule. Rektorane omtalte heller ikkje nasjonale prøver i negative ordlag når det gjaldt gjennomføring av prøvene, og heller

ikkje om arbeidet som er knytt til prøvene i ettertid. Gjennomgåande kan eg seie at rektorane var lojale og positivt innstilt til nasjonale prøver, men dei var opptekne av å avgrense verdien av dei ved å presisere at nasjonale prøver berre er ein liten del av kva det vil seie å drive skule. Fire av rektorane stilte kritiske spørsmål ved rangering, var det naudsynt at det vart opning for å søkje på kvar enkelt skule sine resultat på skoleporten? Dei synes at det var greit på kommunenivå, men ikkje på skulenivå. Likeeins var dei ikkje begeistra for media si dekning av nasjonale prøver, dei meinte at denne øydela for verdien av nasjonale prøver og at prøvene ofte var mistolka og missforstått i media.

Diskusjonar om nasjonale prøver sin validitet, måler prøvene det dei skal måle, om prøvene er "rimelege" i høve det som rektorane og lærarane opplever i skulen kom ikkje opp som tema i intervjuet. Ein av rektorane sa i ein bisetning "at på den måten håpar vi jo at prøvene måler det dei skal måle". Dette aspektet har ikkje rektorane diskutert eller vore kritiske til. Dei har berre uttrykt at dei er fornøgde med prøvene totalt sett.

5.5 Rektor si forklaring på gode resultat

På spørsmåla der eg har bedt rektorane om å forklare kvifor dei trur sin skule jamt gjer det bra på nasjonale prøver har eg fått nokre like svar, men det var også her rektorane svarte mest forskjellig. Det er viktig å presisere at alle rektorane her tala om at det var eit samansett spørsmål og fleire ting dei meinte spelte inn. Alle nemnde systematiske arbeid med grunnleggjande ferdigheiter som ein faktor, elles var det litt ulikt korleis dei svarte, men arbeidsro og klassemiljø, og gode lærarar vart nemnt av fleire.

- Systematisk arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene
- Arbeidsro og klassemiljø, gode lærarar.

Systematisk arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene

På spørsmålet om kva dei meinte var årskane til gode resultat på skulen svarte alle informantane at dei hadde arbeidd systematisk med dei grunnleggjande ferdigheitene. To av informantane i den eine kommunen drog fram at dei meinte barneskulane i kommunen gjorde ein grundig jobb. Ein av rektorane sa dette:

Eg tenker at det er eit systematisk arbeid som har pågått over lang tid,og då tenker eg ikkje spesielt på vår eigen skulen, men først og fremst på barneskulane i kommunane.

Arbeidsro

God arbeidsro vart trekt fram av nokre rektorane. På spørsmål om kva dei meinte kunne forklare resultat på eigen skule svarte fleire at dei hadde god arbeidsro i timane. Nokre av dei synte også til elevundersøkinga som viste at dei hadde betre arbeidsro i timane enn landssnittet. Tre av informantane meinte også at dersom ein klasse eller gruppe fekk dårlegare resultat enn kva som var vanleg på skulen trakk dei fram dårlegare arbeidsro eller lite offensivt læringsmiljø som noko som dei såg kunne vere grunnen. Ein rektor ordla seg slik:

Eg trur det som er bakgrunnen for eit godt resultat er det at....det er veldig strukturert, vi har jobba grundig med desse grunnleggjande ferdigheitene og strukturert her i kommunen og her på skulen har vi mykje betre arbeidsro i klassen enn landsgjennomsnittet for eksempel... eg trur på den måten at ein får nytte tida betre, læraren bruker mindre tid generelt på å få ro og mindre tid på å få arbeidsro og arbeidsflyt

Ein annan rektor ordla seg slik: *det er jo mykje som spelar inn, klassemiljø, offensivt klassemiljø og læraren spelar jo inn*

Gode lærarar

Nokre av informantane la også vekt på at dei meinte dei hadde gode lærarar på sin skule. Ein informant ordla seg slik: *lærarane er veldig flinke til dette, og så tek vi det seriøst.* Nokre av informantane trakk også fram at dei hadde mange gode matematikklærarar på skulen, andre vektla at lærarane var gode på vurdering og klasseleiing.

I sin heilskap er det forklaringa om at skulane har arbeidd systematisk med grunnleggjande ferdigheiter som er det tydelegaste funnet, men det at lærarane også trakk fram gode lærar og god arbeidsro er også verdt å nemne. Spesielt interessant er det at rektorane forklarte resultat som skilde seg negativt ut med dårleg arbeidsro eller lite offensivt læringsmiljø i klassen.

6.0 Drøfting

I denne del av oppgåva vil funna i undersøkinga bli tolka og drøfta i forhold til problemstilling, forskarspørsmål og teori om skuleleiing. Dette kapitlet vil ha følgjande struktur: først vil eg seie noko om funna opp mot konteksten og rammene for undersøkinga. Deretter vil eg drøfte funna opp mot problemstilling, forskarspørsmål og teori, og til sist i kapitlet kjem ei oppsummering. Forskarspørsmåla vil danne strukturen i drøftinga av funn mot teori og problemstilling. Dei tydelegaste funna kjem først og vil også viast mest plass.

6.1 Kontekst og funn i undersøkinga, kva kan ein slå fast og kva kan ein drøfte

Korleis erfarer rektorar ved eit utval skular i Sogn og Fjordane arbeidet med nasjonale prøver?

Problemstillinga tek sikte på å gje eit bilete av eit utval rektorar sine erfaringar med nasjonale prøver.

På generelt grunnlag kan ein seie at ei oppleving eller erfaring med eit fenomen ikkje kan takast ut av samanhengen dersom ein skal forsøkje å forstå desse erfaringane. Som metodekapitlet tek føre seg er det å forske på menneske kompleks fordi vi alle er historisk situerte (Skjervheim, 2001). Fenomenet i denne undersøkinga er nasjonale prøver og eit utval av rektorar si erfaring med desse i Sogn og Fjordane. Samanhengen nasjonale prøver og rektorane må forståast i, er kompleks. Det kan vere nyttig å reflektere rundt nokre av desse rammene.

Konteksten for skule og skuledrift er vid. Til ei kvar tid gjeldande lover og læreplanar, kommuneøkonomi, sosioøkonomiske forhold i kommunen, kor integrert skulen er i lokalmiljøet, historiske og kulturelle faktorar og kulturen på sjølve skulen er alle med å forme skuledrifta. Dei to kommunane, kalla Lunvik og Skogvik, skil seg frå kvarandre på nokre punkt. Skogvik har høgare gjennomsnittsutdanning enn landssnittet, sysselsetjinga er noko høgare for begge kjønn, også for kvinner aleine. Lunvik har lågare gjennomsnittsutdanning enn landet, noko lågare utdanning og lågare sysselsetjing for begge kjønn, også for kvinner aleine. Her er det ein viss forskjell mellom Lunvik og Skogvik (sjå figur 6). Dersom ein skulle følgje

tradisjonelle forklaringsvariablar burde Skogvik ha betre skuleresultat, men resultat på nasjonale prøver mellom desse kommunane er på det jamne like. På den måten kan vi seie at desse kommunane er typiske for Sogn og Fjordane – paradokset, dei kjende forklaringsvariablane ser ut til å spele lita rolle her. Dersom ein ser på rektorane som arbeider på skulane er bilete noko annleis, dei er veldig "like". Alle rektorane har leiarutdanning, 5 av 6 har meir enn 5 års erfaring som lærarar før dei vart rektorar, og dei har etterkvart sitte i rektorstolen ei stund (to av dei som assisterande rektorar i 7 år før dei vart rektorar). Utifrå resultat på nasjonale prøver vil skulane i Lunvik og Skogvik kunne beskrivast som "effective schools". Slik Rai og Kadash (2014), Sun og Jong (2007) forklarar effective schools er det ei smal tolking å definere skular som "effective schools" utifrå resultat på nasjonale prøver. Prosess og strukturkvalitet, samt elevtrivsel bør gjerne også vere med. Ser ein likevel på internasjonale undersøkingar er skuleresultat ein av hovudvariablane og det er også resultatkvalitet som er verdsett høgast i NOU nr 10 (Utdannings – og forskningsdepartementet 2002). Spørsmålet ein kan stille seg er, dersom ein legg til grunn at det ikkje vert juksa på nasjonale prøver, kan skular som har dårleg struktur, dårleg prosess, og dårleg elevtrivsel år etter år å få gode resultat på nasjonale prøver? I denne drøftinga vil eg vektlegge resultat på nasjonale prøver som variabel for "effective schools", og vidare sjå på prosessen rundt arbeidet med nasjonale prøver utifrå funna i oppgåva.

Rektorane arbeider i skulesystemet i Sogn og Fjordane, og som forskning syner skil Sogn og Fjordane seg ut når det gjeld skule. Eit lærande utdanningssystem som Glosvik (2015) talar om at Sogn og Fjordane fylke har, er ein av rammene som rektorane arbeidar innanfor. Korleis påverkar det arbeidet til rektorane? Er dei vande med at deira stemmer vert høyrde i større grad enn rektorar i andre fylke? Korleis påverkar dette rektorane si innstilling til skulesystemet og til sine overordna i kommunen, og til korleis dei set skulepolitikk ut i livet? Eit lærande utdanningssystem sett i høve tankegodset i ansvarsstyring, kan det vere at ansvarsstyring får eit anna innhald i Sogn og Fjordane? Rektorane er også klar over at skulen i Sogn og Fjordane skil seg ut. Rektorane veit at dei jamt gjer det godt på nasjonale prøver.

Korleis rektorane erfarer arbeidet med nasjonale prøver kan sjåast i samanheng med korleis ansvarsstyring (accountability) vert brukt som leiingsform i kommunane eg har henta informantar frå. Det neste spørsmålet vert då korleis vi kan "identifisere" ansvarsstyring i ein kommune utifrå meir objektive kriterier. Legg vi dei tre fasane for integrering av ansvarsstyring til grunn (Langfeldt 2008a, s118), kan vi seie at kommunane i denne undersøkinga har eit system for ansvarsstyring i skulen. Fase 1, ja skulane har nasjonale prøver, og fase 2, ja resultat

vert offentleggjort. Tredje og siste fase, straff og belønning, kan ein ikkje observere utifrå objektive kriterier i alle fall. Ein kan gå utifrå at dette er likt for dei fleste kommunar i Norge, sidan nasjonale prøver er obligatoriske. Rektorane melder vidare om eit system for oppfølging av resultat og dei seier at dei brukar det. I kor sterk grad ansvarsstyring vert utøvd her i forhold til andre kommunar kan denne undersøkinga ikkje seie noko om, men ein kan slå fast at det finnst eit slikt system.

Dei rammefaktorane ein kan slå fast ved denne undersøkinga er: dei to kommunane er forskjellige med omsyn til sosio- økonomiske verdiar, rektorane er nokså like med omsyn til utdanning og erfaring, det finnst eit system for ansvarsstyring i dei to kommunane og rektorane arbeider i utdanningssystemet i Sogn og Fjordane.

6.2 Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver dannar grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule?

Rektorane vektlegg arbeidet med nasjonale prøver opp mot utviklingsarbeid og arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene som det viktigaste med nasjonale prøver. Dette kan karakteriserast som det klaraste funnet i denne undersøkinga. På kvar av skulane finnst det system for korleis resultat skal følgjast opp og alle rektorane har eit bevisst forhold til korleis dei vil at nasjonale prøver skal brukast. Dette seier noko om korleis accountability eller ansvarsstyring som leiingsmetode har vorte tolka og brukt av rektorane i desse kommunane. Dette punktet vil bli utdjupa gjennom følgjande underpunkt: *rektorane har eit tydeleg utviklingsfokus, balansert ansvarleggering og støtte* og til slutt ei oppsummering.

Rektorane har eit tydeleg utviklingsfokus

Rektorane synast at det viktigaste med nasjonale prøver er korleis dei kan få brukt arbeidet med dei til utvikling på eigen skule. Dette syner at rektorane er utviklingsorienterte og at dei har eit tydeleg fokus på eigennyttan av nasjonale prøver. Prøvene er integrerte i arbeidet på skulane og rektorane har eit bevisst system for dette arbeidet.

Informantane i denne undersøkinga ser ikkje ut til å vere aleine om å ha fokus på skuleutvikling når det gjeld nasjonale prøver. Ser ein på skolelederundersøkelsen (2005) kom det fram at rektorane der hadde god tru på vurdering som tiltak for skuleutvikling og ansvarleggering av

rektorar og lærarar (Utdanningsdirektoratet 2006). Desse rektorane hadde i mindre grad tru på at nasjonale prøver bidrog til å auke læringsutbyttet til den enkelte. Dette er ikkje nødvendigvis eit motstridande svar. Målet med skuleutvikling er å betre kvalitet på skulen si kjerneoppgåve, å auke læringsutbyttet til den enkelte elev. Rektorane kan ha mindre tru på at nasjonale prøver "der og då" vil auke læringsutbyttet på enkelt individnivå, men dei kan ha tru på at arbeidsprosessen rundt nasjonale prøver på sikt vil gje auka læringsutbytte.

Skolelederundersøkelsen var gjort i 2005, og undersøkinga for denne masteroppgåva var gjort i 2015. I 2005 var nasjonale prøver nytt i skulen. Nasjonale prøver har fått betre fotfeste i skulen og vurderingsverktøyet i nasjonale prøver har også vorte betydeleg utbetra sidan 2005. Informantane i denne undersøkinga meiner at gode resultat har kome av strukturert og godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene over tid. Evaluering av nasjonale prøver opp mot skuleutvikling er noko av dette arbeidet, og på den måten må rektorane ha ei viss tru på at dette er med å auke den enkelte elev sitt læringsutbytte.

Prosessen rundt arbeidet med nasjonale prøver, kven som gjer kva, er tydeleg i denne undersøkinga. Rektorane sitt ansvarsområde i arbeidet med nasjonale prøver er først og fremst å ha eit system og ein prosess for arbeidet. Utstyr, tilgang til prøven gjennom PAS (prøve administrasjons systemet til Utdanningsdirektoratet) og tid sett av til både for og etterarbeid med nasjonale prøver er rektor sitt ansvar. Lærarane har ansvar for gjennomføringa i dei enkelte klassane og å følgje opp resultatet der i samråd med rektor. Ser vi på undersøkinga til Sammons m.fl (2010) var konklusjonen deira at god skuleleiing, gjennom å skape gode prosessar på skulen, noko som gav elevane auka læringsutbytte. Rektorane i denne undersøking har skapt ein tydeleg prosess med tydeleg mål om skuleutvikling. Dei seier også at dei trur at resultat av nasjonale prøver kan tilskrivast godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene, noko analyse av resultat på nasjonale prøver er ein del av. På system nivå har dei tru på at analyse av resultat og prosessen dette set i gang kjem eleven sitt læringsutbytte til gode som eit heile.

Balansert ansvarleggjering og støtte

Det er fleire aspekt ved rektorane sitt utviklingsfokus som kan knytast til ansvarsstyring (accountability) som styringsideologi. I teorikapitlet er det vist til to måtar ein grovt sett kan tolke ansvarsstyring på, den eine med eit reint resultatfokus og den andre då ein også legg i det prosessen og dialog mellom partane (White, 1976 og Langfeldt 2008). Langfeldt (2008)

meiner også at tradisjonen målstyring og ansvarsstyring står i spenn mellom legitimitet og skuldfordeling. Med det meiner han at legitimiteten kjem av at skulane må gjere greie for det ansvaret dei har fått. Når nokon kan stillast til ansvar for noko, kan dei også skuldast for det dei er stilt til ansvar for.

Om resultat på nasjonale prøver vert opplevd som ansvars plassering og/eller skuldfordeling kan henge saman med fleire ting. For det første kan det handle om kor trygge rektorane og lærarane er på oppgåva dei skal løyse og kor trygge dei er i rolla som rektorar og lærarar. Det er til ein viss grad subjektivt om ein opplever noko som ansvarleggjering og/eller skuld plassering. Rektorane i denne undersøkinga verkar trygge på arbeidet med nasjonale prøver. Dei har alle leiarutdanning, dei fleste (5 av 6) har erfaring som lærarar og dei har alle erfaring som rektorar. Det er ikkje utenkteleg at dette gjer dei til tryggare og tydlegare leiarar.

For det andre kan det handle det om kva krav og forventningar det vert sett rundt resultatet av dei nasjonale prøvene av andre (eksternt press). Først og fremst av overordna i systemet, til dømes skulesjef, men også av samfunnet rundt (foreldre, media).

Det er ingen stad i datamaterialet tala om å "stille krav til lærarane" rektorane taler om nasjonale prøver som eit "vi-arbeid". Rektorar og lærarar har kvar sine oppgåver knytt til nasjonale prøver, men det er eit teitt samarbeid. I dei tilfella der rektor har sett at ei gruppe slit med til dømes lesing set han i gang tiltak saman med lærarane på trinnet. Fokus er på kva resultat kan brukast til i utvikling framover heller enn å forklare kva som er bakgrunnen for resultatata. Ser vi på modellen til Sun (2003) for korleis ein kan initiere effective school improvement, er hovudpunkta i trekanten "goals - pressure – support ". Press (her forstått evaluering, testing) må følgjast opp med støtte dersom det skal vere fruktbart. Det at rektorane er med i etterarbeidet med nasjonale prøver kan sjåast på som støtte i arbeidet til læraren.

Sjølv om læraren må sjå tilbake på kva som er gjort og lære av dette (positivt som negativt) er det ikkje her tyngda av arbeidet ligg i følgje mine informantar. Rektorane verkar lite opptekne av å anvarleggjere lærarane i for stor grad slik at det kan likne på skuldfordeling. Motsett er det heller ikkje noko i datamaterialet som kan minne om at dei brukar noko slags form for belønning i arbeidet. Ingen av rektorane taler om ros av trinn eller grupper av lærarar. På den måten kan ein seie at straff og belønning i modellen til Sun (2003) er fråværande her. Rektorane taler om evaluering og oppfølging av resultat. Det kan tolkast som at dette handlar

om at rektorane har lukkast i å halde vektskåla på ansvar og forklaring, og ikkje på skuldfordeling og forsvar internt på skulen. Kan vi seie at rektorane har skapt ei støttande og balansert ansvarleggjing der utvikling for ei betre opplæring står i fokus? Handlar det om at læraren kan stillast til ansvar for elevane sine resultat, eller om læraren kan stillast til ansvar for å ha ei god undervisning? (White 1976). Skal rektorane stillast til ansvar for resultat på nasjonale prøver, eller skal dei stillast til ansvar for å ha eit system for oppfølging av resultat? I denne undersøking kan det tolkast slik at tilnærminga av ansvarsstyring hjå desse rektorane ligg på den breie tolkinga av omgrepet. Rektorane forventar ikkje at læraren skal svare for elevane sine resultat, men vise til at dei vil arbeide for å gjere opplæringa best mogleg, læraren vert stilt til ansvar for prosessen. Ser ein på undersøkinga til Sammons m.fl (2010), er det kollektive prosessar på skulen som kan utvikle ei betre opplæring totalt sett. God leiing var leiarar som fekk læraren til å yte sitt beste, skape eit godt klima med eit positivt elevfokus og høge forventningar om meistring hos elevane. Det at rektorane ikkje set lærarane ansvarlege for elevresultat, men tilnærmar seg dette med eit breiare fokus kan kanskje vere med å skape eit betre arbeidsklima på skulane.

Oppsummering - korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver dannar grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule?

Rektorane erfarer at nasjonale prøver dannar eit godt grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule. Rektorane syner alle til eit fast system for korleis dette skal føregå, med tydeleg ansvars plassering og støtte i arbeidet, dei gjev uttrykk for at dette er eit felles arbeid på skulen. Rektorane gjev vidare uttrykk for at dette er eit lite konfliktylt arbeid. Dette kan tolkast som at dei har funne ein balanse i ansvarleggjing og arbeidsfordeling internt på skulen som gjev grobottn for at arbeidet kan ha eit utviklingsfokus. Dette funnet samsvarar med forskning kring skular som "lukkast", gode kollektive prosessar på skulane gjev gode skuleresultat. Systemet for oppfølging er tydeleg, der alle har fått sitt ansvarsområde, og dette er såleis i tråd med den hierarkiske tankegangen i NPM og ansvarsstyring. Å vere støttande i arbeidet samsvarar med Sun (2007) sin modell for skuleutvikling.

6.3 Korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar?

Rektorane gjev uttrykk for at dei føler seg ansvarleggjort når det gjeld nasjonale prøver. Dei gjev vidare uttrykk for at dette skjer med ein viss balanse. Balansen og rimelegheita har dei sjølv vore med å gjennom måten dei brukar handlingsrommet sitt, m.a. gjennom diskusjonar på rektormøta, korleis dei vel å bruke nasjonale prøver både internt og eksternt på skulen. Dette forskarspørsmålet har desse underpunkta: *rektorane føler seg ansvarleggjort, korleis opplever rektorane seg ansvarleggjort, rektorane brukar og skapar handlingsrom, handlingsrommet og fasar i ansvarsstyring, ansvarsstyring- annleis i Sogn og Fjordane?*

Rektorane føler seg ansvarleggjort

Korleis kan ein tolke at rektorane opplever at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar? I skolelederundersøkelsen (2005) er dette eit tydeleg funn der over 90 % av rektorane meiner at dette er med å ansvarleggjere både rektorar og lærarar. I denne masteroppgåva si undersøkinga seier også rektorane at dei føler seg ansvarleggjort gjennom nasjonale prøver. For å stille spørsmålet på hovudet, korleis kan ein ikkje føle seg ansvarleggjort ved denne type test som nasjonale prøver er? Når det er slik at testen vert gjennomført likt for heile landet og din skule sine resultat vart kjend for lærarkollegiet og skulesjef/kommunalsjef (og i dag- ope for alle via skoleporten) så er det kanskje ikkje til å unngå at ein kjenner på ansvaret for å forklare eller eventuelt forsvare sine resultat? Testing i skulen er ei form for press (jf. Sunns modell) og spørsmålet handlar difor kanskje heller om i kva grad rektor og skule handtera presset og korleis dei føler seg ansvarleggjort.

Korleis opplever rektorane seg ansvarleggjort?

Måten rektorane i denne undersøkinga opplever at dei vert ansvarleggjort for nasjonale prøver på sin skule er først og fremst gjennom at skulesjef i kommunen er interessert i resultatet av nasjonale prøver. Skulesjef vil diskutere resultat, og dei føler alle at dei må kunne forklare resultatene sine. Nokre skriv også rapport til skulesjefen om sine resultat og plan for oppfølging.

Det må vi, og det føler ein på. Ein føler ein må forklare, meir forklare enn forsvare då, men vi har jo eit rapporteringssystem (rektor).

I studien til Friestad (2015), som eg har skrivt om ovanfor, kom ho fram til ein konklusjon om at kommunar som har talfesta mål for resultat på nasjonale prøver og møter om resultat i ettertid, har betre elevprestasjonar enn kommunar som ikkje har denne styringspraksisen. I mi undersøking kjem det ikkje fram om kommunane har talfesta mål for resultat, men dei har møter med skulesjef i kommunen etter at resultat er komne. På dette punktet samsvarer det med resultat i Friestad sin studie. Dette kan også forståast i lys av Sun (2007) sin modell, press må til for å skape utvikling.

Korleis rektorane føler seg ansvarleggjort for resultat handlar som nemnt først og fremst om at skulesjef er interessert i resultat og at det vert forventa av rektorane at dei brukar resultat til å vidareutvikle praksisen ved eigen skule. Dette kan uttrykkast som eit press med støtte, interesse for resultat, men fokuset er støttande- korleis kan de bruke resultat til utvikling? Den andre måten rektorane kjenner seg ansvarleggjorte på er presentasjon av resultat til foreldre gjennom SU og FAU. Ingen av rektorane uttrykkjer seg slik at dei opplever urimeleg krav i korleis dei vert ansvarleggjort for resultat verken av skulesjef eller foreldre, men dei er alle "på vakt". Dette kjem til uttrykk gjennom at dei diskuterer omfanget av nasjonale prøver på rektormøte, kva kan resultat fortelje og kva kan dei ikkje fortelje.

Det har jo vore viktig for rektorane her hos oss å snakke om det at nasjonale prøver må vere det som nasjonale prøver er, altså ein må ikkje leggje meir i det enn det er heller (rektor).

Det ser ut til at dei også har eit balansert forhold til kor mykje tid dei bruker på nasjonale prøver i plenum på skulen, og på SU og FAU møte. Rektorane presiserer at dei er i mot rangering av skular og samanlikning av resultat. Rektorane presiserer også kva nasjonale prøver er, dei har eit bevisst forhold til prøvene og resultat av dei. På same tid uttrykkjer rektorane at dei likar nasjonale prøver. Slik eg tolkar dette er det rektorane sine måte å ta kontroll over ansvaret med nasjonale prøver.

Rektorane brukar og skapar handlingsrom

Det neste punktet som vert viktig å knyte dette til er rektorane si forståing av resultatstyring og ansvarstyring gjennom nasjonale prøver. Rektorane brukar handlingsrommet sitt til å påverke korleis nasjonale prøver skal oppfattast og brukast. For det første er rektorane opptekne av at nasjonale prøver, som andre testar og målingar, har eit avgrensa nedslagsfelt. Det verken kan, eller skal brukast for bredt innanfor skulen meiner dei. Rektorane presiserer at

eit for snevert fokus på testar og målingar kan gå utover andre viktige område på skulen. Dette viser dei m.a. gjennom å ha eit bevist forhold til kor mykje tid dei brukar på nasjonale prøver i plenum på skulen, SU-møte og FAU- møte. Rektorane meiner nasjonale prøver kan brukast til skuleutvikling, og ikkje til "reklame" eller rangering og samanlikning.

Ansvarsstyring og resultatstyring byggjer sin legitimitet på målet om auka kvalitet i opplæringa. I teorikapittelet skreiv eg om NOU nr 10 som vektlegg at kvalitet på opplæringa kan knytast til eigenskaper på tre område: struktur, prosess, og resultat. Med strukturkvalitet meiner ein verksemda sine ytre føresetnader, organisasjon og ressursar i brei forstand. Prosesskvalitet er verksemda sine indre aktiviteter som til dømes arbeidet med sjølve opplæringa, og til sist resultatkvalitet definerast som det ein ynskjer å oppnå med opplæringa eller eit mål på kva eleven har lært/kompetanse dei har oppnådd (Utdannings- og forskingsdepartementet 2002).

Rektorane i denne undersøkinga gjev uttrykk for at dei er mest interesserte i prosesskvalitet. På same måte kan ein også seie at det er prosessen dei i størst grad vert stilt til ansvar for av skulesjefen. Dette reflekterer større grad av støttande åtferd slik Sun og Jong (2007) meiner er positivt for skuleutvikling, enn ein-sidig resultatfokus. I NOU nr 10 vert resultatkvalitet framheva som det viktigaste. Dette kan resultere i at skulen kan ha gode prosessar og god struktur, men dersom dette ikkje viser seg igjen på resultat har dei liten verdi. Langfeldt (2008a) beskriv dette som eit meir fragmentert kvalitetsomgrep. Rektorane i denne undersøkinga ser ut til å arbeide aktivt mot eit slikt fragmentert kvalitetsomgrep på spesielt to område. Internt på skulen vil dei ha eit tydeleg fokus på utviklingsarbeid rundt nasjonale prøver, altså vekt på prosesskvalitet. Utad av skulen er dei beviste på kor mykje plass resultat av nasjonale prøver skal få, altså kan vi tolke det som at rektorane vil ha eit avgrensa fokus på resultatkvalitet. Ein kan tolke det dit hen at rektorane i denne undersøkinga ynskjer seg eit breitt kvalitetsfokus i opplæringa som tek innover seg både struktur, prosess og resultat. I denne samanheng kan vi også seie at det er slik kommunen ser ut til å praktisere ansvarsstyring i skulesystemet. Det vert forventa at rektorane kan forklare korleis dei vil arbeide med nasjonale prøver, prosessen, men det er ikkje i så stor grad av press på resultatkvalitet.

Ansvarsstyring og resultatstyring får, som nemnt ovanfor, sin legitimitet gjennom målet om å auke kvaliteten i opplæringa. Ei brei tilnærming til kvalitetsomgrepet gjev ei brei tilnærming til handlingsrommet i ansvarsstyring. Som skrive om i teorikapitlet kan ansvarsstyring forståast

på ulike måtar. Ansvarsstyring kan tolkast på ein måte der den også kan romme dialog mellom dei partar som skapar, brukar og tolkar utdanning (Langfeldt 2008a). Ansvarsstyring kan på den måten innebere både å gje handlingsrom innanfor ansvarsstyring og å utnytte det handlingsrommet som det blir gjeve opning for (Roald 2010, s 83). Dette er den breie tolkinga av omgrepet. Dette kan knytast til undersøkinga til Sammons m.fl (2010). Dei brukte eit stort utval av data for å kartleggje kva som gjorde skular "effektive", der skular sine resultat på nasjonale testar og eksamensresultat var eit av kriteria. Korleis leiarskap, gjennom god leiarskap som innebar at dei fekk læraren til å yte sitt beste, skape eit godt klima med eit positivt elevfokus og høge forventningar om meistring hos elevane, var konklusjonen deira på kva som skapte effective schools. Prosessen i skulen var altså konkludert med som det viktigaste og det er også her handlingsrommet til rektorar og lærarar vert skapte. Blom m.fl (2015) har funne i si undersøkinga at korleis rektorar brukte autonomien dei vart gjeve, var utslagsgjevande for kva skular som i størst grad har lukkast. At rektorar får høve til å skape ein støttande prosess, utan for sterkt resultatfokus, ser ut til å vere kjenneteikn hos "mine" rektorar. Ein kan kanskje seie at rektorane brukar og skapar handlingsrom. Ansvarsstyring får nokre "piler oppover" i den hierarkiske oppbygginga.

Handlingsrommet og fasar i ansvarsstyring

Ser vi på dei tre fasane for utvikling av ansvarsstyring kan denne undersøkinga antyde at rektorane her er positive til fase 1, innføring av nasjonale prøver. Fase 2, offentliggjerer av resultat er dei berre til ein viss grad komfortable med. Dei er med på offentliggjerer av kommunar, men ikkje på skulenivå slik som det vart innført i 2014. Fase 3, belønning og straff, var det to av rektorane som klart sa at dei var i mot gjennom utsegn som "eg håpar vi aldri før løn etter resultat". Utifrå at alle rektorane var i mot rangering og samanlikning kan vi anta at alle rektorane er negative til å ta ansvarsstyring til nivå 3. Kva skjer med handlingsrommet til rektorane om ansvarsstyring vert teke til nivå 3 t.d. gjennom økonomiske støtte eller fritt skuleval?

Rektorane uttrykkjer at dei føler seg ansvarleggjort for resultat (først og fremst gjennom prosessen), men ingen av dei gjev uttrykk for at dei føler dette på ein urimeleg måte. Rektorane brukar handlingsrommet dei har, og dei påverkar handlingsrommet gjennom måten dei arbeider på. Har dette med erfaring og leiarutdanning å gjere? Kan det ha med at det eksterne presset på resultat kan seiast å vere på eit balansert nivå? Og kan det ha med korleis

ansvarsstyring har fått utvikle seg og blitt til i desse kommunane? Rektorane brukte ikkje mykje tid av intervjuet til å prate om korleis nasjonale prøver vart brukte på kommunenivå elles. Rektorane gjev uttrykk for at dei synast dei har ein balanse i målstyring, resultatstyring og ansvarsstyring. Dei meiner kommunen har klart å halde seg på eit fornuftig nivå her. Gjennom handlingsrommet sitt held rektorane ein viss kontroll med fokuset på resultatstyring. Dersom ansvarsstyring vert teke til fase 3, kan det tenkjast at handlingsrommet til rektorane vert sett under press og dermed vert innsnevra. Kan dette på sikt viske ut den støttande grunnlinja (Sun 2007)?

Handlingsrommet til rektorane, annleis i Sogn og Fjordane?

Som nemnt innleiingsvis i dette kapitlet har Glosvik i sin studie konkludert med at Sogn og Fjordane har eit noko anna system for utforming av lokal utdanningspolitikk, omtala som eit lærande utdanningssystem. Han peikar på at Sogn og Fjordane har lange tradisjonar for samarbeid mellom sentrale aktørar innanfor utdanning i fylket, m.a. gjennom Forum for barnehage- og skuleutvikling som han omtalar som ein "spiss reiskap". Sjølv om ikkje Forum er ein arena der avgjerse skal takast føler medlemmane seg forplikta til å forsøke å setje det som ein vart einige om i Forum, ut i livet i sin organisasjon. Skulesjefane sit i dette Forumet, det gjer også leiaren av Utdanningsforbundet, i tillegg representantar frå kvar kommune. Kan det tenkjast at rektorane er meir samstemte og meir komfortable med kommunen sitt system for oppfølging av resultat fordi dei totalt er del av det som vert kjenneteikna som eit lærande utdanningssystem? Føler dei større grad av kontroll, støtte og høve til å påverke, enten gjennom skulesjef eller Utdanningsforbundet? I denne undersøkinga kan ein tolke det slik at rektorane brukar og skapar handlingsrom innanfor ansvarsstyring rundt nasjonale prøver, og i kva grad det heng saman med den lokale utdanningspolitikken i fylket er det sjølv sagt uråd å seie noko om utifrå denne undersøkinga, men det er interessant å løfte fram spørsmålet. Ein av faktorane Sun og Jong (2007) trekk fram som kunne byggje opp under ein støttande funksjon i skuleutvikling var lokal støtte. Kan vi omtale utdanningssystemet i Sogn og Fjordane, gjennom å vere eit lærande utdanningssystem, som lokal støtte? Ser vi på undersøkinga til Mintrop (2015) der han studerte korleis NPM – tankegangen hadde slått ut i tysk skule konkluderte han med at NPM hadde fått eit annleis innhald der enn i dei anglosaksiske landa. Skulen i Tyskland hadde ein sterkare grad av profesjonalisme, og mindre sterkt leiarskap. Rektorane i den tyske skulen vart meir å oppfatte som administratorar med ei sterk statleg styring i ryggen, enn sterke leiarar på skulen. Mintrop (2015) diskuterte om ikkje ei blanding av desse to leiar-formene burde vere det mest fruktbare. Dette er interessant for mi undersøking

på den måten at det ikkje ser ut til at NPM og ansvarstyring slår ut på lik måte overalt. Rektorane "mine" ser ut til å stor grad av støttande åtferd og dei brukar handlingsrommet sitt. Det kan vere interessant å stille seg spørsmålet om utdanningssystemet i Sogn og Fjordane gjev grunnlag for autonome og profesjonelle rektorar? Dette er lause trådar, og det finnst ikkje belegg i mitt datagrunnlag for å gje ei slik tolking, men det hadde vore interessant å forske vidare på.

Oppsummering- korleis erfarer rektorane at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar?

Rektorane erfarer at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere dei som rektorar på ein måte som dei synes er rimeleg og balansert, fordi den først og fremst har fokus på prosess. Måten dei vert ansvarleggjorte på har dei sjølve vore med å skape. Dei har gjennom sine måtar å arbeide på i skulen, og ved å diskutere nasjonale prøver på rektormøte, vore delaktige i denne prosessen. Det ser ut til at nasjonale prøver har stor grad av legitimitet i rektorgruppa når dei får ha styring med korleis resultat av nasjonale prøver skal brukast. Rektorane har vore med å forme prosessen rundt nasjonale prøver og gjennom dette bidrege til å gje den ein balanse mellom press og støtte.

6.4 Korleis forklarar rektorane resultatata av nasjonale prøver og eventuelle forskjellar i resultat på nasjonale prøver på eigen skule?

Det siste forskarspørsmålet, og kanskje det mest interessante, er det som gav dei mest forskjellige forklaringane i analysen av intervju. I analysen av data viser det seg at rektorane først og fremst forklarar resultat på eigen skule gjennom strukturert og godt arbeid med grunnleggjande ferdigheiter, dette seier alle rektorane. Deretter løftar nokre fram god arbeidsro i timane og gode lærarar. Når det gjeld å forklare eventuelle forskjellar i resultat på eigen skule trekk dei fram faktorar som klassemiljø og mengda spesialundervisning, og elles ein tredje ukjent faktor - det er ikkje alltid resultat let seg forklare.

Strukturert og godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene

Strukturert og godt arbeid med grunnleggjande ferdigheiter, kva er det? Når rektorane trekk fram strukturert og godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene over tid som ei forklaring på resultat, spenner dette vidt. For det første kan vi kople dette til drøftinga på dei to andre forskarspørsmåla, kvar skule har eit system for oppfølging av resultat på nasjonale

prøver som brukast i utviklingsarbeid. Dette kan vere ein måte å arbeide strukturert og godt med grunnleggjande ferdigheiter på. Nasjonale prøver har vore i skulen i omlag ti år og ser ut til å ha fått godt fotfeste på skulane eg har undersøkt. Nokre av rektorane trekk fram at spesielt barneskulane er gode på å arbeide med dei grunnleggjande ferdigheitene.

Korleis dei konkret arbeider med dei grunnleggjande ferdigheitene utover at resultatata vert brukt i utviklingsarbeid kjem ikkje fram i datamaterialet.

Ulike forklaringar på gode resultat

Av alle spørsmåla som vart stilt i intervjuet var det svar som handla om forklaring av resultat som gav dei mest ulike forklaringane, med unntak av strukturert og godt arbeid med grunnleggjande ferdigheiter. Korleis kan ein tolke dette funnet? Det at rektorane ikkje kan trekkje fram fleire forklaringsvariablar kan enkelt forklarast som at dei ikkje har klare oppfatningar av kva som gjev gode resultat. Dette kan tolkast så enkelt som at spørsmåla om korleis læring skjer og korleis ein kan påverke læring, framleis er samansette spørsmål utan enkle svar. Og sist, men ikkje minst, dei veit at faktorar utanfor skulen spelar ei stor rolle for elevresultat.

Det som nokre av rektorane trekk fram er gode lærarar og god arbeidsro i timane. Gode lærarar, ja- kva er gode lærarar? I forskingsprosjektet Lærande Regionar kom dei fram til Sogn og Fjordane såg ut til å ha ein meir meningsfull klasseromsdialog enn i dei andre fylka vi samanlikna oss med (Willbergh, Midtsundstad & Aasebø 2015). Vidare- og etterutdanninga i matematikk er noko som Sogn og Fjordane har lukkast med, samt eit teitt samarbeid med Høgskulen i Sogn og Fjordane når det gjeld vidare- og etterutdanningar for lærarar (T. Myklebust og A. Norstein 2015, Glosvik 2015). Desse to funna kan henge saman med gode lærarar, men det er lause koplingar. Gode lærarar er eit vidt omfemnande omgrep. Kanskje er dei gode på klasseleiing? Vurdering? Relasjonar? I undersøkinga til Sammons m.fl (2010) var noko av det som kjenneteikna god leiing det å få læraren til å yte sitt beste. Kanskje er god leiing noko som set sitt preg på læraren i Sogn og Fjordane. Det vert vanskeleg å drøfte dette, meir enn å trekke fram at dette er det nokre rektorar forklarar sine resultat med. Det andre nokre av rektorane trakk fram var god arbeidsro i timane. Dei synta også til elevundersøkinga som viste at dette var desse skulane betre på enn landssnittet. Det er hadde vore kjekt å finne ut meir om dette. Når det gjeld å forklare forskjellar i resultat trekk rektorane fram klassemiljø og mengda spesialundervisning i klassane. Dette er interessant, når dei har klassar som vik frå normalen til resten av skulen, forklarar dei det med klassemiljø og spesialundervisning. Mitt

datagrunnlag gjev ikkje grunnlag for fleire tolkingar rundt desse tema meir enn å konstatere at dette er det rektorane forklarar resultatata med.

6.5 Ei oppsummering av forskarspørsmåla

Samanhengane mellom dei tre forskarspørsmåla er at rektorane er positivt innstilt til nasjonale prøver, dei veit kvar dei vil med nasjonale prøver og kva innhald dette skal ha for dei. Nasjonale prøver ser ut til å ha stor grad av legitimitet i rektorgruppa når dei får styring med korleis resultat på nasjonale prøver skal brukast. Først og fremst vil rektorane ha nasjonale prøver som eit "indremedisinsk arbeid" utan for mykje eksternt press. Rektorane opplever at dei vert ansvarleggjorte for resultat, men at dette skjer med fornuft og balanse. Dette ser også ut til å gjeld for arbeidet internt på skulen. Sun og Jong (2007) uttrykkjer at balanse mellom press og støtte er viktig når ein skal drive med skuleutvikling. Kanskje er det ein slik balanse det her er tale om? Rektorane brukar handlingsrommet dei har og påverkar såleis korleis nasjonale prøver skal oppfattast både internt og eksternt på skulen. Dei nærmar seg bruk av testing i skulen med eit breitt kvalitetsomgrep og eit brei tilnærming til ansvarsstyring. Kvifor dei har gode resultat forklarar dei først og fremst med godt arbeid med grunnleggjande ferdigheiter over tid, elles er forklaringane meir sprikande.

Validitet og reliabilitet i denne undersøkinga

Gjennom arbeid med eige datamateriale kjem ein nærare innpå kva som er svakheiter og styrker ved eige arbeid. Eg vil no reflektere rundt nokre av desse.

Denne oppgåva hadde fokus på rektorane sine erfaringar og det er desse eg har forsøkt å tolke og presentere ovanfor. Det som kom fram i arbeidet er at det er nokre stemmer som manglar, antakeleg fleire, for å betre belyse problemstillinga. Det som hadde vore interessant i denne undersøkinga var om eg hadde hatt intervju med nokre av lærarane på kvar skule. Måten rektorane erfarer arbeidet med nasjonale prøver på kan skilje seg frå korleis lærarane erfarer det. Sjølv om rektorane ikkje brukte ord som kan minne om at arbeidet var konfliktfylt, så er det ikkje sikkert at lærarane er einige. Intervju med nokre lærarar kunne styrke eller svekka det som rektorane sa, då tenkjer eg spesielt på opplevinga av ansvarsstyring. Lærarane kan oppleve at det som rektorane omtalar som refleksjonsnotat eller gjennomgang av resultat, i

realiteten er skuldplassing. Dette kan eg ikkje seie noko om, då eg ikkje har intervjuet lærarar. Datamaterialet eg har kan berre antyde at rektorane ikkje opplever det slik.

I drøftinga ovanfor kjem det fram at rektorane ser ut til å ha funne ein balanse i arbeidet med nasjonale prøver. Nokre vil kanskje hevda at dette er lett når utgangspunktet er så bra, korleis ville det bli handtert med dårlege resultat frå innføringa av nasjonale prøver? Desse skulane har gjort det godt på nasjonale prøver lenge. Det er likevel slik at desse skulane opprettheld eit godt resultat og dei arbeider på denne måten. Har arbeidsmetodane på desse skulane alltid vore prega av samarbeid og oppfølging av resultat slik at det fall heilt naturleg når nasjonale prøver vart innførte, eller voks desse fram i takt med nasjonale prøver? Dette kan datamaterialet mitt ikkje seie noko om, det kan ikkje seie noko om årssaksamanhengen. Slik sett hadde det vore interessant om intervjuet mine var baserte på skular med gode resultat og skular som hadde mindre gode resultat for å få fram den komparative effekten.

Rektorar kan vel sjåast på som veltalande og bevisste på si stilling og posisjon? Mine rektorarar verka slik på meg i alle fall. Når det gjeld i kva grad rektorane ville uttrykkje seg fritt om eigen arbeidssituasjon, til dømes negativt om eigen skulesjef og måten resultatene vert brukt på i ein intervju-situasjon, er det grunn til å stille spørsmål ved. I tillegg er Sogn og Fjordane eit lite fylke, og det kan vere dei følte på at denne undersøkinga ville bli for transparent. Dette er spørsmål kan ein stille seg som ein ikkje vil få svar på. Like fullt må ein ha desse tankane i bakhovudet under drøftinga.

Oppsummering og svar på problemstilling

Korleis erfarer eit utval rektorar i Sogn og Fjordane bruken av og resultat på nasjonale prøver? Dette er hovudproblemstillinga i oppgåva. Rektorane erfarer arbeidet med nasjonale prøver som eit godt grunnlag for utviklingsarbeid på eigen skule. Det er også her dei meiner at fokuset til prøvene skal liggje. Einsidig fokus på resultat og samanlikning mellom skular har dei lite sans for. Erfaringane til rektorane med nasjonale prøver er positive. Dei gjev uttrykk for at dei synast prøvene er gode, og dei har eit fast system for gjennomføring og oppfølging av prøvene i ettertid.

Måten rektorane arbeider med nasjonale prøver på kan oppsummerast med nokre kjenneteikn:

- rektorane har eit utviklingsfokus, utviklingsarbeidet ber preg av å vere støttande
- rektorane føler seg ansvarleggjort gjennom nasjonale prøver på ein balansert måte
- rektorane brukar handlingsrommet sitt til å styre prosessen rundt nasjonale prøver og korleis nasjonale prøver skal oppfattast både internt og eksternt på skulen
- rektorane viser gjennom måten dei arbeider med nasjonale prøver på, og uttrykkjer seg om dei, at dei ynskjer å ha ei brei tilnærming til kvalitetsomgrepet i skulen

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, (NKVS) som nasjonale prøver er ein del av, byggjer sin legitimitet på å auke kvaliteten på opplæringa i norsk skule. Kvalitetsomgrepet kan delast i tre fokusområde, struktur, prosess og resultat. Rektorane i denne undersøkinga ynskjer seg ei brei tilnærming til kvalitetsomgrepet, dei er mest opptekne av kvalitet i prosessen, altså kva kan resultat på nasjonale prøver gje av informasjon som ein kan ta med seg inn i arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene på skulen? Det er arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene, med mål om å auke læringsutbyttet hjå eleven som er viktig. I mindre grad ynskjer rektorane seg eit fokus på resultat kvalitet, dei likar ikkje rangering mellom skular eller måten resultat av nasjonale prøver kan verte framstilte på i media.

Eg tenker på nasjonale prøver som indremedisin eller som til bruk på eigen skule. Det er eit veldig godt verktøy der, men den her rangeringa mellom skular på landsbasis og kommunar i mellom har eg for så vidt liten sans for, men til internt bruk på skulen syns eg det er kjempe bra (rektor)

Gjennom ei brei tilnærming til kvalitetsomgrepet ynskjer dei seg eit balansert forhold mellom prosessfokus og resultatfokus. Her har rektorane brukt handlingsrommet sitt. Dei har eit medvite forhold til spørsmåla - kva er nasjonale prøver? Korleis vil vi bruke dei? Kva kan vi bruke dei til, og kva kan vi ikkje bruke dei til? Dette gjenspeglar seg i korleis rektorane presenterer resultat av nasjonale prøver for foreldre og korleis dei arbeider med dei på skulen. Arbeidet på skulane ber preg av støtte frå rektor. Her har rektorane brukt og skapt sitt eige handlingsrom i ansvarsstyring, og med dette framstår dei som tydelege leiarar.

Rektorane sitt fokus og arbeid påverkar sjølvstilt ikkje alt. Eit arbeidsfellesskap mellom lærar, rektor og skulesjef påverkar korleis nasjonale prøver vert brukt og oppfatta. Gjennom dette kan vi seie at ansvarsstyring får nokre piler oppover i den hierarkiske oppbygginga. Skal nasjonale prøver vere fruktbare i skulen, må dei ha legitimitet i heile organisasjonen.

Rektorane opplever at dei vert ansvarleggjorte for resultat av skulesjef på ein balansert måte. Det kan verke som at nasjonale prøver har fått legitimitet i rektorgruppa ved at dei får vere med å styre korleis resultat på nasjonale prøver skal brukast. Dette kan kanskje seiast å spegle korleis ansvarsstyring har fått vekse fram i kommunane. Fokuset på kvalitet er først og fremst knytt til prosessen i arbeidet.

Rektorane og resultat. Når det gjeld rektorane sine forklaringar av resultat på eigen skule, var det strukturert og godt arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene som vart trekte fram. Elles var forklaringane meir ulike. Kva er godt og strukturert arbeid med dei grunnleggjande ferdigheitene? Dette kom ikkje fram i datamaterialet, men vi kan kanskje kople det til at rektorane har eit system for oppfølging av resultat. Elles var forklaringane mellom anna gode lærarar og god arbeidsro i timane. Det at rektorane forklarar resultat ulikt kan gjerne knytast til at korleis læring skjer, og kva som påverkar læring, framleis er eit vidt spørsmål, og som ein av rektorane ordla seg, "her er det mange faktorar som spelar inn". Skal ein seie noko meir om dette funnet, utan at det må oppfattast som ei tolking, kan ein formulere det slik: ser ein det slik at rektorane har ei brei tilnærming til kvalitetsomgrepet i skulen, har dei gjerne større sjanse til å nå dei "mange faktorarar som spelar inn" på læring.

Rektorane har gode erfaringar med nasjonale prøver. Dei veit kvifor og korleis dei vil at desse testane skal brukast i skulen. Gjennom bevisste svar på desse spørsmåla gjev dei arbeidet med nasjonale prøver legitimitet i rektorgruppa, og mest truleg på skulane sine. Dei nasjonale prøvene får eit lokalt innhald. Resultata dei har og får på sine skular er gode, kva dette skuldast har dei ikkje eintydige svar på.

Kapittel 7, Avslutting

Det har vore interessant å intervju rektorar og høyre om deira erfaringar knytt til nasjonale prøver. I denne oppgåva, der ein søker å drøfte moglege forklaringar på korleis ei gruppe rektorar erfarer bruken av nasjonale testar i skulen, har det dukka opp eit spørsmål: er nasjonal testing og offentliggjerjing av resultat like mykje ein test av systemet skule, som det er ein test av elevane sine ferdigheiter? Kan korleis testing og testresultat vert handtert sei mykje om korleis skulen fungerer som ei eining, og/eller korleis skulesystemet i regionen

fungerer? Skular som gjennom stødige leiarar der fokuset har vore å skape gode prosessar, er dei som viser seg å ha best elevresultat (Sammons 2010, Sun og Jong 2007). Får dei gode resultat av å arbeide på ein viss måte, eller underbyggjer det berre gode resultat som ville vore der uansett, uavhengig av faktorar knytt til leiing?

Skuleresultat er eit komplisert forskingsfelt, det ser vi mellom anna av forskingsprosjektet Lærande Regionar. Når ein skal inn i skulen og leite etter "suksess -faktorar" krev det ei svært brei tilnærming, skule omfattar mange variablar. Denne masteroppgåva dreier seg om ein av desse variablane. Rektorane i denne undersøkinga og skulesystemet rundt, ser ut til å ha handtert testing og offentleggjering av resultat på ein god måte. Det store spørsmålet er om dette ville vore annleis om dei på dei første nasjonale prøvene hadde fått dårlege resultat. Dette kan ein ikkje finne svar på. Spørsmålet vert heller korleis rektorane erfarer bruken av nasjonale prøver, og korleis dei arbeider med testing og resultat på skulane sine.

Det første som slo meg etter intervjuet var at rektorane ikkje verka å vere så veldig opptekne av nasjonale prøver. Måten dei omtalar prøvene på var meir som at "nasjonale prøver er eit godt verktøy det, til sitt bruk, men i skulen held vi på med så mykje meir". Denne kjensla var ein god indikator på kva arbeidet med oppgåva ville leie fram til. Rektorane er opptekne av at nasjonale prøver må vere det som nasjonale prøver er, og brukast som det som dei er - verken meir eller mindre.

Rektorane har ei breiare tilnærming til kvalitet i skulen enn resultatet på nasjonale prøver. Dette kan sjåast i samanheng med korleis dei brukar ansvarsstyring og påverkar korleis ansvarsstyring i kommunane vert brukt. Kvalitetsomgrepet og ansvarsstyring vert først og fremst knytt til prosess. Ser ein denne undersøkinga i lys av internasjonal skuleforskning er det fleire likskapar mellom "mine" rektorar sin måte å arbeide på og det som karakteriserer god leiing. Erfaring frå klasserommet, leiarutdanning og erfaring som rektor gjev godt grunnlag for å kunne gjere ein god jobb som rektor. Fleire undersøkingar viser til at det er korleis autonomi og ansvarsstyring vert oppfatta og brukt av rektor som skil skulane når det kjem til elevresultat. Slik eg ser det etter arbeid med denne oppgåva er det vesentleg at nasjonale prøver får legitimitet i skulane dersom dei skal verke etter intensjonen. Kjem legitimitet av og med god leiing? Det er tvilsamt om nasjonale prøver får legitimitet dersom fokuset berre ligg på resultat, og ikkje på prosess. På same tid må resultat også telje, viss ikkje blir dei meningslause. For å skape denne balansen i ansvarsstyring trur eg det er naudsynt at rektorane har eit svært bevist forhold til spørsmåla kva, korleis og kvifor dersom nasjonale

prøver skal få legitimitet og vere fruktbare i skulen. Rektorane i denne undersøkinga ser ut til å ha funne ein balanse i arbeidet. Det er godt å vite for ein lærar i grunnskulen. Eit einsidig fokus på resultat vil etter mi meining gje ei meir smalspora tilnærming til læring og læringsprosessar, og med dette ein fattigare skule.

Referanseliste:

Apple, M. W. (2006): *Educating the "right" way – markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.

Bakken, A og K. Danielsen (2011). *Gode skoler- gode for alle? En case-studie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (NOVA rapport 10/2011). Oslo

Birkeland, N. R (2008) Ansvarlig jeg? Nye redskaper i utforming av skolepolitikk. I: Langfeldt, G., Elstad, E., og Hopman, S. *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practise"*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. og Van, J. *Does Management Matter in Schools?* The Economic Journal, Volume 125 (584) May 1, 2015. Lasta ned frå DeepDyve 4. November 2015:

https://www.deepdyve.com/lp/wiley/does-management-matter-in-schools-1V0C4HQzWD?impressionId=5642f8b5c182f&i_medium=mydeepdyve&i_campaign=lists&i_source=lists

Bonesrønning, H., Iversen J.,(2010). *SØF- rapport nr. 01/10. Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS

Friestad, L.B.H (2015) Målstyring i grunnskolen- gjør det noe forskjell? I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen 2015: Fagbokforlaget

Frønes, T., Roe A, . og Vagle, W (2012) Nasjonale prøver i lesing- utvikling, resultater og bruk. I: *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Red: Hopfenbeck, T., Kjærnsli M., og Olsen R., 2012. Oslo: Universitetsforlaget

Glosvik, Ø (2015, 12.03) Lærende utdanningssystem? – tilfellet Sogn og Fjordane i lys av erfaringar. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen 2015: Fagbokforlaget

Gilje, N., & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger (3. utg.)*, Oslo: Universitetsforlaget.

Grennes, T. (1997). *Innføring i vitenskap og metode*. Tano Aschehoug.

Hernes, H. (2015) Skolen som forandringsinstitusjon – foreldrenes rolle. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen 2015: Fagbokforlaget

Jakobsen, S.E. (2015, 08.09.) Lærdommen fra skolen i Sogn og Fjordane. Henta frå

http://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Lerdommen_fra_skolen_i_Sogn_og_Fjordane/

Jennings J. (2007) Michael Fullan, Turnaround Leadership. Hente frå DeepDyve 3. November 2015:

https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/michael-fullan-turnaround-leadership-sud71y9Mgo?impressionId=56476a0a6b7ca&i_medium=mydeepdyve&i_campaign=lists&i_source=lists

Kleven, T., A., (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag 2005

Kvale, S., (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2015) *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.

Langfeldt, G. (2008a) *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Langfeldt, G. (2015b) *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. (2011) *Kunsten å vere rektor I: Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Lyngsnes, K. og Vestheim O. (2015) "Derfor lykkes vi" En kvalitativ studie av skoler som over tid har hatt gode resultater på nasjonale prøver. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen (2015): Fagbokforlaget

Mintrop, Rick (2015) *Public Management Reform without managers: the case of German public schools*. Henta frå DeepDyve 31. Oktober 2015:

<https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/public-management-reform-without-managers-the-case-of-german-public-d9Tjwo3dgE?articleList=%2Fsearch%3Fquery%3Dnew%2Bpublic%2Bmanagement%2Bin%2Bschools>

Myklebust T. & Norstein A (2015) Lærarkompetanse og skuleresultat. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen: Fagbokforlaget

Møller J. og Ottesen E. (2011) Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen I: *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

OECD, *The Public Governance and Territorial Development Directorate (GOV) Networks*.

Henta frå OECD 31. Oktober 2015:
<http://www.oecd.org/gov/the-public-governance-and-territorial-development-directorate-gov-networks.htm>

Rai, A. og Prakash, A. *In Pursuit of Effective Schools: From Western Perspective*. Journal of Educational Psychology, volume 7 (4) – Feb 1, 2014. Lasta ned frå DeepDyve 30. Oktober 2015:

<https://www.deepdyve.com/lp/i-manager-publications/in-pursuit-of-effective-schools-from-western-perspective-CObSeok1Rd?articleList=%2Fsearch%3Fquery%3Deffective%2Bschools%2B%252B%2BBray>

Roald K. (2010) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* (Doktoravhandling) Universitet i Bergen

Sammons, P, Gu, G., Day, C., og Ko, J. *Exploring the impact of school leadership on pupils outcome. Results from a study of academically improved and effective schools in England.* International Journal of Educational Management volume 25 (1):19 – Jan 18, 2011. Lasta ned frå DeepDyve 5. November 2015:

https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/exploring-the-impact-of-school-leadership-on-pupil-outcomes-results-0ymUj5MOMA?impressionId=5642fa5837380&i_medium=mydeepdyve&i_campaign=lists&i_source=lists

Skjervheim, H., (2001). "Deltakar og tilskodar (1957)". I: *Norsk tro og tanke* (Band 3, s. 473-481) Oslo: Universitetsforlaget.

Store norske leksikon , *New Public Management*. Hente frå store norske leksikon 31. Oktober 2015: https://snl.no/New_Public_Management

Sun, H. og Jong, R. *Effective schools improvement in The Netherlands*. International Journal of Educational Management Volume 21(6) 13- august 21, 2007. Lasta ned frå DeepDyve 3. November 2015:

https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/effective-school-improvement-in-the-netherlands-MrChZPJbKW?impressionId=5642f6ed14dd8&i_medium=mydeepdyve&i_campaign=lists&i_source=lists

Sødal S. og Daaland H. (2009). *Hvilke opplevelser har skoleledere med nasjonale prøver? En fenomenologisk undersøkelse med seks skoleledere i barneskolen*. Akademisk avhandling, NTNU Universitetet i Trondheim, Trondheim. Lasta ned frå:

<http://skoleledelse.no/mastergradsoppgaver.html>

Sørli, K. Syse I. & Söderlund G (2015) Regionale forskjeller i mestringsforventinger. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. (NOU 2002: 10). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=6>

Østerberg, D., (2003). Skjervheim og kritikken av objektivismen. Henta 6.mai 2014 frå:

<http://www.sosiologiskaarbok.no/fulltekst/artikkel100.pdf>

Utdanningsdirektoratet, *Hva er TIMS, PISA og nasjonale prøver? Innhold – metode – organisering*. Henta frå Utdanningsdirektoratet 6. april 2015:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Hva_er_PISA_PIRLS_og_NP.pdf?epslanguage=no

White, J.P. (1976) *Teacher Accountability and School Autonomy*. Lasta ned frå DeepDyve 1. November 2015:

<https://www.deepdyve.com/lp/wiley/teacher-accountability-and-school-autonomy-Hmn68PKXIS?articleList=%2Fsearch%3Fquery%3Daccounting%2Bin%2Bschool>

Willbergh I, Midtsundstad J. H & Aasebø T.S (2015) Mellom danning og resultater? Undervisning i Sogn og Fjordane og Aust- Agder. I: *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"*. Bergen (2015): Fagbokforlaget

Vedlegg

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjekt

Intervjueguide

NSD

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

” Korleis erfarer rektorar ved eit utval skular i Sogn og Fjordane bruken av nasjonale prøver?”

Eg er masterstudent i Læring og undervisning, eit masterstudie som HISF tilbyr i samarbeid med UIB. Mi problemstilling for masteroppgåva er *” Korleis erfarer rektorar ved eit utval skular i Sogn og Fjordane bruken av nasjonale prøver?”*

Bakgrunn og føremål

Masteroppgåva mi er tilknytt prosjektet Lærande Regionar, og min rettleiar er Gøran Söderlund. Formålet med masteroppgåva er å analysere kva erfaringar rektorar i fylket har gjort seg i bruken av nasjonale prøver. Utvalet av rektorar er gjort på bakgrunn av tal frå skoleporten.no der eg har sett på kva kommunar som over tid har hatt jamt gode resultat på nasjonale prøver. Eg vil intervjuje rektorar i desse kommunane, og difor er du spurt om å delta.

Kva inneber deltaking i studien?

Eg vil gjerne intervjuje deg om dine erfaringar ved bruken av nasjonale prøvar på eigen skule. Spørsmåla eg vil stille omhandlar korleis din skule arbeider med nasjonale prøver og korleis du ser på bruken av nasjonale prøver generelt. Eg vil gjere lyd-opptak under intervjuet for å kunne transkribere intervjuet i etterkant.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Eg vil dele min informasjon med rettleiar Gøran Söderlund. Lyd-opptak vil bli lagra privat til desse er transkriberte, deretter vil eg slette opptaka. Dokumenta som deretter inneheld intervjuet i skriftleg form vil ikkje innehalde namn, men deltakarene vil bli omtala som informantar. Eg vil kunne bruke direkte sitat frå intervjuet i masteroppgåva, og såleis kan deltakarane kjennast att i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 14. November 2015.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppge nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gøran Söderlund tlfnr: 47 5767 6069.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og eg samtykkjer til å delta i intervju:

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Eg skal skrive ei masteroppgåve i faget " Læring og Undervisning". Universitetet i Bergen er ansvarleg for faget. Eg rettar oppgåva mi mot Sogn og Fjordane sine resultat på nasjonale prøver.

Problemstilling for masteroppgåva mi er: *korleis erfarer rektorane ved eit utval skular i Sogn og Fjordane bruken av nasjonale prøver på eigen skule?*

Underproblemstillingar

Korleis forklarar rektorane resultata og eventuelle forskjellar i resultat på eigen skule?

Kva meiner/trur rektorane er grunnane til at sin skule gjer det bra på nasjonale prøver?

Spørsmåla

Generelt

- Generelt sett, meiner du at det er bra at vi har innført nasjonale prøvar i Norge?
- Generelt sett, kva synes du om målstyring og resultatstyring inn i skulen?

Resultat på eigen skule, skulenivå

- Kommunen din gjer det jamt bra på nasjonale prøvar, korleis forklarar du resultat på nasjonale prøver på eigen skule?
- Korleis forklarar du eventuelle forskjellar i resultat på eigen skule?
- dersom ein klasse, eller ei gruppe på din skule skårar dårlegare på nasjonale prøver enn kva som er normalt på din skule, har du oftast ei klar oppfatning av kva årsakene kan vere?
- dersom ein klasse, eller ei gruppe på din skule skårar betre på nasjonale prøver enn kva som er normalt på din skule, har du oftast ei klar oppfatning av kva årsakene kan vere?

- Korleis opplever du arbeidet med nasjonale prøver opp mot andre oppgåver som skulen har? Opplever du nokre gonger at arbeidet med nasjonale prøver kjem i konflikt med andre oppgåver som skulen har?
- Korleis opplever du måten nasjonale prøver blir brukt på elles i samfunnet, eg tenker t.d. politisk og gjennom media?
- Korleis erfarer du nasjonale prøver som verktøy for vurdering av elevresultat?
- Opplever du at resultat på nasjonale prøver stemmer overeins med andre faglege vurderingar de gjer og ditt inntrykk generelt av læringsutbytte på din skule?
- Brukar de erfaringar frå arbeidet med nasjonale prøver opp mot utviklingsarbeid på eigen skule?
- Brukar lærarar på din skule tid på å analysere resultat frå nasjonale prøver for å utvikle eiga undervisning?
- Brukar lærarane tid på å gjere elevane kjende med prøveforma som nasjonale prøver har? "Øver" de til nasjonale prøver?

Resultat på eigen skule, elevnivå

- Vert resultat på nasjonale prøver brukt som ein del av den faglege vurdering til kvar enkelt elev på din skule?
- Vert resultat på nasjonale prøver presentert til dei føresette for kvar enkelt elev?
- Kva er ditt inntrykk av elevane sine opplevingar av å gjennomføre nasjonale prøver?

Resultat på eigen skule, rektornivå

- Opplever du at nasjonale prøver er med å ansvarleggjere deg som rektor/skuleleiar?
- Korleis brukar du nasjonale prøver på leiarnivå?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Gry Heggli Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 135020 BERGEN

Vår dato: 18.06.2015 Vår ref: 43525 / 3 / LMR Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger,
mottatt 20.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43525 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*Korleis erfarer rektorar i Sogn og Fjordane bruken av nasjonale
prøver? Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste
leder Gry Heggli Kathrine Grytten*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at
behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold
til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende
kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet
gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet,
korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt
personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.
Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom
behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til
grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger
gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11 Vedlegg:
Prosjektvurdering

Linn-Merethe Rød

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Kathrine Grytten Kathrine.grytten@askvoll.kommune.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Prosjektnr: 43525