

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå sitter med det avsluttende arbeidet av min masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanning og oppvekst. En enorm lettelse ligger og lurere, og jeg må innrømme at jeg gleder meg til endelig å kunne sende inn oppgaven. Når det er sagt så avsluttes ikke arbeidet uten ettertanke. Jeg har lært enormt mye gjennom denne prosessen, og fått muligheten til å kaste et nærmere blikk på kommunal styring av skolen og hvordan skoleutvikling foregår i praksis. Jeg har også lært mye om meg selv og mine arbeidsmetoder underveis.

Tusen takk til min veileder Gunn Imsen, for mange gode råd og diskusjoner. Jeg kunne ikke ha fått en bedre veileder. Takk for en fantastisk oppfølging, og at du underveis har gitt meg selvtillit og tro på mitt eget arbeid. Jeg vil også takke alle informantene som tok seg tid og delte sine tanker om skolehverdagen under intervjuene. Jeg vil også få takke Liv Jenny Bø for inspirasjon, råd og veiledning i forkant av studiet.

Helt til slutt vil jeg også få takke tante Britt og Tonje for at dere orket å lese korrektur, og Knut Johansen for teknisk hjelp og veiledning. Jeg vil også få takke min kjære pappa for oppmuntring, bekymring og konstant mas under hele prosessen.

Tusen takk!

Vikersund, august 2016

Guro Rundbråten

Sammendrag

Det overordnede temaet for denne masterstudien er kommunal styring av skolen. I dette casestudiet undersøker jeg hvordan kommunen tar i bruk skoleutvikling som verktøy i styring av skolen ved å følge reformen «Vurdering for læring» nedover den vertikale styringslinjen fra Udanningsdirektoratet til kommunen og videre ned i skolen. I dette prosjektet rettes fokus inn mot reformens vei fra kommunenivå og inn i skolen.

Gjennom en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju og dokumentanalyse har jeg sett på problemstillingen: *Hvordan fungerer implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for Læring» som styringsredskap på ungdomstrinnet i Blenda kommune?* For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål: Hvilke aktører har vært medvirkende i initieringsfasen og implementeringsfasen av prosjektet, og hvilke drivkrefter har vært til stede? Hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå? Hvilke faktorer har vært av betydning for implementeringen og institusjonaliseringen av prosjektet. Jeg har intervjuet et utvalg på fem informanter, hvorav en representerer kommunen, to representerer ledelsen ved skolen og to er lærere ved skolen.

Ved å ta i bruk Fullans teori om de tre ulike fasene under en endringsprosess, Røviks translasjons- og virusteori og Habermas sin teori om strategisk og kommunikativ handling angriper og belyser jeg caset fra flere ulike synsvinkler. Samtidig vil jeg benytte meg av annen relevant og aktuell forskning, i arbeidet med å tolke og validere funnene som er blitt gjort under dette forskningsprosjektet.

Funnene fra undersøkelsen viser en kommune som arbeider for å profilere seg utad og benytter skoleutvikling som verktøy i dette arbeidet. Det kommer frem at skolen jeg har vært inne i er «stjerneleven» blant skolene i arbeidet med «Vurdering for læring», hvor både ledelsen og lærerne fremstår som positive til skoleutviklingen. Det kommer også frem at det er en gråson mellom ledelsen og lærerne i skolen, hvor det ble uttrykt forskjellige syn og holdninger til arbeidet med reformen. En uventet, men svært interessant diskusjon som dukket opp, er hvilken effekt og konsekvens «Vurdering for læring» har på elevenes selvstendige læringsarbeid.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
1 Innledning	1
1.1 Oppgavens tema og aktualitet i dagens skole.....	1
1.2 Oppgavens problemstilling.....	2
2 Prosjektet «Vurdering for læring»	4
2.1 Begrepsavklaring.....	4
2.2 Det formelle rammeverket.....	5
2.2.1 Opplæringsloven og Vurderingsforskriftene.....	5
2.3 «Vurdering for Læring».....	6
2.3.1 Utdanningsdirektoratets satsing på prosjektet.....	6
2.3.2 «Vurdering for læring».....	7
2.3.3 Arbeidet med «Vurdering for læring».....	8
3 Det teoretiske rammeverket	9
3.1 De ulike fasene i endringsarbeidet.....	9
3.1.1 Initiering.....	9
3.1.2 Implementering.....	10
3.1.3 Institusjonalisering.....	11
3.2 Translasjonsteorien.....	11
3.2.1 «Den gylne middelvei».....	12
3.2.2 Translasjonsteorien.....	12
3.2.3 Kontekstualisering.....	13
3.2.4 Translatørkompetanse.....	14
3.2.5 Virusteorien.....	15
3.3 Det skjulte maktperspektivet.....	15
3.3.1 Den kommunikative og strategiske handlingsteori.....	16
3.4 Annen relevant og dagsaktuell forskning.....	17
3.4.1 Klasserommets stabilitet og forandring.....	17
3.4.2 Hvordan virker skoleutviklingsprogrammer?.....	18
3.4.3 Erfaringer fra to ulike skoler i Norge.....	19
3.4.4 Forskning på individuell vurdering i skolen.....	20
3.4.5 Kort oppsummert.....	21
4 Forskningsmetode	22
4.1 Metodiske betraktninger.....	22
4.1.1 Intervju.....	22

4.1.2 Casedesign.....	23
4.1.3 Informanter.....	23
4.2 Forberedende arbeid.....	25
4.2.1 Intervjuguide.....	25
4.2.2 Pilotintervju.....	25
4.3 Intervjuene.....	26
4.4 Analyse.....	27
4.5 Etske betraktninger.....	28
4.6 Kvalitet.....	29
5 Analyse.....	30
5.1 Reiseruta.....	30
5.1.1 Den formelle reiseruta.....	30
5.1.2 Den uformelle reiseruta.....	32
5.2 Initiering av arbeidet med VFL.....	32
5.2.1 Forberedende tiltak.....	32
5.2.2 Behov som drivkraft.....	35
5.2.3 Beslutningsprosessen.....	37
5.3 Implementeringen av VFL.....	40
5.3.1 Opplæringstiltak.....	40
5.3.2 Translasjoner.....	43
5.3.3 Translatører.....	46
5.3.4 Prosjekt 1. – 10. trinn (Sonesamarbeidet).....	48
5.4 Institusjonaliseringen av VFL.....	50
5.4.1 Oppfølging av prosjektet.....	50
5.4.2 Avgjørende faktorer for implementeringen og institusjonaliseringen av VFL.....	53
5.4.3 Utfordringer.....	55
6 Oppsummering, drøfting og konklusjon.....	57
6.1 Den formelle og uformelle reiseruta.....	57
6.2 Aktører og drivkrefter i initieringen av VFL.....	58
6.2.1 Å etablere et behov for implementeringen.....	58
6.2.2 En felles beslutning tatt av et fåtalls aktører.....	60
6.3 Aktører og drivkrefter i implementeringen av VFL ved Plettfri ungdomsskole.....	61
6.3.1 Stor satsing med en sparsom opplæring og oppfølging.....	61
6.3.2 Delingskultur.....	62
6.3.3 Andre drivkrefter i implementeringen.....	62
6.3.4 De synlige og de skjulte translatørene.....	63
6.4 Hvilke translasjoner har blitt dannet og praktisert ved Plettfri ungdomsskole?.....	64

6.4.1 Sonesamarbeidet.....	64
6.5 Vil Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole lykkes med institusjonaliseringen av VFL? 65	
6.5.1 Tiden strekker ikke til.....	65
6.5.2 Har VFL fått fotfeste innenfor klasserommene ved Plettfri ungdomsskole?	65
6.5.3 Evaluering av satsningsarbeidet	66
6.6 Et tilbakeblikk på hva som kunne ha vært gjort annerledes	67
6.7 Et blikk inn i fremtidens skole.....	67
7 Litteraturliste.....	69
Vedlegg 1: Informasjon til informantene	i
Vedlegg 2: Intervjuguide kommunal veileder	iv
Vedlegg 3: Intervjuguide rektor	viii
Vedlegg 4: Intervjuguide avdelingsleder.....	xii
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer.....	xv
Vedlegg 6: Tilbakemelding fra NSD.....	xviii

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og aktualitet i dagens skole

Rundt 1990-tallet ble målstyring innført i offentlige sektor, og ble også gradvis implementert som styringsform innenfor den norske skolen. Målstyring medførte statlige målsetninger i skolen, men ga samtidig kommunen og den enkelte skole større og friere handlingsrom. Kommuneloven, som kom i 1993, medførte en desentralisering og ga et økt juridisk og profesjonelt ansvar til kommunene og fylkeskommunen. Kommunene ble da ansvarlige for realiseringen av statlige mål. Kunnskapsløftet fulgte opp dette og ga kommunen ansvaret for en rekke nye oppgaver som kompetanseutvikling av lærere og skoleledere, kvalitetssikringssystemene i skolen, lønnsforhandlinger med lærere og retten til å utforme kommunale og fylkeskommunale læreplaner.

Etter å ha vært i samtale med en tidligere rektor som nå jobber innenfor skole og opplæring i kommunen, fattet jeg interesse for det arbeidet og de utfordringer kommunen som skoleeier står ovenfor. Her ble jeg også introdusert for Blenda kommunes¹ visjon for skolene, og de tiltak som ble igangsatt for å oppnå visjonen.

Blenda kommune vedtok i 2007 at rådmannen skulle iverksette arbeidet med å utarbeide en konkret handlingsplan for skolen med tiltak som skulle lede frem til kommunens/bystyrets nye visjon: «Blenda-skolen, Norges beste skole». I september 2008 ble det besluttet å opprette et 4-årig prosjekt, som ble igangsatt allerede oktober 2008. Prosjektet ble besluttet videreført i drift gjennom kommunens økonomiplan for 2012-2014. Prosjektet innebar opprettelsen av et team, bestående av 6 veiledere, som fikk tilnavnet Utviklingsbasen². Deres arbeidsoppgaver er:

- å hjelpe skolene å implementere tiltaksplaner og sørge for fremdrift i arbeidet.
- å legge til rette for en delingskultur på og mellom skoler
- å tilrettelegge for kompetanseutvikling etter skolenes behov gjennom workshops, kurs, nettverk m.m.

¹ Kommunens egentlige navn har blitt anonymisert. Blenda er et dekknavn.

² Kilden utgår som følge av anonymisering.

I skoleåret 2014/2015 var et av Utviklingsbasens satsingsområder Utdanningsdirektoratets prosjekt «Vurdering for læring», heretter referert til som VFL, og dette prosjekt ble høyt prioritert ved blant annet Plettfri ungdomsskole³ (Utdanningsdirektoratet, 2011).

1.2 Oppgavens problemstilling

Skoleutvikling er i dag et svært aktuelt og relevant begrep i norsk skolepolitikk. Det stadige «maset» om utvikling og effektivisering av arbeidet i skolen har medført dannelsen av en rekke nye reformer og utviklingsprogrammer. Ikke alle disse kommer inn i skolen, da skolen som organisasjon er beskyttet og kontrollert av en rekke ulike aktører. Utdanningsdirektoratet er det overordnede organet. Det er de som velger ut hvilke reformer som skal satses på fra nasjonalt hold og sender videre føringer ned til kommunene, det vil si skoleeier. VFL er et omfattende nasjonalt prosjekt, som skal konkretiseres ved den enkelte skole. Dette innebærer at det kan variere hvordan reformen blir mottatt, organisert og tolket på kommune- og skolenivå. Det vil derfor være interessant å studere hvilke tiltak, føringer og virkemidler som blir tatt i bruk under initierings- og implementeringsfasen, og hvilken innvirkning disse har hatt på hvordan VFL er blitt mottatt, organisert, tolket og gjennomført ved Plettfri ungdomsskole.

Mitt prosjekt vil se nærmere på den kommunale behandlingen av et tiltak, som i dette tilfellet er VFL, før det trer i kraft i skolen. Det overordnede temaet er «styring i kommunal regi», men for å kunne begrense prosjektets omfang vil jeg forholde meg til kun ett satsingsområde innenfor kommunens arbeid. Jeg vil følge tiltaket VFL nedover den vertikale styringslinjen fra skoleeier til rektor og ledelsen ved den aktuelle skolen og videre ned til lærerne. Fokusområdet vil være skoleeiers ansvar for og arbeid med VFL og hvordan dette blir oppfattet i skolen. Prosjektet vil derfor se på implementeringen av VFL i Plettfri ungdomsskole, og hvilken rolle Blenda kommune har spilt i initierings- og implementeringsfasen. Med bakgrunn i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan fungerer implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for Læring» som styringsredskap på ungdomstrinnet i Blenda kommune?

³ Plettfri er et dekknavn for den aktuelle skolen. Skolens egentlige navn har blitt anonymisert.

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke aktører har vært medvirkende i initieringsfasen og implementeringsfasen av prosjektet, og hvilke drivkrefter har vært til stede?
2. Hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?
3. Hvilke faktorer har vært av betydning for implementeringen og institusjonaliseringen av prosjektet?

Dette er spørsmålene jeg ønsker å besvare ved hjelp av en kvalitativ undersøkelse. Jeg vil imidlertid også benytte meg av en rekke retoriske spørsmål som verktøy underveis i kapittel 5, som hjelpemiddel for å fremstille de ulike tankerekken som har gjort seg gjeldende underveis i analysearbeidet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 vil redegjør for skolereformen «Vurdering for læring», og den nasjonale satsingen på prosjektet. Jeg vil også presentere leserne for noen begrepsavklaringer i tilknytning til reformen, slik at det ikke vil kunne oppstå forvirring om hva de innebærer.

Kapittel 3 danner det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil jeg forklare og utdype oppgavens tre ulike teorier, og begrunne hvorfor disse ble valgt i lys av oppgavens problemstilling.

Kapittel 4 inneholder en begrunnelse for og redegjørelse av valg av metode i forskningsarbeidet. Det vil også belyse hvilke fordeler og utfordringer intervju som forskningsmetode medfører og hvilke etiske retningslinjer som er lagt til grunn for arbeidet.

Kapittel 5 fremstiller en analyse av datamaterialet som ble samlet inn under forskningsarbeidet, og en presentasjon av hva som ble funnet.

Kapittel 6 er det siste kapittelet hvor jeg vil forsøke å samle alle trådene fra tidligere kapitler. Her vil jeg drøfte og diskutere resultatene av undersøkelsen opp imot oppgavens problemstilling.

2 Prosjektet «Vurdering for læring»

VFL ble i 2010 startet som et nytt satsingsprosjekt fra Utdanningsdirektoratet. «Bedre vurderingspraksis», forløperen til VFL, varte fra 2007-2009 og satte i stor grad lærerens evne til å vurdere skolearbeidet i fokus. Her ble utviklingen av lærerens kompetanse og kunnskap prioritert. VFL utvidet fokusområdet til også å omfavne elevenes kompetanse og kunnskap om egen utvikling og arbeid. VFL er et prosjekt som er blitt utviklet og innført i norsk skole som følge av internasjonale og nasjonale undersøkelser, som viser at norske skoleelever har fått for liten hjelp med og innsikt i forventningene til eget arbeid i skolen (Furu & Lund, 2014, s. 258).

2.1 Begrepsavklaring

Hva innebærer egentlig begrepet vurdering? Ofte blir begrepet benyttet uten at det blir spesifisert hva som legges i det. I nyere tid er det begrepet vurdering som er blitt brukt i alle skolepolitiske dokumenter, og jeg vil videre definere og ta i bruk dette begrepet i mitt prosjekt ettersom det har innføringen av VFL som tema (Engh, Dobson, & Høihilder, 2010, s. 25-26).

Det finnes en rekke ulike former for vurdering. En kan skille mellom individrelatert, grupperelatert og målrelatert vurdering. Individrelatert vurdering bygger på individuelle forutsetninger som utgangspunkt for vurderingen. Det vil med andre ord si at en elev vil bli vurdert på egen innsats og fremgang, uavhengig av endelige mål og andres prestasjoner. Grupperelatert vurdering blir brukt når elevenes prestasjoner blir sammenlignet og vurdert opp imot hverandre. Denne vurderingsformen bidrar til at det vil være vanskelig å oppnå gode karakterer dersom gruppens prestasjonsnivå er høyt, og omvendt dersom det er lavt. Målrelatert vurdering innebærer at karakterer blir et mål på hvor langt en har kommet i forhold til fagets kompetansemål i henhold til LK06 (Engh et al., 2010, s. 26-28).

En kan også skille mellom formativ vurdering, prosessvurdering og summativ vurdering. Amerikaneren Michael Scriven tok først i bruk begrepene formativ vurdering og summativ vurdering (Imsen, 2009, s. 367). Formativ vurdering er en vurderingsform som tar sikte på selve undervisningen, ikke bare elevens kompetanse, og søker å tilrettelegge undervisningen for å fremme elevens læring (Imsen, 2009, s. 367). Imsen henviser videre til prosessvurdering som vurdering med veiledning og korreksjon som formål. Den er gjerne uformell og forekommer som regel fortløpende under undervisningens forløp (Imsen, 2009, s. 376). Formativ vurdering kan sammenlignes med vurdering *for* læring, hvor vurderingen gjøres med hensikt for å bidra til videre læring. Begrepet prosessvurdering blir i noen tilfeller brukt synonymt med begrepet

formativ vurdering, da den også er en form for vurdering *for* læring (Engh et al., 2010, s. 28). Engh, Dobson og Høihilder (2010) anser både formativ vurdering og prosessvurdering som vurderingsformer som blir gjort underveis, og som har til hensikt å utvikle og forbedre videre undervisning, arbeid og læring. Summativ vurdering skiller seg derimot fra disse to ved at den ser tilbake på hvilken læring som har forekommet. En summativ vurdering tilsvarer en sluttvurdering, og kan beskrives som vurdering *av* læring (Engh et al., 2010, s. 29). Videre i denne oppgaven vil jeg ta høyde for at all vurdering i skolen er målrelaterte, ettersom ingen av informantene har faget kroppsøving, hvor den individrelaterte formen for vurdering kan benyttes. Jeg antar videre at også den grupperelaterte vurderingsformen utgår til fordel for den målrelaterte, på bakgrunn av gjeldende læreplan og praksis i dagens skole. Begrepene som vil bli brukt videre i denne teksten er vurdering for og av læring, samt forskriftenes begreper underveisvurdering og sluttvurdering.

2.2 Det formelle rammeverket

2.2.1 Opplæringsloven og Vurderingsforskriftene

VFL er en nasjonal reformide iverksatt av Utdanningsdirektoratet. Den har sin forankring i Opplæringsloven og tilhørende forskrifters kapittel 3. *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, heretter referert til som Vurderingsforskriftene av 2009 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Formålsparagrafen er en grunnstein i alt arbeid som utføres i skolen. Noe som innebærer at den også gir føringer for hvordan vurdering skal utføres i skolen. Vurderingsarbeidet må bidra til å bygge opp under elevenes motivasjon og lærelyst, samt bidra til økt skaperglede og engasjement. For å kunne oppnå dette er det viktig å skape et trygt læringsmiljø med klare rammer og forventninger, hvor lærer og elev blir møtt med tillit og gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre henviser Opplæringslovens paragraf 2.3 *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* til lovens forskrifter for videre arbeid med vurdering (Opplæringslova, 1998).

I forskriften til Opplæringsloven blir begrepet vurdering utdypet, særlig i kapittel 3 som ble endret i 2009⁴. Her blir det slått fast at alle elever har rett til *underveisvurdering og sluttvurdering*, og at disse skal baseres på kompetansemålene i læreplan for fag slik de er fastsatt i læreplanverket. Det skal også være kjent for elevene hva som er målet for opplæringa og hva

⁴ Forskriftene ble endret igjen sommeren 2015, men disse endringene er ikke tatt med i betraktning i dette prosjektet da intervjuene ble gjennomført på våren 2015. Historisk versjon, sist endret 01.07.2014, gjeldende fra 01.08.2014.

som blir vektlagt i vurderingen av deres arbeid (Forskrift til Opplæringslova, 2006). I forskriftene står det skrevet at formålet med vurdering i skolen er:

(...) å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane (Forskrift til opplæringslova § 3-2).

Det står også klart og tydelig i forskriften at underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring.

Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Underveisvurderinga skal innhalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (Forskrift til Opplæringslova § 3-11).

Det som imidlertid ikke står i forskriften er hvordan lærerne skal innarbeide dette i skolehverdagen. I denne sammenheng har Utdanningsdirektoratet satt i gang prosjektet VFL, som jeg kommer mer tilbake til senere, med forankring i disse forskriftene.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktarakterar og eksamenskarakterar (Forskrift til Opplæringslova § 3-17).

Sluttvurderingen foregår ved avslutningen i grunnskolen, og er ikke et sentralt begrep i denne oppgaven. Jeg velger allikevel å redegjøre for det, da det vil bli brukt videre i oppgaven. Det bidrar til å danne en kontrast til og et helhetlig bilde av begrepet og prosjektet VFL. Forskriften sier også noe om krav til dokumentering av underveisvurdering:

Det skal kunne dokumenterast at underveisvurdering er gitt, jf. § 3-11 til § 3-15.

Det ble dermed stilt krav til lærerne om at underveisvurderingen skulle dokumenteres. Dette kravet ble fjernet i skoleåret 2015/2016, men var gjeldende på tidspunktet intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

2.3 «Vurdering for Læring»

2.3.1 Utdanningsdirektoratets satsing på prosjektet

VFL startet som nevnt som et satsingsprosjekt fra 2010-2014, med bakgrunn i internasjonal forskning og som en oppfølger til prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Bakgrunnen for den videre satsingen var en rekke

internasjonale anbefalinger og studier som viste at vurdering *for* læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2014). Satsingen omfattet i perioden 2010-2014 grunnskoler fra 187 kommuner og videregående skoler fra alle fylkeskommunene, samt at 47 private skoleeiere deltok puljevis i prosjektet. Satsingsprosjektet er organisert slik at fylkeskommunene og kommunene er ansvarlige for den lokale gjennomføringen, hvor Utdanningsdirektoratet ville stille med faglige og økonomiske insentiver over en periode på 18 måneder (Furu & Lund, 2014, s. 258). Til gjengjeld kom Utdanningsdirektoratet med noen føringer for gjennomføringen av prosjektet, blant annet at det skulle organiseres som lærende nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et skissert forslag til organisering og ansvarsfordeling av satsingen ble også utgitt. Her skulle fylkeskommunene velge ut deltakere, tildele midler og være ansvarlige for oppfølging av skoleeier. Skoleeier var ansvarlig for planlegging, gjennomføring og oppfølging lokalt, valg av ressursperson og etablering og oppfølging av det lærende nettverket (Furu & Lund, 2014, s. 257-259). I 2014 ble det bestemt at satsingen skulle videreføres frem til 2017, slik at flere skoler kunne delta (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.2 «Vurdering for læring»

VFL er en nasjonal reformide som omhandler hvordan vurdering kan brukes som læringsverktøy i skolearbeidet. Det er et satsingsprosjekt fra Utdanningsdirektoratet for å forbedre og videreutvikle en god vurderingskultur i norske skoler. Underveisvurdering er et særlig sentralt begrep, og omhandler hvordan lærer og elev skal kunne bruke jevnlig vurderinger underveis til å fremme og øke elevenes bevissthet rundt egen læring. Gjennom dette arbeidet ønsker Utdanningsdirektoratet å styrke elevenes motivasjon og kunnskap. VFL bygger på fire hovedprinsipper om at lærere og elever lærer best når de:

1. *Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.* Dette innebærer at elevene ved skolestart får vite hva som er målet med undervisningen og hvilke forventninger som stilles. Ved å sette klare rammer og ha et forutsigbart undervisningsopplegg, kan eleven selv justere og kontrollere sin egen læring underveis (Utdanningsdirektoratet, 2011).
2. *Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.* For å kunne legge opp til videre læring og arbeid er det nødvendig at både lærer og elev har en klar forståelse av hva eleven allerede mestrer. På denne måten vil en kunne se

hvilken vei videre som er mest hensiktsmessig for å fremme elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2011).

3. *Får råd om hvordan de kan forbedre seg.* Jevnlige tilbakemeldinger kan virke som en positiv forsterkning dersom de er fremtidsrettede, og brukes til stadig videreutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011).
4. *Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.* Ved at elevene er involvert i eget arbeid og læring, gjennom egenvurdering og refleksjon i samarbeid med lærer, vil han/hun utvikle egne læringsstrategier og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2011). De vil også kunne utvikle demokratiske egenskaper gjennom samarbeid, ansvar og medvirkning. Disse prinsippene er alle forankret i Vurderingsforskriften fra 2009. Det overordnede målet bak VFL er elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2011).

2.3.3 Arbeidet med «Vurdering for læring»

I utgangspunktet er VFL en reformide som gir stort spillerom til den enkelte skole og lærer. Utdanningsdirektoratet setter allikevel en del føringer for prosjektet, med råd om hvordan den enkelte skoleeier, skole og lærer kan ta tak i prosjektet (Sommerseth, 2016, 18.08). Ikke alle føringer er påbudt, men *hvordan* skoleeier og skole skal jobbe med prosjektet er en av Utdanningsdirektoratets påbudte føringer dersom de ønsker økonomisk støtte. For mitt prosjekt vil dette gjøre seg gjeldene ved at Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole deltar i den nasjonale satsingen. Den nasjonale satsingen har foregått ved at skoler deltar puljevis. Plettfri ungdomsskole deltok i en av de senere puljene. Dette har ingen konsekvenser for de ulike føringene for hvordan arbeidet med prosjektet har blitt gjennomført, men det har relevans for *når* arbeidet i regi av den nasjonale satsingen startet. Utdanningsdirektoratet mener at det handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å endre praksis. For å understreke at hensikten med arbeidet er læring og varig endring av skolens praksiser bruker de begrepet «lærende nettverk». Nettverkene skal være en arena for utvikling, erfaringsutveksling og refleksjon for alle som arbeider med prosjektet på de ulike nivåene i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre i dette prosjektet vil jeg se på hvordan dette er blitt gjennomført i Blenda kommune, og hvordan de har tatt i bruk et nasjonalt initiert utviklingsprosjekt som et kommunalt styringsredskap i skolen.

3 Det teoretiske rammeverket

Det teoretiske rammeverket består av tre ulike teorier med ulike synsvinkler på endringsprosessen som skjer når en ny ide blir tatt inn i skolen. Fullan viser til sin teori om de tre ulike fasene under en endringsprosess. Røviks translasjons- og virusteori ser nærmere på hvordan en ide hentes eller kommer inn i en organisasjon, og hvorvidt det er organisasjonen som former ideen eller motsatt. Habermas sin teori om strategiske og kommunikative handlinger tar sikte på å forklare reformens legalitet og legitimitet innad i de ulike arenaer og blant aktørene. Til slutt i dette kapittelet vil jeg også vise til annen relevant forskning innenfor området.

3.1 De ulike fasene i endringsarbeidet

Når en ide tas inn i skolen igangsettes en prosess som er avgjørende for hvilken betydning reformen vil få på skolens praksis. Det er mange faktorer, og ikke minst samspillet mellom disse, som har innvirkning på en slik prosess. Det er derfor nærmest umulig å finne frem til en bestemt oppskrift, men forskning gjennom mange år kan vise til ulike forslag med påfølgende implikasjoner som kan forekomme i ulike settinger. Fullan (2007, s. 64) viser til Clark, Lotto og Astuto, Huberman og Miles, samt eget arbeid når han foreslår at det unike i en situasjon/setting er en kritisk faktor i alt endringsarbeid. Forskere har etter hvert sett at alle endringsprosesser består av tre ulike faser: initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2007, s. 65). I det følgende vil jeg se litt nærmere på hver enkelt av disse fasene.

3.1.1 Initiering

Initieringen er første fase i en endringsprosess. Det er fasen som leder frem til en avgjørelse om å sette i gang implementeringen av en ny ide, med andre ord alle forberedelsene frem til arbeidet med reformen settes i gang. Initiativet til endring kan komme internt fra de ansatte i form av et behov eller ønske om endring, eller fra eksternt hold som for eksempel fra kommunen eller Utdanningsdirektoratet. Endringen kan komme nedenfra (bottom-up) eller ovenfra (top-down), men i realiteten er det ofte en kombinasjon av disse (Ertesvåg, 2012, s. 23). Arbeidet i denne fasen er ofte kritisk for at endringsprosessen skal lykkes. Allikevel ser en ofte at det er ustrukturert, tilfeldig og lite gjennomtenkt (Ertesvåg, 2012, s. 23).

Fullan (2007, s.70-78) henviser i sitt arbeid til åtte ulike faktorer som er sentrale under initieringen av en skolereform. Reformens eksistens og kvalitet utgjør første faktor. For det

andre må skolen eller andre aktører ha tilgang til informasjon om reformen. Disse faktorene blir nevnt, men vil ikke bli vektlagt senere i analysen fordi disse ganske opplagt har vært til stede ettersom arbeidet med VFL allerede hadde startet da jeg foretok intervjuene. For det tredje, fjerde og femte starter initiativet til forandring sjelden uten en eller flere forkjempere, helst noen sentrale aktører som blir hørt av flertallet. I en skole vil det være viktig å få med seg lærerne i endringsarbeidet. Dersom disse ikke er interessert vil det bli vanskelig med en vellykket innføring av reformen. Eksterne aktører, altså ressurser utenfor den enkelte skole, kan også fungere som pådrivere til endring. Den sjette faktoren er lokalsamfunnets påvirkningskraft på den enkelte skolen (Fullan, 2007, s. 70-78). Denne faktoren kan brukes på ulike nivåer i hierarkiet, og er med det også beskrivende for internasjonale impulser og deres påvirkning på det norske skolesystemet. Fullans syvende og åttende faktorer ser på hvordan nye reformer ofte kommer fra statlig hold og også medfører økonomiske tilskudd til kommunene. Disse reformene er som regel innhentet eller utviklet for å løse et problem eller støtte opp under en politisk/byråkratisk orientering (Fullan, 2007, s. 78-80). Jeg ønsker også å nevne noen andre faktorer som jeg anser som relevante i forhold til dette prosjektets problemstilling. Behovet for endring er en av disse. Dersom lærerne ved en skole anerkjenner at det er et behov for endring er sannsynligheten for at endringsprosessen lykkes stor, og motsatt. Positive holdninger til og kapasitet til å gjennomføre arbeidet en slik prosess medfører er også sentrale faktorer. Til slutt kan en nevne at alt arbeid går lettere dersom alle aktører er motiverte og positivt innstilt (Ertesvåg, 2012, s. 23-27).

3.1.2 Implementering

Implementering er den fasen hvor endringsprosessen starter i praksis. Implementering er den prosessen som finner sted når en igangsetter en ny ide, et program eller et sett aktiviteter og strukturer som en forventer medfører forandring (Fullan, 2007, s. 84). Sigrun K. Ertesvåg (2012) formulerer det noe annerledes i sin bok «Leing av endringsarbeid i skulen». Hun hevder akkurat som Fullan at implementeringsfasen dreier seg om å sette i verk og gjennomføre selve intervensjonen. Initieringen og implementeringen overlapper ofte hverandre, og i et forsøk på å skape et klarere skille mellom disse fasene vil jeg videre i oppgaven bruke Ertesvågs beskrivelse av implementering i skolen. Hun hevder at implementeringsfasen starter når elevene blir berørt av prosessen, dette innebærer at opplæring av lærerne inngår i initieringsfasen (Ertesvåg, 2012, s. 28). Denne fasen er mer kompleks enn initieringsfasen fordi den involverer flere aktører og reformen blir prøvd ut i praksis. Det er helt klart en forskjell på det å tenke på at en burde gjøre noe og det å faktisk gjøre det.

Her viser Fullan til ni faktorer han anser som sentrale for denne fasen. Disse deler han igjen opp i tre ulike grupper, hvor den først omhandler kvalitetssikringen av reformen. Først og fremst må det være et behov for gjennomføringen av endringsarbeidet. Videre må reformen fremstå som tydelig, forståelig og gjennomførbar og ikke minst som god (Fullan, 2007, s. 87). Med dette menes det at vi i dag blir utsatt for et stadig økende antall reformer, noe som nødvendigvis ikke forbedrer kvaliteten på arbeidet. I neste gruppe nevner Fullan hvilke lokale aktører som er sentrale for at arbeidet skal lykkes. Her nevnes skoleeier, nærmiljøet (foreldre, lokalpolitikere osv.), rektor og sist, men ikke minst lærerne (Fullan, 2007, s. 87). Dette er aktørene som skal gjennomføre implementeringen av en reform og oppleve endringsprosessen som vil finne sted. I siste gruppe finner vi de Fullan omtaler som eksterne aktører, myndighetene og andre aktører (dette kan være internasjonale aktører og/eller aktører fra markedet) (Fullan, 2007, s. 87).

3.1.3 Institusjonalisering

Den siste fasen i en endringsprosess er institusjonaliseringen. Blir arbeidet videreført etter implementeringsfasen, eller dør det sakte men sikkert ut etter at fokus forflyttes til noe annet? Kanskje reformen ikke fungerer eller lever opp til forventningene knyttet til den, og den rett og slett blir forkastet. Dette er fasen hvor en ser om reformen blir tatt inn i skolens varige praksis eller om den møter en annen skjebne. Det finnes mange ulike grunner til at implementeringsarbeidet kan lykkes eller mislykkes. Ertesvåg (2012) fremhever spesielt tre særtrekk for at arbeidet skal kunne lykkes. Arbeidet må være systematisk helt fra initieringsfasen, kompetansen må vedlikeholdes og arbeidet med reformen må fornyes etterhvert (Ertesvåg, 2012, s. 32). Samtidig er det mange utfordringer som tid, utskiftninger av personale og skolens kapasitet til å videreføre arbeidet som må håndteres underveis. En endringsprosess kan strekke seg over et langt tidsrom avhengig av prosjektets omfang. Et eksempel på dette kan være innføringen av nye læreplaner. Dette er en prosess som kan ta opptil 10 år, og det er da sannsynlig at det vil forekomme flere utskiftninger i personale og ledelse underveis (Fullan, 2007, s. 103). Institusjonaliseringsfasen viser om skolens praksis nedfelles i skolen som organisasjon, om den er knyttet til og drevet av enkelte aktører, eller om den blir borte.

3.2 Translasjonsteorien

Translasjonsteorien ble utviklet av Røvik (2007). Det er en teori om hvordan en reform kan «reise» fra en organisasjon til en annen og ser på hva skoleeier og skoler kan gjøre med tiltak/reformideer. Hovedresonnementet er at reformideer er nettopp det, ideer, som ennå ikke er ferdig utformet. Når reformideer spres blir de derfor kontinuerlig oversatt og omformet og

kommer derfor til uttrykk på ulike steder i ulike varianter og versjoner (Røvik, 2013, s. 88). Teorien omhandler dekontekstualisering av en ide når den hentes ut i fra en organisasjon og kontekstualisering når den innføres i en ny organisasjon. Den vil kunne belyse hvilke aktører og drivkrefter som har fremstått som sentrale, og hvilke verktøy de har tatt i bruk under initieringen og implementeringen av VFL.

3.2.1 «Den gyldne middelvei»

Translasjonsteorien har sitt utspring i den pragmatiske institusjonalismen. Den ble utviklet i spenningsfeltet mellom to ulike paradigmer; det modernistiske paradigmet som kort sagt er preget av et positivistisk syn på organisering, utvikling og vitenskap, og det sosialkonstruktivistiske syn som ofte fremstilles som motstykket til modernismen og kjennetegnes av ideen om at virkeligheten er sosialt konstruert og dens skepsis til den positivistiske organisasjonsvitenskapen (Røvik, 2007, s. 24). Den pragmatiske tilnærmingen tar til seg de sterke sidene og utfordrer svakhetene ved de to andre i et forsøk på å finne «en gylden middelvei». Røvik utvikler videre to mer spesifikt pragmatiskinspirerte teoribidrag; virusteorien og translasjonsteorien (Røvik, 2007, s. 54). Hver av disse fanger inn ulike aspekter ved tilbud, overføring, mottak og utnytting av organisasjonsideer (Røvik, 2007, s. 56). Svært forenklet kan en si at virusteorien tar for seg hvordan en ide eller reform kan påvirke en organisasjon, og ser spesielt om organisasjonens praksis faktisk blir endret eller om det kun blir overflattisk prat. Translasjonsteorien har en annen tilnærming og tar for seg hva en organisasjon kan gjøre med ideen eller reformen den blir introdusert for. Siden translasjonsteorien er av størst interesse for mitt prosjekt, vil jeg utdype den noe mer.

3.2.2 Translasjonsteorien

Translasjonsteorien utfordrer både modernismens forestilling om at en ved hjelp av god planlegging og rasjonelle teknikker enkelt kan hente ut og overføre ulike oppskrifter fra en organisasjon til en annen, samtidig som den går løs på den sosialkonstruktivistiske forestillingen om at ideer og praksis er to atskilte fenomener (Røvik, 2007, s. 56). Kunnskapsoverføring forstått som translasjon åpner for en pragmatisk fortolkning; nemlig at det er mulig å overføre kunnskap mellom organisasjoner, dvs. at kunnskap avgis som en ide eller oppskrifter og tas inn av en annen organisasjon. Samtidig ser translasjonsteorien på det som overføres ikke som objekter eller ting, men idemessige representasjoner. Overføringen er derfor noe langt mer enn en transportetappe, den er også en translasjon og igjen dermed en

transformasjon. Det vil si at noe forsøkes kopiert, noe legges til, mens annet trekkes fra for så å tilpasses og blandes (Røvik, 2007, s. 56).

Teorien er sterkt inspirert av «translation studies». Translasjoner og oversettelser av språk har forekommet siden tidenes morgen, men mot slutten av 1970-årene ble det en egen akademisk disiplin, «translation studies». Med dette kom det også en rekke forsøk på å definere, avgrense og klassifisere faget. Kort fortalt kan vi se på hvordan dette fagfeltet lenge ble preget av en dragkamp mellom de som så på direkte oversettelse som den riktige metoden, og de som mente at translasjoner også måtte ta høyde for det kulturelle aspektet ved språket (Røvik, 2007, s. 249-255). «Translation studies» er i dag et fagfelt som mener at i prinsippet alle former for sosial kommunikasjon og ytringer kan forstås som translasjoner, og er derfor anvendbar i forhold til utvikling og distribusjon av organisasjonsideer, og en inspirasjonskilde til Røviks arbeid med translasjonsteorien (Røvik, 2007, s. 254).

3.2.3 Kontekstualisering

Translasjonsteorien skiller mellom kontekstualiseringen og dekontekstualiseringen av en reform, fordi arbeidet ofte blir utført av ulike aktører uavhengig av tid og rom (Røvik, 2007, s. 293). I denne oppgaven er det kun kontekstualiseringen som er av interesse ettersom VFL, som det er presentert av Utdanningsdirektoratet, allerede er en dekontekstualisert reform.

Aktører og Arenaer: Oversettelsen av en reform kan forekomme på flere ulike arenaer, og det er som oftest mange aktører innblandet når en reform skal oversettes til og innføres i en skole (Røvik, 2007, s. 293). Hvis vi skal følge den hierarkiske kjeden, kan vi begynne på toppen med Utdanningsdirektoratet og deres versjon og føringer for VFL. (Enda høyere opp i hierarkiet finner vi internasjonale organer og norsk politikk, men dette er av liten relevans til problemstillingen). Videre nedover i hierarkiet finner vi skoleeier og den enkelte skole som igjen kan deles inn i ulike nivåer fra rektor via avdelingsledere til lærerne. Alle disse opererer samtidig på ulike arenaer og i ulike nettverk.

Generelle oversettelses- og omformingsregler: De generelle oversettelses- og omformingsreglene handler om hvordan generelle ideer og representasjoner transformeres og får et lokalt og praktisk preg (Røvik, 2007, s. 301). De søker å tilføye ideen lokale egenskaper og forankre den i den aktuelle konteksten, samtidig som det tegnes en lokal tidslinje for når endringsprosessen startet. I en skole vil dette kunne vises som når de først opplevde et behov for forandring, og hvilke egenskaper de har tilføyd en reform for å tilpasse den skolens miljø.

Spesifikke oversettelses- og omformingsregler: Mens de generelle oversettelsesreglene forankrer reformen, omhandler de spesifikke oversettelsesreglene hvilke frihetsgrader oversetteren bruker under endringsprosessen. Røvik skiller mellom fire ulike oversettelsesregler på bakgrunn av hvor mange frihetsgrader de benytter seg av: *kopiering, fratrekk, addering og omvandling*. Deres funksjon ligger i selve navnet hvor kopiering viser til hvordan kan overføre en nøyaktig kopi av hva som var. Fratrekk og addering ser på hvordan en kan trekke fra uønskede elementer eller legge til nye, mens omvandling beskriver hva som skjer dersom en tar en ide og omformer den til en ny ide. Disse frihetsgradene kan igjen deles inn i tre ulike modi; den reproduserende, den modifierende og den radikale modus (Røvik, 2007, s. 305-318). Disse er svært relevante for dette prosjektet, og kan gi en pekepinn om hvilket arbeid som er blitt gjort med VFL under initieringen og implementeringen av reformideen i skolen.

Den reproduserende modus: I den reproduserende modus søker en å gjenskape en ide eller reform så likt og nøyaktig som overhodet mulig innenfor en ny kontekst. Denne modusen benytter seg av kopiering som oversettelsesregel (Røvik, 2007, s. 305-318).

Den modifierende modus: Denne er en slags mellomting mellom kopiering og omvandling. Her søker oversetteren å være tro mot den opprinnelige reformen, samtidig som det tas høyde for at en eksakt gjenskapning vil være lite hensiktsmessig. De benytter seg derfor av oversettelsesreglene om fratrekk og addering, som går ut på å enten legge til eller trekke fra enkelte elementer ved den aktuelle reformen (Røvik, 2007, s. 305-318).

Den radikale modus: Den radikale modus benytter seg av mange frihetsgrader og kommer til uttrykk når en reform gjennomgår en forvandling fra en kontekst til en annen. Her ansees den originale reformen mer som inspirasjon enn som en gitt oppskrift. Denne modusen benytter seg først og fremst av oversettelsesregelen for omvandling (Røvik, 2007, s. 305-318).

3.2.4 Translatørkompetanse

Når en ide blir overført og implementert fra en kontekst til en annen, vil graden av omforming av ideen kunne variere fra reproduksjon og kopiering til radikal omvandling (Røvik et al., 2014, s. 405). Måten en ide oversettes på vil ifølge translasjonsteorien være avgjørende for hvordan det vil gå når den forsøkes overført og implementert i en ny kontekst. Oversetterne sitter derfor med et stort ansvar i endringsprosessen, og utgjør en avgjørende faktor. Røvik refererer til disse som translatører (Røvik et al., 2014, s. 406). Den kunnskap en translatør besitter om hvordan endringsprosesser forekommer, betingelser for at de skal kunne lykkes og ulike utfordringer som kan oppstå, refererer han til som translatørkompetanse. I sin bok «Reformideer i norsk skole» hevder Røvik (2014) at det er særlig 3 elementer som må ligge til grunn for slik

kompetanse; presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om oversettelsesregler (nærmere definert nedenfor). *Presise begrepsverktøy*: Oversettelser av reformideer kan sees som en rekke aktiviteter preget av regler og mønstre, og det er disse som utgjør teorien om translasjoner. Teorier og begreper blir utviklet for å forhindre misforståelser i arbeidet med oversettelser, for som alt annet kan også teorier tolkes på ulike måter. Presise og faglig begreper blir derfor dannet for å skape en felles forståelsesramme og minske risikoen for forskjellige tolkninger (Røvik et al., 2014, s. 406). *Kontekstkunnskap*: Oversettelser handler grunnleggende sett om å formidle noe på tvers av ulike kontekster. I skolesammenheng kan vi se på Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, skoleeier og den enkelte skole som ulike kontekster. En dyktig oversetter må ha kunnskap om konteksten som en reformidee kommer fra og om praksisen den skal implementeres inn i. Med dette menes kunnskap om praksisen den er inspirert av, hvilke betingelser som ligger til grunn for at den har vært velfungerende, samt en begrunnet oppfatning av hvilke muligheter og begrensninger som vil kunne påvirke reformen i en ny kontekst. Røvik uttaler at den gode oversetteren er flerkontekstuell (Røvik et al., 2014, s. 407). *Kunnskap om bruk av oversettelsesregler*: Translatørkompetanse innebærer ikke bare å ha kunnskap om begreper, kontekster og oversettelsesregler, men også viten om hvordan en kan bruke denne kunnskapen. En oversetter må kunne stille seg selv spørsmål om når det er hensiktsmessig å anvende de ulike oversettelsesreglene (Røvik et al., 2014, s. 407-408).

3.2.5 Virusteorien

Virusteorien kan ansees som motstykket til translasjonsteorien ved at den tar for seg hvordan reformer og ulike ideer påvirker organisasjoner. Som det ligger i navnet er dette en teori om hvordan enkelte ideer kan spre seg både ønsket og uønsket innad i en organisasjon. Denne formen for spredning er vanskelig å kontrollere, og utfallet vil derfor være usikkert. Teorien bygger på at ideer sprer seg som virus, og de kan også mutere og endre seg underveis. Ofte forekommer mutasjoner ved at ideene tilføyes et lokalt særpreg eller at de kolliderer med andre ideer og endres som følge av dette (Røvik, 2007, s. 355). Videre refererer jeg til dette aspektet ved teorien, hvor spredningen av ideen innad i skolen kan forekomme tilfeldig og ukontrollert.

3.3 Det skjulte maktperspektivet

Jeg er interessert i kommunal styring av skolen, og da er begrepet makt ikke til å komme utenom. Makt er et omstridt begrep og kan ilegges ulike betydninger. Robert Dahl formulerte direkte makt slik at dersom aktør A har makt over aktør B kan han få aktør B til å gjøre noe aktør B ellers ikke ville ha gjort (Bukve, 2012, s. 51). Indirekte makt innebærer at en aktør kan

hindre at aktuelle saker blir tatt opp, eller hvordan de blir fremstilt. Til slutt har vi ideologisk makt som innebærer at noen aktører har evnen til å påvirke andres tanker og oppfatninger, og trenger derfor ikke nødvendigvis å bruke direkte eller indirekte makt for å få ønsket utfall (Bukve, 2012, s. 51). Jeg vil videre benytte meg av disse tolkningene.

3.3.1 Den kommunikative og strategiske handlingsteori

Habermas har utviklet en teori om kommunikative og strategiske handlinger. Denne kan bidra til å belyse hvordan implementeringsprosessen og det videre arbeid (institusjonaliseringen) med en reformide blir legitimert. Hvordan søker skoleeier å legitimere innføringen av VFL som en ny og bedre vurderingspraksis? Den kommunikative handlingsteorien deler sosiale handlinger inn i ulike handlings- og akseptkategorier som søker å beskrive prosessen med å legitimere ulike tiltak (Birknes, 1998, s. 4). Teorien er derfor interessant i forhold til prosjektets overordnede tema og problemstilling, og for å undersøke hvilken type motivering, overtalelse eller press som ble benyttet under endringsprosessen på Plettfri ungdomsskole.

Strategisk handling: Strategisk handling er en underkategori av den formålsrasjonelle, resultatorienterte tankegangen. Dette begrepet er utarbeidet og tatt i bruk i spillteorien, hvor samhandling mellom aktører analyseres som et spill (Birkenes, 1998, s. 3). Begrepet forutsetter at omgivelsene er ustabile og uforutsigbare, og antar at aktøren innser at omgivelsene formes av aktøren selv og/eller andre aktører. Dette medfører et utvidet rasjonalitetsbegrep, fordi aktøren handler innenfor en sosial kontekst og er klar over hvilke begrensninger og muligheter som er gjeldende (Birkenes, 1998, s. 3). Strategisk handling beskriver den atferd som oppstår når ulike aktører søker å maksimere egen gevinst under sosiale betingelser når deres mål kommer i konflikt med hverandre. Andre aktørers mål, midler og handlinger vil ha innvirkning på valg av egne handlinger. Elster omtaler evnen til å foreta langsiktige rasjonelle valg som gir stor gevinst over tid, fremfor valg som gir kortsiktige fordeler, som den spesifikt menneskelige rasjonalitet (Elster, 1972, s. 72). Habermas skiller deretter mellom en åpen strategisk handling og en skjult strategisk handling. I en åpen strategisk handling vil en åpenlyst ta i bruk strategiske virkemidler for å fremme egne interesser og målsetninger. Så lenge disse handlingene er innenfor de juridiske og normative rammer som er gjeldene i den aktuelle konteksten vil dette bli ansett som legitime handlinger. Skjulte strategiske handlinger innebærer at handlingene har et annet mål enn det som fremstilles for allmenheten, og vil ansees som manipulerende (Birkenes, 1998, s. 22).

Kommunikativ handling: Kommunikativ handling innebærer at det forekommer en gjensidig argumentasjon med mål om å komme frem til en felles forståelse (Birknes, 1998, s. 4). Den ser på kollektive handlinger, med andre ord hvordan flere aktører kan komme frem til rasjonelle løsninger i samfunnet. Det kommunikative rasjonalitetsbegrepet forutsetter at interaksjonen mellom de ulike aktørene er forståelsesorientert. En forståelsesorientert innstilling forutsetter at aktørene prioriterer å komme til en gjensidig forståelse fremfor individuelle interesser og mål (Birkenes, 1998, s. 3-4). Språket er et grunnleggende medium for denne handlingsteorien, samtidig stilles det tre gyldighetskrav til en forståelsesorientert kommunikasjon: sannhet, riktighet og autentisitet. Sannhet er en talehandling som refererer til den objektive verden som sann. Riktighet bygger på at en talehandling som refererer til at den sosiale verden skal være riktig i henhold til gjeldende normer, verdier osv. Det siste kravet er autentisitet, hvor talehandlingen refererer til den subjektive verden som sannferdig (Birkenes, 1998, s. 5). En kommunikativ handling kan føre til tre ulike utfall: konsensus, kvasikonsensus og prosedural enighet. Konsensus er en rasjonelt fundert enighet, basert på en gjensidig argumentasjonsutveksling. Kvasikonsensus er en enighet ingen av partene ideelt sett hadde ønsket seg, men kan stå inne for etter å ha resonert seg igjennom uenighetene. Kvasikonsensus kan forstås som en svært sårbar enighet. Prosedural enighet oppstår når partene ikke har kommet frem til noen rasjonell enighet men beslutningsutfallet allikevel blir akseptert på grunn av korrekt bruk av formelle prosedyrer, som for eksempel avstemninger (Birkenes, 1998, s. 23-24).

3.4 Annen relevant og dagsaktuell forskning

3.4.1 Klasserommets stabilitet og forandring

Larry Cuban publiserte på 1990-tallet funnene fra sitt prosjekt hvor han hadde forsket på læreplaners⁵ stabilitet og forandring innenfor det amerikanske skolesystemet. Forskningen viser til at skolene er svært sårbare for påvirkning fra eksterne aktører, som for eksempel lokal-samfunnet, nasjonale føringer og nyere forskning. Skolene fremstår som sårbare i den forstand at det stilles høye krav til og forventes at skolene hele tiden jobber for å kunne tilby barn (og foreldre) det beste utdanningstilbudet som er mulig (Cuban, 1996, s. 232). Skole og utdanning vil alltid være et av de mest omdiskuterte og aktuelle temaene i samfunnet fordi det tar vare på våre barn og bidrar til å forme fremtiden. Cuban fant at til tross for skolens sårbarhet, var klasserommets praksis stabil og svært vanskelig å påvirke. Det kan delvis begrunnes ved at lærernes arbeid i stor grad bærer preg av deres personlige læringssyn og tanker om hva som gir

⁵ Begrepet «læreplan» brukes her om både den formelle læreplanen og om praksis i klasserommet, jf. Goodlad (Imsen, 2009, s. 194-197).

læring. Lærernes praksis er med andre ord svært personlig og varierer i stor grad fra lærer til lærer (Cuban, 1996, s. 236). Sett i lys av en organisasjons perspektiv fant Cuban en nærhet mellom skolens ledelse og omverdenen, hvor ledelsen tok seg av alt det byråkratiske arbeidet, mens lærerne til dels ble «beskyttet» og vernet for denne påvirkningen. Disse funnene støttet opp under hvorfor *tiltenkt læreplan* endret seg, mens *faktisk læreplan* forble mye av det samme (Cuban, 1996, s. 239-240). Det finnes riktignok markante forskjeller i hvordan skolene i USA og Norge driftes og styres, men jeg finner allikevel denne forskningen interessant og relevant i forhold til mitt eget prosjekt. Cubans forskning presenterer her en mulig forklaring på hvorfor skolers ord og handlinger ikke bestandig går hånd i hånd.

3.4.2 Hvordan virker skoleutviklingsprogrammer?

Cynthia E. Coburn gjennomførte et forskningsprosjekt fra 1983-1999 i California, hvor hun studerte strømmen av nye «leseprogrammer» og lærernes praksis i klasserommet. Her fant hun at stadig nye «leseprogrammer» og ideer påvirker klasserommets praksis, men denne påvirkningen kan variere i ulike grader og avhenger av lærerens forforståelse og tidligere praksis og «leseprogrammets natur». Lærernes reaksjoner på og bruk av nye ideer og programmer som forsøker å trenge inn i klasserommet er mange og ulike. Coburn fant i sin studie fem ulike tilnærmelser: *Avslag*, *dekopling*, *parallele strukturer*, *assimilering* og *akkomodasjon*. Ved *avslag* slår lærerne helt fra seg ideen. *Dekopling* beskrives som en prosess hvor skolen utad hevder å ta til seg ideen, men i praksis avslår den. *Parallele strukturer* forteller om en praksis hvor læreren velger å ta i bruk den nye ideen, mens han/hun samtidig holder fast ved gammel praksis. Her benytter læreren seg av to atskilte og ulike praksiser parallelt med hverandre. *Assimilering* beskriver en prosess hvor ny kunnskap og ideer omformes og tolkes slik at de tilpasses eksisterende kunnskap og praksis. Den siste reaksjonen kalles *akkomodasjon*, og beskriver en prosess hvor den nye kunnskapen blir tatt inn, nye ideer blir tatt i bruk og gammel kunnskap omformes eller endres som følge av dette (Coburn, 2004, s. 223-226).

Forskningen viste videre hvordan disse ulike reaksjonene ble påvirket og forårsaket av noen fremtredende faktorer. Lærerens forforståelse, kunnskap og erfaring med tidligere praksis var en sentral faktor. Samtidig som det nye leseprogrammets kvalitet og i hvilken grad det samsvarte med lærerens forforståelse og tidligere erfaring hadde mye å si for lærerens tilbøyelighet til å ta det inn i egen undervisning (Coburn, 2004, s. 226-234). Coburn fremhevet også intensiteten rundt og i arbeidet med det nye leseprogrammet som en vesentlig faktor for å lykkes med implementeringen. Dette kan igjen ha en sammenheng med og bli påvirket av om

det kommer et press fra ulike aktører om at programmet skal tas i bruk. Press kan komme i ulike former, og det fremgår av Coburns forskningsprosjekt at lærere responderer bedre til press om at de *bør* ta i bruk, i motsetning til press om at de *må* ta i bruk en ny praksis (Coburn, 2004, s. 232). Hennes forskning tar for seg den samme problematikken i skolen som Cuban gjorde, samtidig som hun avdekker flere mulige utfall. Mitt forskningsarbeid stiller mange av de samme spørsmålene, og det vil bli svært spennende å se om lignende faktorer og reaksjoner avdekkes.

3.4.3 Erfaringer fra to ulike skoler i Norge

Furu og Lund (2014) henviser til sine funn fra to grunnskoler som deltok i en av de første puljene av den nasjonale satsingen på VFL. Her hadde de fulgt skolene igjennom programmet og brukt fokusgrupper som metode under sin innsamling av data. De fant at det var vanskelig å kontrollere hvilke ideer og praksiser som ble «snappet opp» og tatt i bruk av den enkelte aktør og skole. De så også at ved å øke antall ideer eller forslag, økte også sjansen for at en ide eller et forslag ville bli «snappet opp» (Furu & Lund, 2014, s. 255-288). Forskningen viste også at skolene oversatte ideene ulikt, da ideene ble modifisert på noen arenaer, mens andre arenaer kopierte de sammen ideene. Det forekom stadig såkalte mikrooversettelser, der hver enkelt aktør danner en subjektiv versjon av en felles ide eller praksis. Slike mikrooversettelser var mange og vanskelige å etterprøve, og kunne medføre oversettelser «på ville veier». De fant også tilfeller der såkalte pseudooversettelser forekom. Denne praksisen omtalte Coburn som dekopling (Furu & Lund, 2014, s. 255-288). Både den reproduserende og den modifiserende modus ble tatt i bruk, som uttrykk i små raffinerte endringer. Ingen radikale endringer ble avdekket (Furu & Lund, 2014, s. 255-288).

Furu og Lund fant også noen trekk som kan bidra til å belyse dette prosjektets problemstilling. De så gjennom sin studie at bruken av forskjellige aktører og arenaer kan bidra til å validere og legitimere implementeringen av arbeidet med VFL. De to grunnskolene brukte egne lærere til å prøve ut og «fronte» bruken av VFL i klasserommet. Rektor ved den enkelte skole har legalitet til å innføre og iverksette arbeidet med ulike satsingsprosjekter i skolen. Ved å la egne lærere «fronte» arbeidet med VFL under personalmøtene, ser de andre lærerne at ideen er akseptert av andre lærere og fungerer i klasserommet. På denne måten legitimeres satsingsprosjektet gjennom strategisk bruk av aktører og arenaer, ved å vise til en bred aksept av reformen (Furu & Lund, 2014, s. 255-288). Furu og Lund benytter begrepet «reiserute» om reformideens reise mellom ulike arenaer og aktører, hele veien fra Utdanningsdirektoratet til klasserommet.

3.4.4 Forskning på individuell vurdering i skolen

Lise Vikan Sandvik og Trond Buland gjennomførte fra 2011-2014 prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen», heretter referert til som FIVIS. Det ble utgitt tre rapporter om prosjektet; delrapport 1, delrapport 2 og en sluttrapport. FIVIS hadde tre overordnede problemstillinger: Hvordan kommer skoleeieres, skolelederes og læreres vurderings-kompetanse til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelse og praksiser? Hvilke vurderings-praksiser finnes i norske klasserom og hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av læringsprosesser og læringsutbytte? (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Mordal, & Buland, 2012). Jeg fant funnene knyttet til de to første problemstillingene svært spennende i forhold til mitt eget forskningsprosjekt.

Delrapport 1 tok høyde for å besvare problemstillingen *Hvordan kommer skoleeieres, skolelederes og læreres vurderingskompetanse til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelse og praksiser?* Den viste til at lærerne utviklet verktøy og praksiser som ble benyttet i den daglige praksis, fremfor læringsprosesser som strekker seg over lengre tid når de tok i bruk VFL. Lærere med høy fagkompetanse var mer komfortable med å utarbeide mål for undervisningen og vurdere grad av måloppnåelse. Store klasser og liten tid ble utpekt som begrensninger i arbeidet med VFL. Den rapporterte også at skoleeier i hovedsak er opptatt av skolens reliabilitet, og at det skal dannes en felles vurderingspraksis som er rettferdig og lik for alle. Med hensyn til reformens validitet eller kvalitet er det lærerne som arbeider med reformen på fagnivå og danner et felles fortolkningsfellesskap (Sandvik et al., 2012).

Delrapport 2 så på problemstillingen *Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom?* Her kom det frem at den nasjonale satsingen på og arbeidet med VFL har medført en større forståelse blant både lærere og elever, og at det er blitt dannet praksisfellesskap i arbeidet med reformen. Skoler og lærere som er utviklingsorienterte og har erfaring med utviklingsarbeid, stiller sterkere og har større sannsynlighet for å lykkes med å implementere reformen. Foreldre og elever stiller seg positive til bruken av VFL i skolen. Denne delrapporten viser også til at det er utfordringer på skolenivå knyttet til lærernes fagkompetanse. Lærere med liten eller ingen fagkompetanse synes å ha en lavere læreplanforståelse enn lærere med høyere fagkompetanse. Det kommer dermed frem et behov for å utvikle flere verktøy som kan hjelpe lærerne og skolene med å fortolke og forstå hva som ligger i de faglige lærings- og vurderingsbegrepene (Sandvik & Buland, 2013).

Sluttrapporten oppsummerer fra delrapport 1 og 2, samtidig som den tar for seg den tredje og siste problemstillingen; *Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av*

læringsprosesser og læringsutbytte? Når alle tråder ble trukket sammen til slutt viste denne rapporten til en stor og bred interesse for arbeidet med VFL i skolen. Skoleeier og skoleledelsens forståelse for og arbeid med VFL syntes å påvirke lærernes holdninger til reformen, og kan virke enten fremmende eller hemmende. Tolkings- og praksisfellesskap blant lærerne virker positivt på individuell vurderingspraksis og oppleves som menings-skapende. Til slutt viser den et spenningsfelt mellom forvaltningen av skolepolitiske styringsmekanismer og det praktiske arbeidet med reformen. Mens eier og ledelse i stor grad er opptatt av hvilken virkning VFL vil ha for karakterstatistikker og klagesaker, vil lærerne heller se på hvilken virkning det vil ha for undervisningens kvalitet. Den viste også en tendens hvor forvaltningen var for opptatt av reliabiliteten, og resultatet dermed ble byråkratiserende dokumentasjonsprosesser. Det ble da heller ikke utviklet gode validitetskjeder eller en læringsstøttende vurderingskultur ved skolen (Sandvik & Buland, 2014).

3.4.5 Kort oppsummert

Felles for teoriene og forskningen presentert ovenfor er at alle ser på hva som skjer i forkant av og når en reformide skal inn i en organisasjon. De fremstiller ulike forklaringer på hvorfor noen lykkes mens andre mislykkes med denne endringsprosessen. Med fokus på ulike aspekter ved en slik prosess kan de til sammen gi en mer helhetlig forståelse, og i dette prosjektet bidra til å besvare hovedproblemstillingen ved å se nærmere på de ulike forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1. Videre vil jeg benytte meg av disse teoriene og denne forskningen for å kunne se nærmere på hvordan Blenda kommune har jobbet med implementeringen av VFL og hva dette arbeidet har resultert i ved Plettfri ungdomsskole.

4 Forskningsmetode

Samfunnsvitenskapen søker å forstå og forklare hvordan virkeligheten, både i den store og lille verden, er. For å kunne gjøre dette må en gå metodisk til verks. Ikke bare for å sikre «rett» kunnskap, men også for å legitimere den. Innenfor en vitenskapsgren hvor det ikke finnes noe rett eller galt svar, er det avgjørende med gode prosesser og metoder. Samfunnsvitenskapelig metode sier noe om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Metoder kan fremstå som ulike oppskrifter for hvordan vi skal samle inn, analysere og tolke data. Empirisk forskning kjennetegnes av systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 29). Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære finner vi et skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, samtidig som de er tilpasset det faktumet at det er mennesker og/eller menneskelige fenomener som det forskes på (Johannessen et al., 2010, s. 32). Kvalitativ metode blir derimot oftest brukt i tilfeller hvor forskeren søker å komme nærmere inn på forskningsobjektet eller en hendelse, med andre ord ønsker å gå dypere inn i materien (Johannessen et al., 2010, s. 32). Jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt i form av intervju. Grunnet problemstillingens dykk inn i Blenda kommune og Plettfri ungdomsskoles arbeid med VFL, ønsket jeg å komme nærmere informantene og hvilke tanker de dannet seg rundt arbeidet. En annen grunn til at jeg valgte kvalitativ metode var at jeg som følge av problemstillingen har operert med flere teorier. Spesielt med tanke på Habermas sin teori om kommunikative og strategiske handlinger hadde jeg lyst på muligheten til å komme tettere inn på informantene, og deres oppfattelse av endringsprosessen.

4.1 Metodiske betraktninger

4.1.1 Intervju

Kvale og Brinkman (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og det betyr egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Intervjuer er ofte mer en dialog mellom to eller flere enn rene spørsmål og svar seanser (Johannessen et al., 2010, s. 135). Hva slags informasjon som samles inn gjennom intervjuet er avhengig av de problemstillinger intervjuene skal gi svar på. De kan være beskrivende, fortolkende eller teoretisk anlagt (Johannessen et al., 2010, s. 136). Et intervju kan være ustrukturert, semistrukturert eller strukturert, og avhenger av hvor tilrettelagt intervjuguiden/spørsmålene er i forkant av selve intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 137).

4.1.2 Casedesign

Ordet case kommer fra det latinske ordet *casus*, som betyr tilfelle, og viser til en sak og/eller et tilfelle som studeres nærmere. Et case kan være både et studieobjekt og et forskningsdesign (Johannessen et al., 2010, s. 85). Som studieobjekt kan et case for eksempel være et program, en aktivitet, et individ eller et sammensatt system (Johannessen et al., 2010, s. 86). Forskeren Robert K. Yin er en av flere forskere som har satt sitt preg på casedesignet, og hans tilnærming kjennetegnes av at en forsker henter inn mye informasjon fra en eller noen få enheter gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Det kan benyttes ulike datakilder, men felles for dem er at de er tids- og stedsavhengige. Med andre ord studeres caset i en setting, for eksempel fysisk, sosial, historisk og/eller økonomisk (Johannessen et al., 2010, s. 86). Innenfor samfunnsforskning er det særlig to kjennetegn som er gjeldende. Det ene er at oppmerksomheten rettes mot det spesielle caset og at det blir en svært omfattende beskrivelse av caset (Johannessen et al., 2010, s. 86). Den mest vanlige tilnærmingen til et casestudie er imidlertid kvalitativ metode, men det er allikevel mulig å benytte en eller flere kvantitative tilnærminger.

Dette prosjektet er et casestudie av skolereformen VFL, og hvordan den er blitt arbeidet med i Blenda kommune og da spesielt innenfor Plettfri ungdomsskole. Det kan ansees som et case grunnet den omfattende datainnsamlingen av tekst og intervjuer som er foretatt av forskningsobjektet, og er avgrenset innenfor både tid og rom. Kort fortalt er det en enkeltcasestudie, da jeg kun følger arbeidet med VFL i Blenda kommune og videre i Plettfri ungdomsskole. Jeg benytter meg av og studerer kun ett case, men har derimot flere analyseenheter innenfor dette casen. Med dette refererer jeg til ulike undersøkelser på de forskjellige nivåene innenfor organisasjonen (Johannessen et al., 2010, s. 86-88). Som nevnt ovenfor blir det i de fleste casestudier benyttet en kvalitativ tilnærming i forskningen. Jeg har i mitt arbeid valgt intervju som forskningsmetode i tilnærming til prosjektets problemstilling. Samtidig har jeg også benyttet meg av dokumentstudie som metode i arbeidet, med en rekke offentlig dokumenter gitt ut av Utdanningsdirektoratet og Blenda kommune.

4.1.3 Informanter

Utvelgelse av informanter kan forekomme på mange ulike måter. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg foretatt en strategisk utvelgelse, med et hensiktsmessig utvalg av informanter. Det finnes en rekke ulike måter å sette sammen et strategisk utvalg av informanter (Johannessen et al., 2010, s. 107). I denne prosessen var det snøballmetoden som ble anvendt. Snøballmetoden innebærer at informanter rekrutteres ved at forskeren forhører seg om hvilke

informanter en bør komme i kontakt med, og kan igjen bli henvist til andre informanter (Johannessen et al., 2010, s. 109). Det hele startet med at jeg tok kontakt med Blenda kommune og ble referert videre til de ulike informantene, presentert i tabell 1.

Tabell 1. Presentasjon av informantene

Kommunal veileder	Kjønn: Kvinne Alder: 50-årene Har arbeidet som Kommunal veileder i Blenda kommune i to år. Tidligere jobberfaring består av arbeid som lærer, pedagogisk veileder og rektor ved ulike skoler. Har også jobbet i Utdanningsdirektoratet og i det private næringslivet som kompetansetilbyder.
Rektor	Kjønn: Kvinne Alder: 40-årene Har arbeidet som rektor ved Plettfri ungdomsskole i åtte år. Tidligere jobberfaring består av 10 år som lærer i barneskolen og ett år som inspektør i ungdomsskolen.
Avdelingsleder	Kjønn: Mann Alder: 40-årene Har arbeidet som lærer ved Plettfri ungdomsskole i sju år, og vært avdelingsleder der i seks år (underviser på 10. trinn). Tidligere jobberfaring består av å ha jobbet som lærer i ca.18 år, og som førskolelærer før dette.
Lærer 1	Kjønn: Kvinne Alder: 30-årene Har arbeidet som lærer i 15 år, og har jobbet ved Plettfri ungdomsskole i alle disse årene. Seksjonsleder for engelskfaget.
Lærer 2	Kjønn: Kvinne Alder: 30-årene Har arbeidet som lærer i sju år, og har jobbet ved Plettfri ungdomsskole i alle disse årene.

Alle informantene jeg kom i kontakt med kan klassifiseres som hensiktsmessige informanter, som alle er knyttet til oppgavens case. Denne metoden kan medføre at jeg som forsker får et utvalg av informanter som representerer både kommunen og skolen positivt, og ikke nødvendigvis representativt. Det er imidlertid ikke lett som masterstudent å få innpass på en skole, og det er heller ikke hensiktsmessig at jeg som forsker skulle ha valgt tilfeldig blant de ansatte på skolen, da jeg ikke har noen kjennskap til disse. Snøballmetoden ble derfor et naturlig valg, og det ga meg til slutt et utvalg av informanter som ble anbefalt av andre informanter. Da

jeg tok kontakt med kommunen ble jeg henvist videre til en skole som ble ansett som mest hensiktsmessig i forhold til mitt tema. Jeg tok da kontakt med rektor, fikk innpass, og ble henvist videre til de resterende informantene. Snøballen har her rullet nedover i det hierarkiske systemet. Dette trenger ikke være avgjørende for de funn som ble gjort i denne undersøkelsen, men det er viktig å ta i betraktning at denne metoden medfører at utvalget ikke er tilfeldig, og at den kan gi et noe ensartet bilde av caset og problemstillingen.

4.2 Forberedende arbeid

4.2.1 Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden vektla jeg å utforme en intervjuguide som omfattet alle de spørsmål som jeg ønsket besvart, samtidig som den kunne åpne for utfyllende svar fra informantene. Ønsket var å få et semistrukturert intervju, hvor jeg selv hadde trygghet i intervjuguiden samtidig som den kunne utfylles underveis dersom intervjuer eller informant hadde mer å tilføye. Intervjuguiden er delt inn i tre deler: innledning, hoveddel og avslutning. Innledningsvis åpner jeg med noen «enkle» faktaspørsmål om informanten og prosjektet for å få tak i informantens forforståelse av selve prosjektet. Hoveddelen er størst og innehar en rekke nøkkelspørsmål. Denne delen består av spørsmål som skal bidra til å gi innsikt i informantens kunnskap om, erfaringer med og relasjoner knyttet til oppgavens problemstilling, og vil derfor også inneholde oppfølgingsspørsmål og eksemplifisering. Avslutningen i intervjuguiden er svært åpen, i den forstand at informanten kan komme med innspill og/eller informasjon han eller hun anser som relevant, og kan enten bli en stor eller noe mindre del av intervjuet. Det skal også nevnes at jeg utarbeidet og brukte ulike intervjuguides til de ulike informantene. Det ble brukt en felles intervjuguide under intervjuene av de to lærerne. Jeg valgte å utarbeide ulike intervjuguides til de øvrige informantene grunnet deres ulike posisjoner og arbeidsoppgaver, for å tilpasse intervjuene til den enkelte informant og for å fremskaffe gode og relevante data. De ulike intervjuguidene ligger vedlagt som vedlegg 2, 3, 4 & 5.

4.2.2 Pilotintervju

Etter å ha utarbeidet intervjuguidene gjennomførte jeg et testintervju, ved hjelp fra en bekjent som jobber som lærer ved en annen skole. Testintervjuet bidro til at jeg selv fikk kjenne på rollen som forsker, og selve situasjonen. Samtidig fikk jeg noen tilbakemeldinger på hvordan informanten oppfattet spørsmålene og en innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Det ga også en mulighet til å kontrollere det tekniske utstyret som skulle brukes under intervjuet. En lydopptaker vil bidra til at jeg som forsker kan rette min fulle oppmerksomhet til

dialogen med informanten, samtidig som den vil gjengi en eksakt fremstilling av hva som ble sagt i ettertid. Fordelen med en lydopptaker fremfor et videokamera er også at den vil virke mindre skremmende på informantene. Gjennomføringen av et testintervju ga meg en bedre forståelse og trygghet da jeg gjennomførte intervjuene senere.

I forkant av de ulike intervjuene tok jeg kontakt med de ulike informantene for å avtale eksakt tid og sted. Ved å reise ut til informantene håpet jeg å skape en trygg ramme og at intervjuet skulle være minst mulig ubeleilig for informantene. Jeg sendte også ut et informasjonsskriv om intervjuet og hva det ville omhandle. Det var for å virke betryggende og for at informantene skulle kunne forberede seg. Med informasjonsskrivet fulgte også en samtykkeerklæring til deltakelse i studiet (Vedlegg 1).

4.3 Intervjuene

I mars 2015 gjennomførte jeg til sammen fem intervjuer, hvorav fire var på samme dag. Det var godt allerede å ha gjennomført et pilotintervjuet, før jeg gikk løs på fire intervjuer på en og samme dag. Jeg følte selv at jeg gradvis tilpasset meg rollen som intervjuer og aktiv lytter. Lydopptakeren bidro til at jeg kunne ta notater til oppfølgingsspørsmål og konsentrere meg om å lytte aktivt til hva informanten fortalte. En tanke i ettertid er at en ideelt sett kunne ha spredt intervjuene over flere dager, da det ble mye med fire på en dag. Men av hensyn til lærerne ved Plettfri ungdomsskole var det beste å gjennomføre alle på samme dag.

I forkant av alle intervjuene hadde jeg fått tildelt et rom, sjekket lydopptakeren, batterier osv. Møte med de ulike informantene startet med at vi hilste, satte oss ned og utvekslet noen vennlige ord. Deretter fortalte jeg litt om prosjektet og mottok samtykkeerklæringen jeg hadde sendt ut tidligere. Jeg var veldig bevisst denne delen av prosessen da jeg ønsket å legitimere studiet og samtidig skape et komfortabelt miljø. Underveis forsøkte jeg hele tiden å lytte aktivt og ta notater for spørsmål som dukket opp. Allerede under utarbeidelsen av de ulike intervjuguidene var jeg bevisst at flere av spørsmålene ville kunne trenge oppfølgingsspørsmål. Noen av disse ble fulgt opp, mens andre ble hoppet over, avhengig av hvilken informasjon som fremkom underveis. Jeg var glad for å ha lagt opp til at det skulle være semistrukturert intervjuer, da noen informanter tilbød mye informasjon, mens andre svarte enkelt på spørsmålene. Intervjuguiden kan ha lagt noen sterke føringer for hva som kom frem, men samtidig håper og tror jeg at informantene fikk frem det de ønsket underveis og/eller avslutningsvis. Etter hvert intervju fortsatte samtalen med informantene, hvor jeg spurte hvilken oppfatning de hadde fått og

eventuelt hva jeg kunne endre eller forbedre. Avslutningsvis hadde jeg ordnet en liten oppmerksomhet som takk for at de hadde stilt opp.

4.4 Analyse

Etter at intervjuene ble gjennomført satte jeg meg ned og hørte på lydopptakene, samtidig som jeg gikk igjennom de notatene jeg skrev under intervjuet og tilføyde nye notater og refleksjoner jeg følte var relevante. Slik sikret jeg data i form av egne inntrykk under intervjuene, informantenes holdning og informasjon om selve situasjonen mens det fremdeles var ferskt i minnet. I følge Nilssen (2014, s. 36) er det anbefalt at alle tanker, observasjoner og fortløpende analyser som blir gjort underveis i prosessen blir ivaretatt. Intervjuene ble så transkribert av en tredjeperson. De fem intervjuene utgjorde til sammen et datamateriale på 77 sider tekst etter de var blitt transkribert. Kvale og Brinkman henviser til transkribering av intervjuer som en datareduksjon (Dalen, 2013, s. 55). Det er viktig at forskeren selv dobbeltsjekker det transkriberte datamaterialet opp imot lydopptakene, spesielt dersom transkriberingen blir gjennomført av en tredjeperson. Jeg opplevde at transkriberingen var korrekt gjennomført og fant datamaterialet svært detaljert og nyttig når jeg startet mitt arbeid med å kode og kategorisere materialet. I sitatene presentert i analysen er ord som ble vektlagt, ved at informanten la ekstra «trykk» på disse, uthevet med store bokstaver slik at leseren skal få riktig forståelse av sitatet i sin helhet.

Denne prosessen ble delvis styrt av en induktiv tilnærming med *åpen koding* av datamaterialet, og delvis av en deduktiv tilnærming der kodingsprosessen ble drevet av prosjektets teoretiske rammeverk. Denne tilnærmingen kalles abduksjon, og er en tilnærming som kombinerer induksjon og deduksjon (Dalen, 2013, s. 99). En induktiv tilnærming bygger på hovedideen om å utvikle nye teoretiske ideer basert på datamaterialet, mens den deduktive tilnærmelsen tar høyde for å teste datamaterialet opp imot eksisterende teorier (Nilssen, 2014, s. 79). Intervjuguidenes struktur, bygget opp rundt Fullans tre faser, bidro til å forenkle deler av dette arbeidet. Samtidig opplevde jeg at datamaterialet og flere av kodene falt under samme kategori når jeg forsøkte å kategorisere de ulike kodene. På dette tidspunktet hadde jeg i løpet av kodingsprosessen gått fra å operere med et snes råkoder, hvor jeg til slutt endte opp med 7 endelige koder fordelt på tre kategorier (Dalen, 2013, s. 63). Teoriene om translasjoner, strategiske og kommunikative handlinger, samt teori om de ulike fasene i endringsarbeidet bidro til å belyse og opprette de endelige kodene og kategoriene. I kapittel 5, hvor analysen av datamaterialet fra intervjuene blir presentert, har jeg tatt i bruk en «tematisert»

fremstillingsform (Dalen, 2013, s. 69). Kapittelet ble til slutt ganske omfattende grunnet struktureringen av analysene, som er den samme struktureringen jeg benyttet i intervjuguidene. Som forsker opplevde jeg at denne måten å bygge opp kapittelet på bidro til en god og ryddig fremstilling av datamaterialet, som til slutt gjorde det mulig å nøste sammen alle trådene og drøfte de ulike funnene i kapittel 6. Analysearbeidet har vært en syklisk prosess hvor jeg hele tiden vekslet mellom teori og data. Til tross for at de endelige kodene og analysen av datamaterialet er basert på det teoretiske rammeverket, har også den åpne kodingen frembragt noen overraskende funn. Jeg har under hele prosessen forsøkt å være bevisst min egen forforståelse og være kritisk til de ulike tolkningene som er blitt gjort underveis.

4.5 Etiske betraktninger

Under denne prosessen har jeg hele tiden forsøkt å ivareta informantene på best mulig måte ved å følge de etiske retningslinjer utformet av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (NESH, 2006). Disse beskriver hvilke hensyn jeg som forsker må ta i møte med informantene og de opplysninger som kommer frem under intervjuene som senere skal bearbeides og fremstilles.

Dalen omtaler aktører som kontrollerer atkomstlinjer til informanten for «portvakter» (Dalen, 2013, s. 31). Personvernombud og ulike regionale etiske komiteer fungerer som slike «portvakter», og stiller en rekke krav til gjennomføringen av prosjekter hvor det kan komme frem sensitive opplysninger og hentes inn personopplysninger. Før jeg i det hele tatt kunne begynne prosessen omtalt ovenfor, måtte jeg melde inn prosjektet og søke om godkjenning av *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), se vedlegg av godkjenningen (Vedlegg 6). NSD er personvernombud for ca. 150 forsknings- og utdanningsinstitusjoner, deriblant NTNU (Svendsen, 2016, 18.08).

Som nevnt ble det i forkant av intervjuene sendt ut et informasjonsskjema og en samtykkeerklæring (Vedlegg 1). Her ble informantene opplyst om at intervjuene ville bli tatt opp på et elektronisk medium og oppbevart elektronisk frem til prosjektet avsluttes. Det ble også informert om tidsrammene for prosjektet. Alle sensitive opplysninger ble behandlet med den største varsomhet, anonymisert i den ferdige oppgaven og skal slettes når prosjektet blir avsluttet. Deltakerne ble videre informert om at de ikke ville kunne bli gjenkjent av oppgaven, med unntak av hverandre, og at de når som helst ville kunne trekke seg fra prosjektet. Ved å sende ut denne informasjonen vedrørende prosjekt og prosess ønsket jeg å fremstå ryddig og tydelig, og legge grunnlag for en åpen og god dialog mellom forsker og informant.

4.6 Kvalitet

Kvalitetssikringen av forskningsarbeidet er forskjellig innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning. Mens en innenfor kvantitativ forskning har benyttet seg av begrepene reliabilitet og validitet, har en innenfor kvalitativ forskning utvidet disse begrepene (Dalen, 2013, s. 93). Reliabilitet innenfor kvantitativ forskning forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves på samme måte av andre forskere. Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode vil dette kunne by på utfordringer. Det stilles da krav til en grundig og nøyaktig beskrivelse av innsamling og analyse av datamaterialet. Slik vil en annen forsker i «prinsippet» kunne ta på seg «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av prosjektet (Dalen, 2013, s. 93). Maxwell henviser til dette som *deskriptiv validitet* (Dalen, 2013, s. 97).

Validitet er et «stort begrep» som innenfor forskning er omfattende. Det har blitt utarbeidet mye litteratur innenfor emnet, og mange forskere har utviklet ulike teorier og begreper. Guba og Lincoln opererte med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* i kvalitetssikringen av kvalitativt forskningsarbeid (Johannessen et al., 2010, s. 229). Kvaliteten av et forskningsprosjekt knyttes opp imot hvilke data som er blitt samlet inn, hvordan dette har forkommet, og hvordan dataene er blitt behandlet og tolket av forskeren. I kvalitativ forskning er forskeren selv å anse som et instrument, og er derfor en kritisk faktor for kvaliteten av studiet (Johannessen et al., 2010, s. 229). Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av den metodiske tilnærmingen til arbeidet, har jeg forsøkt å styrke prosjektets *pålitelighet* og reliabilitet. Her beskriver jeg hvordan jeg som forsker har gått frem og hvordan arbeidet i forskningsprosessen har forekommet. Styrkes *påliteligheten* styrkes også prosjektets *troverdighet*. Leseren får selv lese og avgjøre hvorvidt fremgangsmåten som er blitt benyttet og de funnene som har kommet frem samsvarer med prosjektets formål, representerer virkeligheten og om de er *troverdige* (Johannessen et al., 2010, s. 230). Forskningsprosjekter hvor kvalitativ metode er benyttet kan være vanskelige å generalisere, men det betyr ikke at undersøkelsens funn ikke kan gjenspeile eller benyttes for å beskrive andre områder som studeres. Jeg har forsøkt å styrke denne undersøkelsens kvalitet og *overførbarhet*, ved å knytte den opp imot annen aktuell og relevant forskning. Dette kan også bidra til å *bekrefte* min forskning, og viser til begrepet objektivitet innenfor kvantitativ metode. Det ser på problematikken rundt de tolkningene forskeren gjør, hvor det da er lett å tilføye et subjektivt preg. Dette kan forebygges og motvirkes ved at andre forsker får tilgang til prosjektet, og kan enten bekrefte eller avkrefte de tolkningene forskeren har gjort (Johannessen et al., 2010, s. 232). At veileder har lest igjennom min analyse og de tolkninger jeg har gjort bidrar til å bekrefte og styrke troverdigheten til dette prosjektet.

5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere en analyse av de funnene som ble gjort under intervjuene. Som leser har du allerede blitt presentert for de ulike informantene i undersøkelsen, og videre i dette kapittelet fremstiller jeg reformens reise innom de ulike arenaene. Analysen er strukturert etter Fullans tre faser som forekommer under en endringsprosess: initiering, implementering og institusjonalisering. I hver og en av disse fasene har jeg lokalisert ulike faktorer, personer, tiltak og utfordringer som har utmerket seg under intervjuene og er av interesse i forhold til undersøkelsens teoretiske rammeverk og problemstilling. Undersøkelsen kan som nevnt beskrives som et enkeltcase, dersom en etterfølger Yins kriterier, hvor informantene utgjør de ulike analyseenhetene (Johannessen et al., 2010, s. 86). Informantene representere også ulike nivåer i makthierarkiet fra skoleeier til skolenivå og videre ned til lærerne.

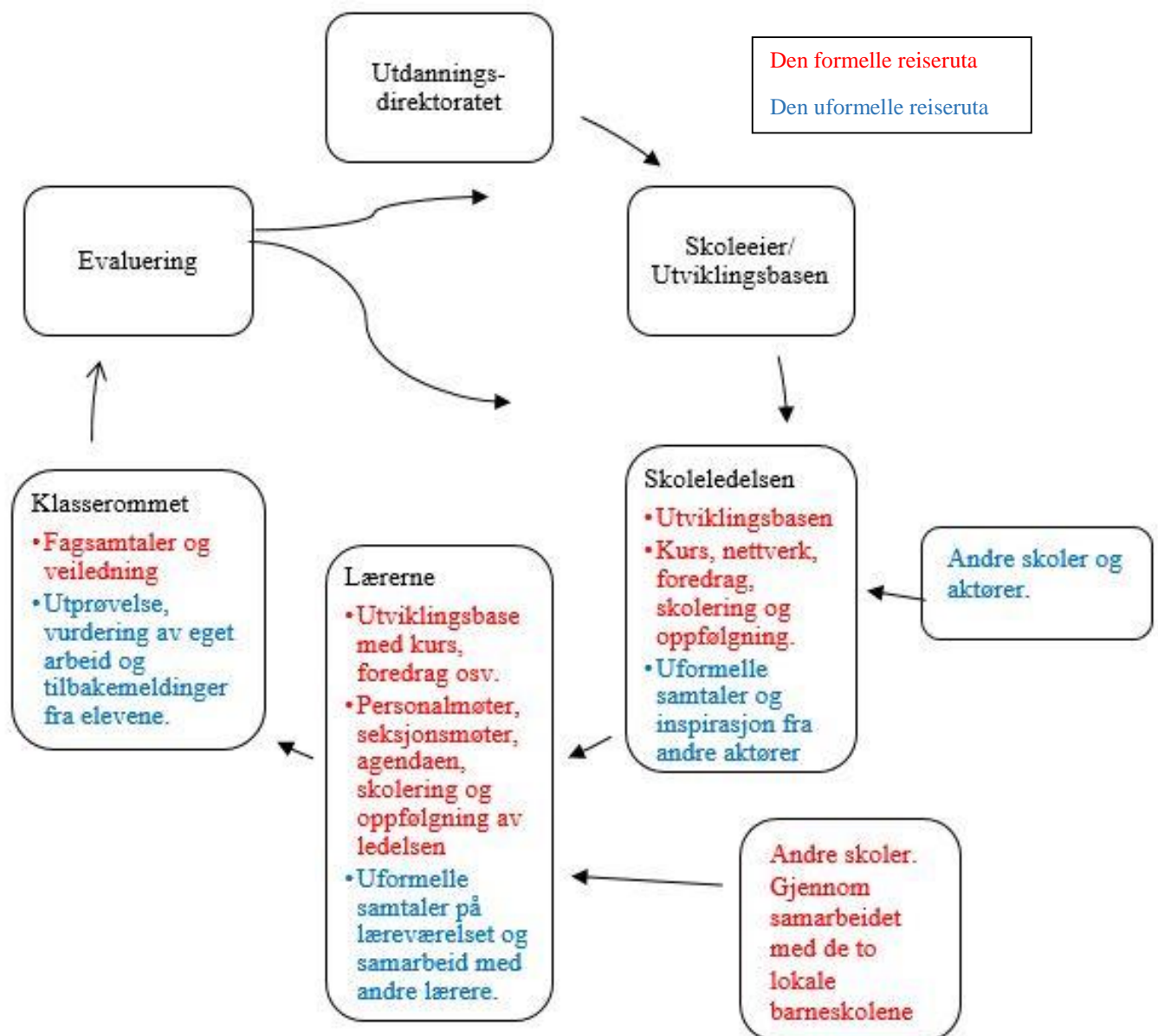
5.1 Reiseruta

Når en reform som VFL kommer inn i og får fotfeste innenfor skolen, vil det være interessant å undersøke hvor den kommer fra og hvilke veier som er blitt benyttet for å komme frem. Hvilke «reiserute» en reform tar vil kunne være avgjørende for hvordan den blir tatt imot og for om den får fotfeste innenfor skolen. I kapittel 2. «Vurdering for læring», hvor jeg presenterer reformen, gir jeg en kort innføring i både innhold og opprinnelse. VFL er et nasjonalt satsingsprosjekt iverksatt av Utdanningsdirektoratet, inspirert av internasjonale undersøkelser og impulser. I henhold til oppgavens problemstilling vil jeg videre rette fokus mot det kommunale nivået, og følge reformens reiserute derfra.

5.1.1 Den formelle reiseruta

Med uttrykket «den formelle reiseruta» henviser jeg til de formelle arenaene og kanalene reformen har vært igjennom på sin reise nedover i det hierarkiske systemet for å komme frem til og inn i klasserommet. Røvik definerer formelle arenaer som planlagte aktiviteter i bestemt tid og rom hvor et bestemt utvalg aktører møtes (Furu & Lund, 2014, s. 268). Hvis vi tar utgangspunkt i denne definisjonen vil den formelle reiseruta for VFL i dette tilfellet bli som vist i figur 1 nedenfor. Figuren viser alle de aktuelle aktørene, arenaene og de ulike tiltakene som de ulike informantene hadde kjennskap til. Figuren fremstiller en spirallignende prosess, hvor de involverte aktørene hele tiden må reflektere og videreutvikle arbeidet med VFL. Reiseruta starter med at reformen VFL i dekontekstualisert form sendes ut fra Utdanningsdirektoratet og ned til skoleeier. Vi har en nasjonal reform som skoleeier har ansvar

for å iverksette. Deretter vandrer reformen igjennom skoleeiers organisasjonssystem, som i dette tilfellet tilsvarer Utviklingsbasen, og videre nedover til Plettfri ungdomsskole. Når reformen kommer inn i skolen skal den også her reise igjennom ulike nivåer. Rektor utgjør øverste nivå, sammen med skoleledelsen hvor avdelingsledere også kommer inn i bildet. Deretter reiser reformen videre ned til lærerne og inn i klasserommet. Evaluering av praksis og tilbakemeldinger gis deretter tilbake til ledelsen og skoleeier, og slik blir det en prosess som går igjen og igjen, fremstilt i figur 1 nedenfor. Denne figuren er inspirert av figur 9.2, formell reiserute, i «Reformideer i norsk skole» (Furu & Lund, 2014, s. 269).



Figur 1. Den formelle og den uformelle reiseruta.

5.1.2 Den uformelle reiseruta

Den uformelle reiseruta består av arenaer og aktører som tilfeldig kommer i kontakt med hverandre i prosjektet VFL. Røvik beskriver en uformell arena som en møteplass som spontant oppstår uavhengig av tid og rom, hvor aktører tilfeldig kommer i kontakt med hverandre (Furu & Lund, 2014, s. 268). Vi kan også anvende figur 1 for å fremstille den uformelle reisen VFL har foretatt. Det vil hele tiden kunne oppstå uformelle arenaer hvor de ulike aktørene kommer i kontakt med hverandre. Det kan være alt fra litt hyggelig småprat blant lærerne over lunsj, til lobbyvirksomhet innad i Utdanningsdirektoratet. Slike uformelle arenaer og samtaler vil kunne oppstå i alle de formelle leddene igjennom den formelle reiseruta. Møter og impulser fra eksterne aktører vil også kunne medføre innvirkning på praksisen i et klasserom. Det kom også frem av intervjuene at Plettfri ungdomsskole har inngått et samarbeid med to lokale barneskoler, slik at elevene får kontinuitet igjennom hele grunnskoleopplæringen. Dette vil kunne bringe impulser fra andre skoler, og deres praksis vil kunne påvirke egen praksis og utvikling ved Plettfri ungdomsskole.

5.2 Initiering av arbeidet med VFL

Først vil jeg se nærmere på initieringen av arbeidet med VFL i Blenda kommune, og beslutningsprosessen som kom som følge av den. I følge Fullan kan det stilles en rekke spørsmål som er relevante for initieringen av en endringsprosess. Har det blitt gjort noen grep i forkant av selve beslutningsprosessen? Har initiativet til endring oppstått internt eller har det kommet utenifra? Har det forekommet en systematisk prosess, eller har snøballen bare rullet? Ved å stille disse spørsmålene er en bevisst selve endringsprosessen, og hva som skal til for å kunne lykkes med dette arbeidet. Det vil også være interessant i forhold til undersøkelsens problemstilling å se på hvordan selve beslutningsprosessen gikk for seg, og ikke minst hvordan de ulike aktørene har oppfattet og opplevd denne.

5.2.1 Forberedende tiltak

Med uttrykket forberedende tiltak mener jeg de grep som er blitt gjort i forkant av beslutningsprosessen om å satse på VFL. Dette kan være alt fra tiltak og arbeid som har blitt gjort i forkant, til ressurser i form av personer eller midler som har hatt innvirkning på denne delen av endringsprosessen.

5.2.1.1 Kommunal veileder

Kommunal veileder forteller litt om oppstarten av og bakgrunnen for satsingen på VFL i Blenda kommune:

«Fordi det var jo da et politisk vedtak i Blenda kommune om at man skulle gjennomføre et stort, omfattende skoleutviklingsprosjekt. Norges beste skole. Og da laget man en visjon som sier at hvert enkelt barn skal kunne utnytte sitt fulle faglige potensiale og bli et trygt, aktivt og selvstendig menneske. Og under det så ligger det 10 kjennetegn på den gode Blenda-skolen. Og da var det jo sånn at for å nå de – den visjonen – å jobbe mot den visjonen og de kjennetegnene, så bestemte man at man – skolene trenger en støttefunksjon, og det ble Utviklingsbasen.» (1:26).

«Og det er veldig sånn at – Før så kunne man si at man jobba på en skole i Blenda kommune, nå jobber man i Blenda-skolen.» (2:37).

Som følge av Blenda kommunens visjon er arbeidet med kompetansebygging blant kommunens skoler og ansatte blitt ansett som særdeles viktig for å kunne oppnå denne visjonen. Kommunal veileder forteller at de med dette som bakgrunn var raskt ute og kastet seg på VFL. De anså dette som et nyttig verktøy for utvikling av skolene, lærerne og ikke minst elevene.

«Og da tok Blenda kommune tak i det relativt kjapt. Ingen sånn stor felles kursrekke, men det var flere tiltak, og man sa at prinsippene i vurdering for læring, de skal gjennomsyre de tiltakene som Utviklingsbasene og de nettverkene som vi har – så skal man ha fokus på vurdering for læring.» (2:54).

5.2.1.2 Rektor

I intervjuet med rektor ved Plettfri ungdomsskole kommer det frem at hun hadde vært borti begrepet vurdering *for* læring før det kom inn via Utviklingsbasen og kommunen. Hun forteller om tidligere foredrag og reiser til utlandet hvor hun hadde «snappet opp» litt her og der:

«Jeg tror nok – etter at jeg kanskje hadde vært og snusa opp littegranne, at vi var litt inne og kikka på Udir, og så mye av det som lå der.» (4:140).

Hun forteller også litt om hennes oppfatning av Utviklingsbasen, deres arbeid i oppstarten og hvilken betydning dette hadde for Plettfri ungdomsskole:

«Men det – det de gjorde for oss var jo å strukturere da de ulike handlingsplanene – eller sats- - ja, handlingsplanene for de ulike satsingsområdene som Blenda-skolen skulle sette støtet på. Så i oppstarten så var de mer et sånn samlende organ. Og Så begynte vi etter hvert da å se på tiltakene. Og så var det DE som skaffet til veie alt fra foredragsholdere til veiledere, og etablerte type nettverk i forhold til satsingsområdene. Så DE har vært VESENTLIGE for at vi skulle kunne – at dette skulle kunne bli en suksess.» (1:21).

«Og de første årene, hvordan de jobba videre og videreutvikla både nettverkene og – det var jo da utdanningsdirektøren⁶ som hadde oppfølging på den enkelte skole via kontraktssamtaler og ledermøter på den enkelte skole, for å se hvordan den enkelte skole fulgte opp alt det vi hadde da blitt enige om innenfor Blenda-skolen, at vi skulle satse på» (1:28).

På spørsmålet om hun selv har fått noen opplæring i hvordan en leder en slik endringsprosess, forteller hun litt om egne erfaringer og tanker om hvordan en slik prosess burde foregå:

«Altså ... jeg har jo gått .. rektorskolen, hvis det er sånne formelle ting. Men jeg har vel alltid vært også en person – også som pedagog så setter man jo hele tida i gang ting, og hvordan er det man lager en

⁶ I Blenda kommune er den «lokale» utdanningsdirektøren ansvarlig for grunnskolen, men står ansvarlig ovenfor rådmannen.

motivasjon hos andre, hvordan er det man igangsetter ulike ting. Enten om du gjør det med elever eller om du gjør det med voksne – det kan være litt seigere materie med voksne, men ... Jeg tror jo på å drive – altså å ... å drive prosesser i forkant for å etablere også et behov – Du kan godt kalle det å manipulere, for jeg kan – jeg er ikke noe redd for å bruke ordet manipulere – Men noen ting bare MÅ man, mens andre ting TROR man også kan være lurt... Og det man virkelig tror på at skal endres – da tror jeg det er vesentlig at man blir dratt med i en prosess og skjønner hvorfor er dette viktig for meg. Og det er vel DEN prosessen som jeg også prøver å si litt om når det gjelder vurdering for læring, at ... Vi kaster liksom ut: Dere, nå skal vi begynne med vurdering for læring!» (8:306).

«Det handla jo om da å sette på dagsorden ... - igjen, jeg gjentar kanskje meg sjøl nå – men det var å sette på dagsorden: hvem er jeg som pedagog? Hva er liksom mine sterke sider? Hva ser jeg gir læring for elevene på den måten jeg jobber på, eller den jeg ER? ... Så – så det å ha brukt mye tid på å reflektere med personalet, det tror jeg har vært vesentlig. Verdiarbeidet vårt – alt dette har vært med på å forme de pedagogene som er hos oss i dag, og som har vært noen år... Og har forma både elevsyn, menneskesyn og læringssynet vårt.» (8:318).

Her forteller hun om hvordan det har blitt etablert et behov i forkant. Det kommer frem at verdiarbeid og profesjonelt identitetsarbeid har blitt brukt som verktøy under endringsprosessen, ved siden av refleksjon rundt eget arbeid og utviklingsmuligheter satt i gang i regi av ledelsen.

5.2.1.3 Avdelingsleder

I intervjuet med avdelingslederen får jeg et tydelig inntrykk av at han er en del av ledelsen ved Plettfri ungdomsskole. Dette kommer frem av svarene på de fleste spørsmålene, også på spørsmålet om hvorvidt han selv fikk informasjon om VFL i forkant av prosjektet:

«Hm ... Nei, jeg syns jo – Vi har jo – vi har jo hatt fokus på vurdering for læring gjennom alle de årene jeg har jobba på skolen, men det har ikke vært noe sånn at nå jobber vi mer med det enn de andre skoleutviklingsområdene vi har. Men det er klart, vi var jo – er jo klar over de siste – når det kom for rundt 5-6 år siden at dette ble en viktig del av skoleutviklinga vår da. Så vi har jo vært – vi har vært klar over at dette her må på plakaten og – Men ... vi – vi har jo – i Blenda kommune har vi vært veldig opptatt av – Basen her da har vært veldig opptatt av disse grunnleggende ferdighetene og på en måte ... hvordan få en god utvikling i de. Så vurdering for læring har på en måte ligget litt bakt inn i jobbinga med de grunnleggende ferdighetene da.» (3:71).

Blenda kommune har i sitt arbeid bestemt at VFL skal gjennomsyre alt deres arbeid i skolen. De legger stort trykk på arbeidet med grunnleggende ferdigheter, og begrunner det med å støtte seg til begreper om utvikling og utbygging av kompetanse.

5.2.1.4 Lærerne

Når jeg under intervjuene spør Lærer 1 om hun har kjennskap til «Bedre vurderingspraksis», som var forløpere til VFL, svarer hun:

Lærer 1: «Eh – Jeg kjenner ikke begrepet, om det har vært et prosjekt eller lignende, men vi har jo ... Jeg mener jo at vi har – når vi har hatt fellessamlinger på – her på huset, at vi har stadig hatt oppe det med vurdering, hvordan vi vurderer – altså vurderingspraksis da, og tatt det opp i seksjonene, engelsk, norsk og matte – hvordan er det vi vurderer, hva er det vi legger til grunn når vi vurderer elever, både skriftlig

og muntlig. At vurdering har kommet mye .. sterkere på banen da, altså hvor viktig det er – ikke bare at elevene skal få en karakter, men hvordan veien dit er da.» (2:35).

Lærer 2 forteller om informasjonen hun fikk om VFL i forkant av prosjektet:

Lærer 2: «Ja, jeg syns – altså hjelp i forkant – DER var det små drypp, som jeg sa... Og motivasjonen fikk jeg veldig tidlig.... Så for meg så var det veldig – altså det var veldig passende at det kom sånn sakte men sikkert før – som sagt Kommunal veileder kom med litt mer massivt etter hvert, ikke sant. Men da hadde vi på en måte – da hadde vi satt i gang. Ja.» (5:145).

Det viste seg at begge hadde tidligere kjennskap til begrepet vurdering *for* læring til en viss grad. Men om denne kunnskapen var tilknyttet VFL eller om det var informasjon som kom fra forløperen «Bedre vurderingspraksis» kan det stilles spørsmål ved ut ifra de noe «diffuse» svarene.

5.2.2 Behov som drivkraft

Her ønsker jeg å se på de ulike aktørenes tanker om prosjektets nytteverdi. Så de i forkant et behov for innføring av VFL, og med det en endring av vurdering av elevenes arbeid? Hvilke holdninger hadde de ulike aktørene til endringsprosessen, i forkant av selve arbeidet?

5.2.2.1 Kommunal veileder

Igjen forteller Kommunal veileder om hvilke fordeler kompetanseutvikling blant skolene vil medføre, og hvordan dette vil være med på å styrke Blenda kommunes visjon. Hvilke fordeler som fremkommer av at alle drar i samme retning og at de da kan både bruke det og støtte seg på hverandre.

«Så den felles overbygginga, den følelsen av å være i et fellesskap og jobbe mot samme målsettinger, den tror er ganske utbredt. Og så har jo da alle skoler, alle lærere, vært igjennom en rekke kompetansetiltak som selvfølgelig har gjort noe med kompetansenivået til de som er ansatt innenfor skole og barnehage i Blenda kommune.» (2:40).

Hun trekker også frem sine egne meninger og tanker rundt VFL som reform innenfor skolen, når jeg spør om hun i forkant så et behov for VFL innenfor skolen.

«Ja. Men det handler nok litt om hva slags bakgrunn jeg har også, for jeg har bakgrunn fra idrett, og det å ha en god tilbakemeldingskultur og det å sette seg mål og få tilbakemeldinger i hvilken grad er vi med på å nå de målene, hva må vi gjøre for å forbedre oss nå – det er jo noe som ligger i min ryggrad, og noe jeg hadde savna fra skolen, der jeg syntes vi brukte alt for mye tid på å ha fokus på sluttvurdering. Eller altså ... ikke sluttvurdering når vi definerer det da, men utbyttebedømminger.» (5:147).

Det kommer her frem at hennes tidligere erfaringer med en slik form for vurdering har vært positiv, og er nå med på å prege hennes holdninger til prosjektet med VFL i skolen.

5.2.2.2 Rektor

Når jeg spør rektor om hun så et behov for VFL i skolen svarte hun tydelig:

«Definitivt! Definitivt! Fordi ... - litt sånn som jeg sa også – at ... lærerne laget halvårsplaner og årsplaner i ulike fag ... Ga elevene prøve – mest for å sjekke nesten hva de IKKE kunne. Men når prøven ble levert tilbake igjen til elevene, så ble det jo ikke gjort noen ting mer. Da var man jo over på neste kapittel i boka.» (5:167).

Rektor forteller videre om hvorfor det er behov for å endre vurderingspraksisen:

«Eh ... Igjen at ... vi – altså vi må hele tida sikre at elevene lærer. Så ... jeg tror jeg fikk et VELDIG bevisst forhold til det med hva er det som gir læring? ... Og hvordan sikrer vi at det skjer læring? ... Det ble kanskje liksom det mest essensielle for meg.» (5:160).

At rektor knytter bruken av VFL i vurderingsarbeidet opp imot hvordan skolen kan «sikre at det skjer læring» tyder på at reformer har blitt ansett som et verktøy, ikke bare for å fremme elevenes læring, men også for å kontrollere at læring «skjer».

5.2.2.3 Avdelingsleder

På spørsmålet om hvilke tanker han har rundt VFL, svarer avdelingsleder:

«Jeg syns vurdering for læring er kanskje noe av det aller viktigste vi gjør her på skolen. For det handler om elevenes læring, og det handler om hvordan man skal oppnå – få til en utvikling hos hver enkelt elev. Og hvordan vi kan – vi kan strekke de mest og best mulig, slik at de kan bli på en måte en sånn god utgave av seg sjøl, at man kan komme til neste steg og gjøre det bra der. Det er vårt mål her på skolen. Sånn at vurdering for læring er en utrolig viktig del av det, DET er jeg ikke i tvil om.» (3:97).

Igjen kommer det frem at avdelingsleder er en del av ledelsen ved Plettfri ungdomsskole. Han og rektor deler sammen syn på VFL og den effekt det har på Plettfri ungdomsskole. Når jeg videre spør litt om hans holdninger til prosjektet forteller han om en positiv innstilling til arbeidet som han selv anser som «kjernearbeid» innenfor skolen, og hvordan han oppfatter behovet for VFL:

«Ja. Ja. Helt klart – et behov. EN ting er jo at – Altså jeg er veldig opptatt av det med at vi må kvalitetssikre det vi gjør på skolen. Og vi vet jo – i skole-Norge så – innad i skolene så er det jo kjempestore forskjeller fra – fra lærer til lærer – dessverre. Og DET syns jeg .. viser at det er ikke bra nok kvalitet. DET har vi gjort noe med nå her på skolen. Har blitt mye bedre kvalitet. Hvis – de samarbeider – lærerne samarbeider om fag. Vi har de samme retningslinjene, stort sett da, i vurderings- - i vurderingsdelen. Og er opptatt av elevenes læring, og opptatt av å gi elevene – ja, det de har krav på når det gjelder en god opplæring i grunnskolen. Så – så dette er jeg veldig opptatt av, at det skal kvalitetssikres. Og det gjør det ved å jobbe med vurdering for læring.» (4:116).

Både avdelingsleder og rektor omtaler VFL som et verktøy for å sikre kvaliteten på elevenes læring og lærernes arbeid.

5.2.2.4 Lærerne

Lærerne deler her ledelsens tanker om behovet for en endring av vurderingsarbeidet. De påpeker hvilke fordeler det gir å tydeliggjøre mål for elevene og hvordan det bidrar til læring og kvalitetssikring av undervisningen. Lærer 1 forteller:

«Jeg så at det helt klart var veldig fordelaktig for elevene, for det er jo en tydeliggjøring av mål, ikke sant, og – og ... man må – det gjør noe med din egen måte å legge opp undervisninga på også, ikke sant.» (3:78).

«Så jeg så jo helt klart at det ble – det ble også mer krevende å jobbe etter. Det tar mye lenger tid både å utarbeide undervisningsopplegg, prøver og selve vurderingene tar også mye lenger tid. Så ... Ja, jeg – jeg ser jo effekten av det når jeg har holdt på med det i noen år – Så jeg ser jo at dette er jo UTROLIG effektivt for elevene, og elevene liker å jobbe etter ... hva skal jeg kalle det – modellen. Men det er krevende. Ja. Det krever MYE mer enn sånn som vi jobba for 10-15 år siden. Det er en helt annen læremåte.» (3:82).

Lærer 2 forteller videre om nytteverdien av reformen:

«Jeg har kasta meg på vurdering for læring – jeg er norsklærer, så for meg så er det – har det vært veldig nyttig. Og jeg ser veldig nytteverdien av det. Jeg var nok en av de som kasta meg på ganske tidlig. Ja.» (3:75):

«Og etter at jeg har prøvd det ut litt, så ser jeg jo at det er jo ikke noen vei – det er ikke noen vei tilbake. Det jeg trodde var at det kom til å ta kortere tid. (5:00) At vurderinga kom til å bli mer effektiv... DET har den kanskje ikke blitt. Men den er langt bedre.» (3:79).

«Og den – den gir mye mer effekt for elevene da.» (3:83).

Begge lærerne viser til den positive effekten de opplever at VFL har hatt for deres undervisning og elever, og Lærer 1 viser til at det er en motiverende arbeidsmetode for elevene. Samtidig uttrykker begge at det er langt mer krevende å gjennomføre vurdering *for* læring i motsetning til å benytte seg av vurdering *av* læring, men dette vil jeg komme tilbake til senere.

5.2.3 Beslutningsprosessen

Hvem tok beslutningen om at VFL skulle bli et satsingsområde ved Plettfri ungdomsskole? Hvilke prosesser har bidratt til å nå denne beslutningen? Er det en beslutning alle aktørene var med på, eller kanskje bare noen? Er det en beslutning alle er fornøyde med? Dette er en prosess som ikke bare påvirker selve beslutningen, den vil også kunne ha stor innvirkning på det videre arbeidet med VFL og i hvilken grad det lykkes eller mislykkes. En slik prosess kan engasjere, motivere og forplikte de ulike aktørene eller virke demoraliserende og overflødig. Nedenfor vil jeg forsøke å fremstille denne prosessen fra de ulike aktørenes posisjoner og ståsteder.

5.2.3.1 Kommunal veileder

På spørsmål om hun opplevde VFL som et påtvunget prosjekt fra Utdanningsdirektoratet, svarte Kommunal veileder:

«Nei. ... Men jeg synes det er tøft av departement og direktorat å bestemme noe sånt i forskrifts form⁷. Fordi det gjør man ikke veldig ofte, og det sier noe om viktigheten av det. Og når DET da i tillegg har blitt fulgt opp av mye forskning på området, så er det litt sånn at du kan bare ikke la være, tenker jeg.» (10:331).

⁷ Forskriftene til opplæringsloven inneholder begrepet underveivurdering, men sier ikke noe om skolereformen VFL.

«Totalpakka rundt det er SÅ tydelig til skolene, at dette er ikke noe som går over. Ikke sant – for det er jo det man ofte har tenkt i norsk skole, med kenguruskolene som hopper fra det ene til det andre, så – ja, hvis vi bare sitter stille lenge nok så går nok dette med vurdering for læring over. Ikke sant. DET tror jeg de har skjønnet, at det gjelder ikke her.» (10:336).

Videre forteller hun om hvordan Blenda kommune med sin visjon om å bli «Norges beste skole» kjapt hengte seg på og flettet VFL inn i arbeidet sitt. Hun poengterer også at selv om Blenda kommune tok tak i arbeidet tidlig er det ikke ensbetydende med at alle skolene kommune gjorde det samme. Det kommer her frem at til tross for at det ikke følte påtvunget, kom det sterke signaler fra nasjonalt hold om at VFL var noe som skulle inn i norske skoler. Det kommer også tydelig frem at Blenda kommune med deres visjon har satt seg noen «hårete» mål og ønsker med det å profilere seg.

5.2.3.2 Rektor

I samtaler med rektor ved Plettfri ungdomsskole kommer det frem at hun tidligere har blitt introdusert for og startet arbeidet med VFL i forkant av den nasjonale satsingen på prosjektet.

«Ja. Så – men ... med Basen så husker jeg det var på en kick off hvor vi hadde en foredragsholder fra Danmark, som da snakka mye OM den gode timen, den gode læringstimen. Og for oss så var det veldig fint å høre, fordi da fikk vi det liksom litt eksternt. Og det var vel også litt sånn felles oppstarten for vurdering for læring.» (3:87).

Videre spør jeg om det forekom en felles beslutning i skolen om de skulle ta i bruk VFL, og om dette skulle bli et prosjekt de valgte å satse på. Da svarte hun:

«Eh – Akkurat det sonesarbeidet⁸ ... DET var en sånn felles. Men ... Men som jeg sa noe om i sted – altså for oss så var det ikke liksom.. nå er starten på Vurdering for læring-prosjektet. Fordi at det har vært en sånn stor prosess som handla både om klasselederen, som handla om relasjonsansvarlighetskaperen ..., som handla om vurderingspraksisen vår, som handla om lekseplanen vår. Det har liksom vært et stort arbeid som – hvor vi har liksom gått oss sjøl etter i sømmene. For overordna det var jo hva er det som gir læring? Så for oss så har det ikke vært en START på et Vurdering for læring-prosjekt som skal slutte. For oss så har det jo vært en prosess for å endre synet på læring, IKKE sjekke ut hva elevene ikke kan og ikke gjøre noe med det, til å få eleven med på sin egen utviklingsreise da... Ja.... Og da – da MÅ læreren ha en god relasjon til elevene i bunnen... for at elevene skal stole på og tro på læreren sin.» (7:252).

Rektors syn på VFL i skolen kommer her tydelig frem, hvor hun forteller om et omfattende arbeid som handler om å endre synet på læring.

5.2.3.3 Avdelingsleder

I intervjuet med avdelingsleder kommer det frem at han var delaktig i beslutningen om å ta i bruk VFL i arbeidet på skolen. Når jeg videre spør om det var en felles beslutning som ble tatt på hele skolen, svarer han:

⁸ Ved å nevne sonesarbeidet henviser hun til samarbeidet med de nærliggende barneskolene, som blir beskrevet senere i dette kapitlet.

«Ja, det er jo – det er jo alltid interessant da, ikke sant, om det blir sånn konsensus på hva man skal satse på. Men det er jo – det kom jo et trøkk fra statlig nivå da, om at dette er et område som vi må bli bedre på. Ja, det ble trykket på på flere steder da og kanter, sånn at det ble på en måte veldig naturlig å sette i gang med det.» (6:212).

Han rotet seg litt bort i egne ord, og ber meg gjenta spørsmålet en gang til:

«Ja, ikke sant. Og så – så kan man jo stille seg det spørsmål: ja, lærere – hva er det de egentlig vil? Ikke sant – Når det gjelder skoleutvikling. Og jeg er jo for at man har gode prosesser med lærere, og at man skal involvere flest mulig før man tar og blir enig om utviklingsområder. Dette her er jo et utviklingsområde som – som lærerne på en måte ser nytten av da. Så – og en del av .. – en viktig del av profesjonen, så ... Utviklings- lærere som er opptatt av utvikling vil jo synes dette her er spennende. Lærere som gjerne vil snu bunken og gjøre det de gjorde i fjor – da er dette en utfordring. Men det er jo – VI vil jo gjerne ha de lærerne som – som vil utvikle seg da.... (Ler litt) Så det er jo liksom – de som er negative til dette her sånn – ja – (ler litt) Da bør de vel kanskje ikke være her – for å være litt sånn skarp....» (6:222).

Han beskriver en prosess hvor han er bevisst det statlige og kommunale «trøkket», men hvor han allikevel opplever det som naturlig for han selv og skolen å ta i bruk VFL i eget arbeid. Han gir også uttrykk for at det er en sterk og tydelig ledelse i skolen, med klare tanker om hvor de vil med dette prosjektet. Han fremstiller en prosess hvor felles enighet blir dannet gjennom felles verdier, læringssyn og profesjonell utvikling, men ikke en prosess hvor alle aktører er delaktige i å ta beslutningen.

5.2.3.4 Lærerne

Når jeg i intervjuene spør de to lærerne om denne beslutningsprosessen, kommer det frem at de ikke har vært involvert i denne. Lærer 1 svarer klart og tydelig nei, mens Lærer 2 heller forteller om en prosess hvor endringen har kommet innenfra:

«Hm ... Innføringen har vel kommet litt sånn ... jevnt og trutt ... Og veldig ofte så blir det – så kommer ting innenfra, på en måte. Altså det er noen som blir sendt ut, og så – og så kommer det fra oss. Men beslutningen om at det skal inkluderes i skolen... DEN har vi vel kanskje ikke fått være med på å si at ja, dette her skal vi kjøre på, eller det skal – det husker jeg faktisk nesten ikke engang. Men jeg opplever at når det skjer noe her så kommer det veldig ofte innenfra da, at ... at det er noen som på en måte – det kommer ikke fra ledelseshold at nå skal vi begynne med det, og sett i gang folkens! Liksom...» (1:32).

På spørsmålet om de oppfatter dette som et påtvunget prosjekt svarer begge nei. De er bevisst at dette er en beslutning de selv ikke var delaktige i å ta, men som ble tatt av ledelsen. Samtidig påpekes det at de selv så nytteverdien av å ta i bruk VFL. Lærer 1 opplevde også at prosjektet kom gradvis, og at det kom i form av et internt behov. Deres oppfattelse av hvordan beslutningsprosessen har skjedd er samstemt med ledelsens beskrivelse. Den gjenspeiler også de tiltak, midler og grep ledelsen har tatt i bruk under initieringen av prosjektet. Dette kommer frem gjennom lærernes beskrivelse av at dette opplevdes som at det kom innenfra, og som et positivt tiltak for å dekke et eksisterende behov.

5.3 Implementeringen av VFL

5.3.1 Opplæringstiltak

Her undersøker jeg hvilke konkrete tiltak som har blitt satt i verk på de ulike arenaene, og hvilken oppfatning aktørene har av disse. Hvilke tiltak har blitt gjort, hvilket utbytte har det gitt og har det vært noen oppfølging av disse? Hvordan oppfattes de ulike tiltakene, eventuelt fraværet av tiltak, av aktørene?

5.3.1.1 Kommunal veileder

Når jeg spør Kommunal veileder hvilken opplæring hun har bidratt med trekker hun pusten dypt og begynner:

«Ja. Da har jeg f.eks. – sånn for Plettfri skole sin del, så har jeg gjort alt fra å delta på fellessamlinger med lærerne på Plettfri skole... Jeg har vært inne og veileda lærere i klasserommet, gitt dem tilbakemeldinger og hjulpet dem med å planlegge bedre for vurdering for læring. Og så har jo vi da laget tiltak både for hvordan – sånn at jeg har hjulpet ledelsen med hvordan er det lurt at DE tar vurdering for læring videre på sin skole. Hvordan bør DE jobbe med SITT personale? Og jeg har gjort – sånn som i år så har jeg hatt to samlinger for de nyansatte, som vi har kalt litt sånn vurdering for læring for ferskinger, for å få dem opp på samme – samme nivå som de andre da.» (8:282).

Hun snakker også mye og positivt om samarbeidet med Plettfri ungdomsskole, med rektor, avdelingsleder og lærere. Hun legger ved at hun føler seg kjent både med og på skolen. Hun beskriver her en omfattende veiledning på kollektivt skolenivå og individuell veiledning av både ledelse og lærere ved Plettfri ungdomsskole. Oppfølgingen av nyansatte bidrar til en kontinuitet i arbeidet, noe som igjen bidrar positivt til videreføringen av arbeidet. Hun viser en stor kompetanse om endringsarbeidet ved å gå inn på alle de ulike nivåene i skolen, samtidig som hun følger opp ved å ta med de nyansatte i arbeidet. På denne måten er hun i kontakt med alle de ulike aktørene og har med det større mulighet til å følge opp og påvirke endringsprosessen.

5.3.1.2 Rektor

Da jeg spurte rektor om hun hadde mottatt noen opplæring i å bruke vurdering *for* læring som læringsverktøy, svarte hun:

«Nei, vi fikk anbefalt litteratur. Vi har jo i sonesarbeidet vårt ... (går og henter noe) – så har vi brukt Trude Slemmen sin bok – Vurdering for læring i klasserommet⁹. Og den – det var jo via en anbefaling også fra basen. Og der har vi alt fra kopiert opp og lærerne har lest og – Så vi har brukt liksom både prinsipper derfra og også som utgangspunkt til refleksjon i personalet.» (9:343).

⁹ 1. utgaven av denne boken kom i 2009. 2. utgaven kom i 2010 og ble oppdatert i forhold til de endringen som ble gjort i forskrift til opplæringsloven om individuell vurdering 1. august 2009. Boken kom i forkant av den nasjonale satsingen på VFL, og refererer til forløperen, «Bedre vurderingspraksis».

Hun beskriver en tradisjonell opplæring med lesestoff, og liten oppfølging av arbeidet med VFL. Trude Slemmen (2009) refererer i sin bok hovedsakelig til prosjektet «Bedre vurderingspraksis» som var forløperen til VFL. Litt senere i intervjuet kommer det frem at denne oppfatningen går 5-6 år tilbake, i starten da Utviklingsbasen ble etablert, og hun forteller videre:

«Hm ... Ja, altså når – når Kommunal veileder kom på banen – Altså fram til ... – fram til da så har jeg på følelsen – nei, fram til DA så har vi egentlig vært litt for oss sjøl. Men det var jo når Kommunal veileder kom på banen og ble ansatt på basen at vi virkelig – at det virkelig ble *schwung* på det. Hun kom jo med en veldig stor kompetanse rundt begrepet vurdering for læring, og ... det tidligere hadde blitt litt mer sånne enkeltstående hendelser med innleide foredragsholdere ... som ga oss noen fine ting når det gjaldt enten – ja, vurdering, fagsamtale ... Det ble jo brukt ulike foredragsholdere både fra høgsolen og det private, som – jeg er ikke så god på navn – Men sånne ting som gjorde at vi kunne gå tilbake på eget bruk og reflektere over det vi hadde fått med oss, som passa inn i det litt store arbeidet som vi hadde satt i gang. Ja.» (5:181).

Videre spør jeg hvilken opplæring hun har bidratt med eller tilrettelagt for lærerne på skolen:

Eh ... Ja, de har jo alt fra fått lekser til ... til at vi har jobba ut på utviklingstid ... Maler ... Jobba ut ... Jobba etter prinsippene – de ti prinsippene til vurdering for læring, fått det inn under huden til den enkelte ... Og de har jo vært på kurs på Basen, og de har vært på kurs utenfor Basen. Det handler jo om – som jeg snakka om – den fagsamtalen, hvordan gjøre en god fagsamtale?» (9:356).

Å sende lærerne på ulike kurs har også blitt prioritert, og ledelsen har vært villig til å stille med økonomiske ressurser for å hente inn vikarer når lærerne har vært på kurs og/eller samlinger ved Utviklingsbasen. Der har Blenda kommune stilt med dyktige foredragsholdere og nettverk for nytilsatte. Kommunal veileder blir igjen trukket frem som en sentral aktør. Hun nevner også en delingskultur innad i egen skole, og hvordan lærerne som har vært på kurs bringer kunnskapen med seg tilbake til resten av skolen. Dette kommer frem når jeg spør henne om det er blitt dannet en felles forståelse av VFL:

«Ja, i det store og hele så har det det. Og som jeg sa tidligere – det er jo noen som tok dette tidlig, og de har jeg også brukt internt som ressurser, som da har lagt fram og vist, og vi har – vi har prøvd liksom å ha en delingskultur på .. når noen har gjort kloke valg. Eller de ser at dette – dette bærer det frukter av. Altså her viser det at elevene lærer mer eller bedre eller raskere, så har det vært delt – Da har vi satt av tid i utviklingstida til at lærerne kan legge fram det de holder på med.» (10:370).

Rektor uttrykker seg med svært klar tale, og det kan stilles spørsmål ved hvor mye press dette legger på lærerne. Det kan stilles spørsmål ved graden av frivillighet, er den reel eller påtvungen?

5.3.1.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder forteller også om sin opplæring i å bruke vurdering *for* læring, og hvordan de arbeidet for å bringe dette videre til resten av lærerne:

«Ja, vi gikk en sånn – vi gikk jo en sånn gradvis skoloring da. Eller vi i ledelsen har jo blitt på en måte opplyst om dette i ... i sammenhenger hvor ledelsen i Blenda kommune har vært ... Og sammen da med Kommunal veileder da, som har vært vår ... på en måte – ja – ekspert på området da, så har vi sammen da ... blitt enig om en sånn god vei da – forhåpentligvis god vei – for alle, når det gjelder det med opplæring og – og å få en kompetanse på området da.» (7:236).

«Og der – der jo vi – vi ledere er jo heldig der, for der ligger jo vi litt ... på en måte et sånn hestehode foran lærerne. For vi har jo hørt Kommunal veileder tidligere, tatt opp i ledelsesmøter, ikke sant ... og så – og blitt enig om hvordan vi skal legge dette fram for lærerne da.» (7:242).

Han forteller også at det har forekommet opplæring i form av kurs og nettverksmøter på Utviklingsbasen. Som en del av ledelsen ved skolen opplevde han å få opplæring i VFL før resten av lærerstaben. Ledelsen fikk også veiledning om hvordan slike endringsprosesser burde gjennomføres. Han forteller også at det ble prioritert å danne en felles forståelse av hva VFL innebærer, hva de ulike begrepene betyr og hvordan en mest mulig hensiktsmessig kan ta de i bruk. Noe som kan tyde på at det er blitt dannet en felles translasjon av VFL, og hvordan det skal brukes. Videre humrer han og funderer på om alle virkelig har tatt det til seg:

«Men om alle får det med, DET er jo – Men vi hadde jo – man kan nærmest ikke ta sånne tester på lærerne om de har fått det med seg eller ikke. Men man kan jo – men lærerne var jo også med på å ... å forklare disse uttrykkene også, og at vi laget noen sånne felles banker for ... forståelsen av viktige uttrykk og ord da..» (8:264).

Igjen blir delingskulturen innad i skolen trukke frem. Hvordan de har jobbet sammen i de ulike fagseksjonene og hvordan sterke skikkelser har gått foran og tatt med seg resten. Fokus på og rundt den gode fagsamtalen med elevene blir nevnt som en felles translasjon av VFL, og hvordan det kan bidra til å utvikle elevene også som mennesker.

5.3.1.4 Lærerne

På spørsmålet om hun fikk noen opplæring i å bruke vurdering *for* læring svarer Lærer 1 slik:

«Nei, ikke direkte opplæring. Vi fikk informasjon. Det er nok riktig å si....» (5:147).

«Vi har vært på kurs EN gang i Basen. Jeg husker ikke om det er EN eller TO ganger Og det er nok et par år siden, ja... Ja. Det er vel egentlig det – det som har vært.» (5:149).

«Det som egentlig sitter best, det er de samlingene vi har hatt med Kommunal veileder her på skolen.» (5:152).

Når jeg spør om Kommunal veileder har fulgt opp prosjektet med de to lokale barneskolene, svarer hun:

«Hun har jo fulgt opp prosjektet ved at hun er her og har disse samlingene. Men – og det er det. Og så har hun vært og observert meg og to andre lærere i ... - ja, ulike elementer for vurdering for læring da.» (10:351).

Videre når jeg spør om hun opplever at det er blitt dannet en felles forståelse for hva vurdering *for* læring er, henviser hun til samtaler i personalet om hva det betyr og hva som er en fornuftig

måte å jobbe på. Hvordan det sikrer at læringen når ut, og hvordan selv kritiske lærere har sett nytteverdien av det. Videre forteller hun at som seksjonsleder har hun hatt ansvaret for å sette det opp jevnlig på agendaen. Når jeg spør om kommunen, eller om Utviklingsbasen har bidratt til å opprettholde arbeidet med VFL, svarer hun:

«Det blir jo via Kommunal veileder, som har holdt disse innleggene.» (11:404).

«Men det er jo sporadiske samlinger, sånn at trykket holdes jo ikke JEVNT oppe, det er jo mye at vi må drifte – vi må ta tak i det sjøl. Ja...» (12:406).

Lærer 2 forteller om opplæringen hun fikk:

«Vi har – jeg mener – altså her på skolen så var det – så begynte det med at EN lærer hadde vært litt inne i det. Jeg vet ikke om det kom fra – helt fra hennes – jeg tror nok at hun kanskje var i det første prosjektet¹⁰ som du snakka om – Ja, jeg husker ikke. I hvert fall – HER så fikk vi på en måte opplæring av – eller hun viste oss hva HUN hadde gjort... Og så begynte vi å – eller jeg begynte å tenne litt på det. Og så har vi vært i ... - på kurs i Basen ... mener jeg.» (5: 166).

«Og SÅ etter det igjen, så har Kommunal veileder kommet og vært her – Ellers så har vi jobba mye på seksjonen med utvikling her da.» (5:172).

Lærer 1 viser til at de selv må ta tak og gjøre mye av arbeidet selv, og at veiledning og oppfølging forekommer med for lang tid i mellom hver gang. Lærer 2 forteller om en initiering til og innføring av prosjektet som kan ligner svært på Røviks teori om virusspredning innad i en organisasjon, der en ide eller arbeidsmetode sprer seg «ukontrollert» innad i organisasjonen mellom de ulike aktørene.

5.3.2 Translasjoner

I det følgende kapittelet ser jeg nærmere på om det har forekommet noen translasjoner av VFL. Reformen kommer i en allerede dekontekstualisert form fra Utdanningsdirektoratet, og det vil derfor være aktuelt så se nærmere på hvordan den har blitt kontekstualisert innenfor Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole. Har det forekommet noen translasjoner av ideen, og hvordan ser de i så fall ut?

5.3.2.1 Kommunal veileder

På spørsmålet om arbeidet med implementeringen av VFL har vært metodisk og blitt utført på en god måte svarer Kommunal veileder slik:

«Ja, jeg synes vi har vært ganske kreative på tilnærming.» (10:352).

«Ja, hva – hva – hvorfor har vi egentlig dette faget i norsk skole? Og så har de laget en essens av formålet på en 4-5 sånne knagger: dette er de kompetansene eleven skal gå ut med når hun eller han avslutter

¹⁰ Her sikter hun til «Bedre Vurderingspraksis», forløperen til «Vurdering for læring».

opplæringa i 10. trinn – eller før, hvis faget avsluttes før da. Og SÅ har de brukt DET – DEN forståelsen av formålet – den har de tatt med seg inn i sitt Vurdering for læring-arbeid.» (10:358).

«Så de har en forståelse av læreplanen og læreplanens oppbygging, formål og hensikt ... De klarer til og med å tenke litt på den generelle delen – skjønner du? Og DA blir det mye lettere å se på læringsmål som en etappe på veien mot å nå helheten.» (11:364).

Kommunal veileder beskriver her en translasjon av VFL basert på kjennskap til og kunnskap om Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, heretter referert til som LK06, som er en målstyrt læreplan bestående av kompetansemål innenfor de ulike fagene. Som følge av denne læreplanen har det vokst frem et «testregime» innenfor den norske skolen, og en stadig debatt om hvordan maksimere og sikre læring.

«Og nettopp fordi de har gjort DET grepet ... så forstår brorparten av lærere på Plettfri skole hvorfor de skal holde på med vurdering for læring. For de lager etapper på veien mot å nå en sluttkompetanse ... Gode læringsmål, kriterier som vil hjelpe eleven å jobbe målretta ... Gi tilbakemeldinger, framovermeldinger og legge til rette for egen vurdering i arbeidet med å nå det læringsmålet. Og SÅ lager man nye læringsmål. Ny etappe på veien mot å bygge kompetansen sin mot helheten. Og så klarer de å ha med seg: hva er det vi skal få dem til å kunne til slutt? ... Dette her mener jeg er VELDIG avgjørende for hvorfor Plettfri ungdomsskole har lyktes med dette ...» (11:368).

Her beskriver hun alle de sentrale vurderingsprinsippene, og hvordan Plettfri ungdomsskole har jobbet med å implementere disse gjennom å lage lokale fagplaner og læringsmål. Videre forteller hun at de på Plettfri ungdomsskole har hatt ekstra fokus på hva som skjer i opplæringsøktene:

«Kanskje mer enn noe annet ... Dvs. at timen skal starte med et mål, eller man skal presentere en hensikt for elevene. Man skal involvere dem i å lage både mål og kriterier om det er mulig. De skal ha hensikt og kriterier klart for seg når de setter i gang med arbeidet sitt. Da kommer den gylne muligheten for læreren til å gi tilbakemeldinger eller legge til rette for kameratvurdering, egen vurdering. De skal korke timen – Så vi har hatt veldig mye fokus på det som skjer i opplæringsøkta, mindre fokus på halvårsvurdering og vurdering i det lange tidsspennet eller det mellomlange tidsspennet. Nå er vi i ferd med å skrive en foreldrebrosjyre, fordi vi mener at når foreldrene gikk på skolen så var de vant til at vurdering i skolen, det var å få karakterer når arbeidet var utført. Det – at vi lærer DEM også at nå holder vi på med vurdering for læring, forklarer dem hvorfor og hvordan vi gjør det. Det mener vi er veldig viktig. Så det er noe av det vi driver og får på plass nå da.» (12:420).

Hva hun mener med «vi skal korke timen» kan diskuteres, muligens i det uendelige da dette later til å være et uttrykk farget av eget særpreg. Men hun beskriver en lærerstyrt time, i den form av at læreren setter klare rammer og tydelige mål som elevene får bevege seg «fritt» innenfor. Så forteller hun videre hvordan hun følger progresjonene ved den enkelt skole og tilpasser derfor også opplæringen av de ansatte:

«Nei, det er jo f.eks. da – som Plettfri ungdomsskole, som er på et vis best i klassen, så kan du si at de får litt tilpassa opplæring. De får opplæring som de ekspertene de begynner å bli. Dvs. at det er ganske avanserte greier. Vi finsliper på formuleringer på kjennetegn på måloppnåelse, f.eks. Jobber med taksonomiske verb. Vi jobber med kvalitet på tilbakemeldinger. Vi jobber med kvalitet på læringsmål.

Det er ikke det elementære lenger her, altså, for de som ligger best i klassen. Mens de som da er litt etternølere, de får på SITT nivå.» (16:554).

Ved å rette fokus mot kjennetegn på måloppnåelse kan vi her se at elementer fra forløperen «Bedre vurderingspraksis» henger igjen og blir med inn i arbeidet med VFL. Hun bekrefter også mine tidligere mistanker om at jeg har blitt henvist til «Stjerneeleven» blant skolene i Blenda kommune.

5.3.2.2 Rektor

Når hun svarer på spørsmål om hun så et behov for å implementer VFL, kommer det også frem hvilket arbeid som har funnet sted:

«Så vi – vi begynte også ganske tidlig med å se på lokale fagplaner hos oss... for å se hva er det – hva er det det står at elevene skal kunne ... Hva er det de skal lære om de ulike tingene i – Fordi jeg tror vi var veldig tro mot bøkene – mer tro mot bøker enn det vi var mot læreplanen. Så – nå høres det ut som vi liksom gjorde alt på en gang. Vi gjorde ikke det, altså, men jeg klarer heller ikke å separere ting her... Så det med .. – og samtidig – det ble nok litt både og – at vi begynte å forske litt på fagplanene, for å se hva er det som skal til, og hvordan er det vi da skal lære elevene det som står i læreplanen?» (5:170).

Her kommer det frem at arbeidet med lokale fagplaner var en viktig ramme rundt deres translasjon av VFL.

5.3.2.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder forteller om hvilke aspekter ved VFL som i større grad er blitt vektlagt i arbeidet i klasserommet:

«Ja... Ja, det har det nok vært... Jeg er – jeg har vært veldig opptatt av å ...gjøre målene for timen målbare og prøve å få bevis på at målet er nådd. Så jeg har vært – vært liksom målorientert. DET har jeg vært opptatt. Og så har jeg vært opptatt av ... å gi framovermeldinger som – som er forståelige og at elevene på en måte tar – drar det med videre da, hvordan kan jeg sikre meg at de drar det med videre og gjør noe med det. DET har jeg også vært opptatt av. Og det – (ler litt) det er jo – ja, de to tingene. Ja.» (12:416).

Avdelingsleder uttrykker her et positivistisk syn på læring, sterkt knyttet opp imot LK06 sine kompetansemål, siden han vil ha målbare mål og bevis på at de er nådd.

5.3.2.4 Lærerne

På sammen spørsmål forteller Lærer 1 at hun selv har tatt i bruk det hun ser på som hensiktsmessig i eget arbeid. Videre når jeg spør om noe er blitt spesielt vektlagt i hennes arbeid, svarer hun slik:

«Hm... Ja, jeg har tatt med elevene litt i forhold til det med å formulere gode mål for nye – for nye temaer. Altså vi har gått igjennom ...kapitler da – eller nye temaer vi skal lære om, og vært – tatt elevene med i å lage mål da for – for emner. Hva er det vi ønsker – hva ønsker dere å lære? Hva er det dere kan fra før av? Hvordan ønsker dere å utvide horisonten ut fra hva dere ser av oversikten dere skal lære om? Det med å ta elevene med på å danne noen gode mål... Jeg har jo alltid hatt ganske sånn aktiv evaluering av om de har nådd målene sine eller ikke. Ikke nødvendigvis i form av prøver. Det med å snakke med dem...

Ha smågrupper hvor de sitter og snakker, hvor man går rundt litt og hører. En ganske god oversikt i forhold til hvordan de ligger an i den veien mot målet da.» (9:296).

Har VFL her blitt tatt i bruk på en slik måte at den bidrar til å styrke den målstyrte undervisningen? Denne tolkningen og bruken av VFL hvor fokuset er på å utarbeide gode mål og evaluere om disse blir nådd, reflekterer LK06 med sine kompetansemål og det målstyringsregimet som i dag råder innenfor norsk skolepolitikk.

På spørsmålet om hun har endret sin undervisning som følge av implementeringen av VFL, svarer Lærer 2:

«Jeg har gjort det etter mitt behov. Jeg har IKKE endra undervisningen min sånn at jeg føler at det går på bekostning av hva jeg mener er riktig. Jeg har endra det ettersom jeg har utvikla meg sjøl.» (7:209).

Videre forteller hun at fagsamtalen er et av aspektene ved VFL som hun i større grad har tatt inn i sin undervisning.

«Hm – Det er nok muntlige tilbakemeldinger ... elev – fagsamtaler. Vi er – der er vi litt forskjellig, hvordan vi prioriterer det... Hm I ... Jeg tror – i timene – i hver time på en måte, der har jeg – der har jeg mer å gå på.» (10:307).

Da jeg spurte om hun hadde fått noen nye oppgaver i sitt arbeid som følge av implementeringen av VFL, svarte hun:

«Jeg har IKKE fått noe som er direkte pålagt meg, føler jeg. Men ... jeg HAR fått andre oppgaver, og det med elev- - eller fagsamtaler da... som er en effektiv del av vurdering for læring ... Og DET er en oppgave som tar – det tar jo tid, sånn at det er en ekstra oppgave som – som KANSKJE jeg har pålagt meg sjøl.» (6:197)

Lærer 2 forteller mer om fagsamtalen med den enkelte elev, men utbroderer ikke videre hvordan denne foregår.

5.3.3 Translatører

5.3.3.1 Kommunal veileder

Under intervjuet snakker Kommunal veileder varmt om ledelsen på Plettfri ungdomsskole:

«Hm – Jeg har jo tidligere skrytt av lederen på Plettfri ungdomsskole – jeg mener at de har en måte å bygge kultur på, en måte å omgås personalet sitt som gjør at de når fram. De er kunnskapsrike, dyktige, veldig oppdatert. F.eks. i går så var rektor i Fjelltoppreionen¹¹ og lærte dem å lage gode oppgaver til muntlig eksamen – altså sluttvurdering. Det får – det spør de henne om, ikke sant, fordi hun sjøl sitter på høy grad av kompetanse. Jeg var med avdelingsleder i går – og laget kriterier for måloppnåelse på lokal // eksamen, eller muntligeeksamen. HAN har veldig god innsikt. Jeg har foreslått ... at – at ledelsen på Plettfri ungdomsskole brukes som resurspersoner ... i andre sammenhenger som handler om vurdering for læring. Altså de besitter alle sammen i ledergruppa – eller i hvert fall tre av dem da – høy kompetanse på vurdering for læring sjøl.» (11:379).

¹¹ Fjelltoppreionen er et dekknavn. Regionens egentlige navn har blitt anonymisert.

Igjen kommer det frem at jeg har utført min undersøkelse på en av de skolene som har hatt VFL som fokus, og som ligger et hestehode foran resten av skolene i Blenda kommune. Det kan virke som at jeg har kommet i kontakt med «stjerneelevne», de som blir trukket frem som et godt eksempel for resten av klassen. Kommunal veileder forteller om høy kompetanse i ledelsen på Plettfri ungdomsskole.

5.3.3.2 Rektor

På spørsmålet om det er det noen spesielle faktorer i satsingen på prosjektet hun føler har vært avgjørende, svarer hun:

«Kommunal veileder er god på prosesser, hun er god til å stille spørsmål, hun er god til å undre seg sammen med oss. Hun har veldig dyp kjennskap til hva som gir læring. Hun følger med – ja, hun er meget våken, med mye kompetanse. Så vi kunne sikkert ha brukt henne enda mer også.» (14:538).

Under intervjuet med rektor kommer det frem flere ganger at Kommunal veileder har kommet inn med mye kompetanse og godt arbeid. Sitatet ovenfor er bare et lite, beskrivende utdrag av hvordan rektor uttrykte seg om Kommunal veileder.

5.3.3.3 Avdelingsleder

Når jeg snakker med avdelingsleder om samarbeidet med Utviklingsbasen, nevner han:

«Ja. Kommunal veileder har vi – det har vært kjempepositivt. Hun har jo på en måte vært den som har drevet det ... Vært kontrolløren, men også eksperten. Men hun er – ja, hun er – hun har jo den der pondusen som skal til for å drive det.» (11:383).

«Også faglig da, som er veldig viktig. Det har vært veldig all right for oss da at andre fronter skoleutviklinga enn bare oss i ledelsen, men at det er andre utenfra også, Det har vært veldig positivt for lærerne.» (11:387).

Avdelingsleder trekker også frem Kommunal veileder som en sentral aktør i arbeidet med VFL, både som drivkraft i arbeidet under endringsprosessen og som translatør med faglig kunnskap og kompetanse.

5.3.3.4 Lærerne

Ingen av lærerne nevner navn når jeg spør om hvilke faktorer som har vært sentrale i satsingen på prosjektet. Men de ser begge på satsingen som avgjørende for at VFL har trengt seg inn i skolen og manifestert seg inne i klasserommene. De viser også begge til samarbeidet med de to lokale barneskolene som en sentral faktor i arbeidet med VFL. Lærer 2 forteller:

«Det har vært viktigast ... vi har hatt noen lærere her som har begynt, og så har det vært viktig å få inn Kommunal veileder.... Og så har det vært viktig at vi binder oss i det sonesamarbeidet med barneskolene.» (10:337).

Til tross for at lærerne ikke nevner personer som sentrale aktører, blir Kommunal veileder igjen nevnt i forbindelse med arbeidet med sonesamarbeidet med barneskolene. Kommunal veileder

blir ubevisst trukket frem som en drivkraft under arbeidet. Hun forteller videre hvordan hun har opplevd samarbeidet med lærerne fra de to andre skolene:

«Hm ... Både også. De har – man har jo forskjellige holdninger til dette her. Det – Men samtidig så opplever jeg det ikke negativt, heller ikke det å møte – at vi har det samarbeidet vi har... Vi er på litt forskjellig sted, og så jobber vi selvfølgelig litt forskjellig fra barneskole til ungdomsskole... Men det er fint å se – det er fint å se og lære av hverandre, synes jeg.» (12:404).

Sitatet ovenfor viser til andre eksterne aktører som kan ha fungert som translatører på Plettfri ungdomsskole sitt arbeid med VFL. Med andre ord finner vi også eksterne translatører fra de to barneskolene som Plettfri ungdomsskole har inngått et sonesamarbeid med.

5.3.4 Prosjekt 1. – 10. trinn (Sonesamarbeidet)

I 2013 inngikk Plettfri ungdomsskole et 3-årig samarbeid med de to lokale barneskolene om å innføre VFL i alle skolene, slik at dette skulle være et tiltak som fulgte elevene hele veien fra første til tiende trinn. Dette blir i sitater tidligere og senere i teksten kalt sonesamarbeidet. Jeg hadde i forkant ingen kunnskap om og fant heller ingen informasjon om dette tiltaket, noe som vitner om at dette er en lokal translasjon av arbeidet med VFL. Under intervjuene hadde de igjen ett år av prosjektet, og samtlige informanter snakket utelukkende positivt om samarbeidet. Det ble nevnt at det ikke bare er lærerne som trenger en skolering i VFL, men at også elevene måtte lære seg å tenke skole på denne måten. Prosjektet startet i samme tidsrom som Kommunal veileder gikk inn i jobben. Så når lærerne og ledelsen ved Plettfri ungdomsskole snakker om en opptrapping i satsingen med Kommunal veileder i spissen, så er det i nær tilknytning til dette prosjektet.

5.3.4.1 Kommunal veileder

Kommunal veileder forteller om oppstarten til sonesamarbeidet:

«SÅ var det sånn at – i forbindelse med at Conexus¹² laget noe som het EIKA – Evidensinformert kompetanseutvikling – noe sånt – A – ja - ... SÅ var det tre av skolene som bestemte seg for å kjøre et skikkelig prosjekt på vurdering for læring. Og det var Plettfri ungdomsskole og de to barneskolene. De er da EN sone.» (2:71).

«Dvs. at det er de to barneskolene som sender sine elever til Plettfri ungdomsskole. Og da starta de et felles prosjekt.» (3:77).

Når jeg videre spør om hun selv har en eierfølelse til prosjektet, svarer hun:

«Jeg er veldig stolt av det (ler). Og det at vi har klart å få til et sånn samarbeid på tvers. Det at man ser barneskole, ungdomsskole og – som en helhet. Det mener jeg er veldig viktig. Ja.» (13:450)

¹² Conexus AS er en privat bedrift og totalleverandør av produkter innen brukerundersøkelser, kompetanseforvaltning og kvalitetssystemer.

5.3.4.2 Rektor

Rektor forteller:

«– fra første stund når jeg kom hit til Plettfri ungdomsskole, så har jeg vært så opptatt av å få et samarbeid med begge barneskolene... Så husker jeg at jeg utfordra: kunne det med vurdering for læring og tenke 1-10 være en tanke som vi skulle virkelig begi oss ut på. Og det var begge rektorene på barneskolene enig i. Så vi har jo starta et 3-årig prosjekt med begge barneskolene.» (3:90).

Videre spør jeg om hvor langt de nå har kommet i prosjektet.

«Vi har ETT år igjen. Så nå til våren så har vi holdt på i 2 år. Så har vi ETT år igjen. Og da har vi fellessamlinger, og vi jobber på egne skoler, og så har vi fellessamlinger. Så vi prøver å få til to fellessamlinger da med hele skolesonen i løpet av et skoleår, hvor vi deler med hverandre ... Og vi har sendt lærere til hverandre ... Så .. utrolig spennende, og målet vårt er rett og slett at vi skal være rågode i vurdering for læring (ler litt).» (3:96).

Til slutt spør jeg om dette var en felles beslutning tatt av alle på skolen.

«Eh – Akkurat det sonesamarbeidet ... DET var en sånn felles.» (7:252).

5.3.4.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder forteller om igangsettingen av sonesamarbeidet:

«Men det har ikke vært et sånn eget Vurdering for læring-prosjekt, som jeg vet noen andre kommuner har satt i gang da, med stort trøkk. Det – det har det ikke vært sånn voldsomt trøkk på i Blenda kommune. Men vi har satt det på agendaen – vi her på Plettfri ungdomsskole da, i samarbeid med barneskolen, for 2 år siden så satte vi i gang det prosjektet vårt. Men uten at vi fikk på en måte sånn ... klar – klar melding fra vår kommune at det skulle vi i gang med.» (3:81).

Han bekrefter hva rektor tidligere sa om at dette var noe de på Plettfri ungdomsskole selv hadde tatt initiativ til, og anså som en del av arbeidet med VFL.

5.3.4.4 Lærerne

Lærer 1 og Lærer 2 snakker positivt om sonesamarbeidet med barneskolene, noe jeg kommer tilbake til litt senere i analysen. Men når jeg spurte Lærer 2 om hun hadde fått noen informasjon om VFL fra Utdanningsdirektoratet, Kommunal veileder eller rektor, svarte hun:

«Ja, til å begynne med så var det vel litt snakk om – om det. Men det er de siste – skal vi se .. 2 årene som vi har hatt Kommunal veileder her da, som har – som har gitt langt MER informasjon, på en måte, fordi vi har samarbeid med disse barneskolene... Så ... Ja, vi har fått informasjon underveis. Men som jeg sier så er det – hvis jeg sånn ... Hvis jeg husker riktig så virker det som det har kommet som sånne små drypp, litt sånn umerkelig først, og så – og så er det – så har vi blitt mer bevisst det etter hvert da.» (2:52).

Hun beskriver her en opptrapping av arbeidet med VFL og oppfølging fra Blenda kommune som følge av sonesamarbeidet med barneskolene. Igjen blir Kommunal veileder trukket frem og nevnt som en viktig aktør.

5.4 Institusjonaliseringen av VFL

Den siste fasen i endringsprosessen er institusjonaliseringen. Det er her en ser om arbeidet er blitt godt nok innarbeidet i skolens kultur, arbeid og hverdag. Dette er fasen hvor trykket sakte men sikkert forsvinner, og det er da det vil bli synlig om arbeidet fortsetter av seg selv, eller sakte men sikkert dør ut. Som beskrevet i kapittel 3.1, *De ulike fasene i endringsarbeidet*, kan en igjen nevne noen faktorer som er sentrale for at arbeidet i denne fasen av endringsprosessen skal lykkes: Hva har aktørene opplevd som avgjørende faktorer i arbeidet, hvordan er prosjektet blitt fulgt opp av de ulike aktørene og hvilke utfordringer står en nå ovenfor?

5.4.1 Oppfølging av prosjektet

Det er flere faktorer som faller inn under oppfølgingen av prosjektet. Her ser en på om prosjektet VFL fremdeles blir vektlagt og fulgt opp av de ulike aktørene på de ulike arenaene. Har Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole tilstrekkelig evne til å videreføre prosjektet? Har arbeidet som har blitt gjort i initieringsfasen og implementeringsfasen vært godt nok? Dette er hva jeg forsøker å undersøke i dette kapittelet.

5.4.1.1 Kommunal veileder

Når jeg spør Kommunal veileder hva hun tenker om satsingen på prosjektet, og om den har vært sentral, svarer hun:

«Ja. Ja – Men som jeg har sagt: Jeg tror kanskje at hvis jeg hadde vært kommunaldirektør her i 2009, så ville jeg vært tydeligere på at alle MÅ ... på et tidligere tidspunkt. Vi har litt etterslep på noen skoler i kommunen... Som – som vi kunne ha – hvis vi hadde kjørt en sånn massiv og felles skolering for alle og dere – med milepæler, innen DA må dere ha kommet så og så langt, så ville ALLE skolene i Blenda kommune ha kommet lenger. Men for Plettfri ungdomsskole så tror jeg ikke det har hatt noen betydning. De tror jeg kanskje har kommet LENGRE nå enn de ville ha gjort med tydeligere kommunal styring i utgangspunktet.» (13:462).

Hun gir uttrykk for at hun hadde ønsket enda sterkere styring for oppstart av arbeidet med VFL ved den enkelte skole, og at det nå kommer et sterkere press på de som henger igjen. Det kommer også tydelig frem at Plettfri ungdomsskole har hatt et selvstendig bidrag i arbeid med VFL, og hun uttrykker at det, kombinert med svak kommunal styring, kan ha hatt en positiv effekt for skolen. Når jeg spør henne om hun tror kommunen og skolen har tilstrekkelig evne til å gjennomføre VFL i skolehverdagen, svarer hun:

«Ja, som sagt – det ER NOEN – du kan jo lure på hvorfor NOEN skoler henger litt etter. Da kan du kanskje tenke at hm, er ikke kompetansen helt på plass der? Men fra kommunalt nivå så – så – Jeg mener jo at jeg kan mye om dette, så det at jeg ble ansatt som en ressursperson med det som ansvarsområde, det ... gjør nok at du lett kan svare ja på at kommunen har den kompetansen som trengs. Så – kanskje bortsett fra noen – noen små, svake punkt der ute blant de 20 skolene, så – så er svaret ja.» (15:521).

Videre spør jeg hva hun tenker rundt andre faktorer som midler, tid og økonomiske ressurser.

«Økonomiske ressurser har ikke jeg opplevd som noe problematisk. Det er jo særlig fordi dette huset her betaler jo for kompetansebygginga til mange av skolene – eller man bidrar veldig mye inn i det. Det gjør at skolene får det ganske romslig med tanke på kompetansebygging. TID er jo alltid en faktor: Har vi nok tid til utvikling på skolen? DET er nok utnytta litt forskjellig på skolene – Ja – hvor mye er lærere sammen og jobber med dette her – om dette her – DET varierer.» (15:534).

På spørsmål om hun opplever motivasjonen for å ta i bruk VFL som god nok blant aktørene, svarer hun:

«Ja, det gjør jeg nok også. Men det jeg ser da, det er at hvis man klarer å få dem til å holde fokus på den egentlige årsaken til at vi fikk vurdering for læring, nemlig å fremme elevenes læring, få dem til å se framgangen sin, få dem til å strekke armene i været og si: Jeg kan! Hvis du klarer det, DA øker motivasjonen for å jobbe med det.» (15:541).

Det er tydelig at hun har ansvaret for alle skolene i Blenda kommune, og ovenfor fokuserer hun på og forteller om hele kommunen.

5.4.1.2 Rektor

Rektor reflekterer litt rundt denne siste fasen i endringsprosessen og oppfølgingen av VFL. Hun nevner et stramt tidsskjema for både hennes egen del og Kommunal veileder, og at hun ønsket noe mer oppfølging fra Kommunal veileder. Når jeg spør henne om ledelsen ved Plettfri ungdomsskole selv har fulgt opp lærerne, svarer hun:

«Ja. Men samtidig så er jeg ydmyk nok til å si at det er sikkert mange ting vi kunne ha gjort annerledes, og kunne ha fulgt opp bedre fra vår side også, ut mot lærerne og – Ja - ...» (14:554).

Videre spør jeg om det er blitt foretatt noen evaluering av prosessen:

«Nei, nå blir det jo tatt – gjort en stor en nå, på kommunalt nivå. Men vi har jo hatt små – små evalueringer hos oss på ulike ting som vi holder på med – alt fra relasjonsarbeidet vårt til klasselærer – Vi har jo – avdelingslederne har jo utviklingssamtaler med lærerne høst og vår, hvor dette er også en av punktene, dette med – det kan være alt fra ... hvordan de jobber med mål, hvordan de får med seg elevene, hvordan jobber de med fagsamtaler. Det kan være ulike ting som vi tar opp da på de utviklingssamtalene med lærerne. Og det diskuterer vi da også etterpå i ledelsen, og er det ting vi må kjøre felles, er det ting som kan dras på teamet ... Men igjen – dette året har vært litt sånn spesielt da, pga. den oppstarten vi hadde. Så neste år så ser jeg det som veldig spennende – Da skal avdelingslederne ha mye mindre undervisning, for å kunne være tettere på lærerne, for å kunne være mer en samarbeidspartner og en samtalepartner for – for lærerne.» (16:613).

Hun forteller om en opptrapping av oppfølgingen av lærere, hvor avdelingslederne får mindre undervisning og mer tid til å følge opp lærerne. Hva som er målet med dette kan oppfattes på ulike måter. Er det for å følge opp og hjelpe lærerne, eller kontroll og påvirkning? Hvordan oppleves det for lærerne når ledelsen kommer tettere på? Som regel forekommer det en blanding, og det blir en balansegang å gå for at alle parter skal bli fornøyde.

Når jeg spør «Opplever du at kommunen og da skolene har tilstrekkelig evne til å gjennomføre VFL i skolehverdagen? Da vi begynner å snakke tid, midler, motivasjon ...», svarer hun:

«Hm – Ja, egentlig. Jeg – jeg er vel en type – jeg gidder ikke å bruke masse energi på ting jeg ikke kan gjøre noen ting med. Jeg er nok en person som prøver å se muligheter innenfor det vi holder på med. Som jeg sa i sted, så var det noe med – vi ser at fagsamtalene – det må – vi MÅ klare å rydde plass til det, istedenfor da å irritere oss over at vi har ikke nok leseplikt, eller er det ikke nok // - Så ser vi heller på: hva er det vi kan gjøre noen ting med? Jo, vi KAN lage f.eks. fagdag i engelsk, og – på et helt trinn. Men – og da er det norsklærerne går inn og henter ut elever – så har de fått gjort mange fagsamtaler der. Kanskje vi skal la norsklærerne og engelsklærerne særers .. – kanskje også matte etter hvert – få muligheten til å .. få en time i uka til nettopp å kjøre fagsamtaler... og så øke – øke ressursen til læreren, men som da skal gå ut mot elevene... Ja – Se på mulighetene framfor – så – Ja, er vel egentlig svaret.» (14:558).

Her kommer det frem at en som rektor må ha mange tanker i hodet samtidig. Hun begynte å fundere på hvordan de kan få utnyttet ulike ressurser og tiden for å kunne gjennomføre fagsamtaler med elevene som en del av VFL. Hun gir uttrykk for en positiv holdning, samtidig som hun bemerket de ulike utfordringene.

5.4.1.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder snakker veldig bevisst og reflekterer rundt denne fasen av endringsprosessen. Som han påpeker er dette en fase de snart skal inn i, og de må jobbe godt og smart når de nå skal avslutte «selve prosjektet VFL»:

«For det er jo sånn at ... - det har jeg sett gjennom mange år med skoleutvikling, at det er veldig få utviklingsområder som blir på en måte avslutta godt da... Og vi – vi må bruke hodet nå når vi skal – ikke avslutte, men vi skal på en måte runde litt av da. Vi kan ikke holde på med dette i evighet (ler litt), ha det som prosjekt, mener jeg. Så vi må jo – vi må jo implementere det i den – i hverdagen på en solid, god måte som man kan på en måte kontrollere da, når den prosjektperioden er over. Vi er jo i en sånn periode nå hvor vi prøver ut og vi – vi har lært mye, og vi – vi ser at det skjer ting der og .. Men det er – det er jo veldig sånn sårbart, den skoleutviklinga. For plutselig så havner man igjen tilbake til – ikke plutselig da – men sånn – man KAN ofte havne tilbake i lettvinde løsninger da, for å si det sånn.» (12:430).

Han ser her fremover og er klart bevisst de ulike utfordringene som kommer når en skal avslutte et slikt utviklingsprosjekt. Han omtaler denne endringsprosess som et satsingsprosjekt som etter hvert må avsluttes. Når jeg spør avdelingsleder om Kommunal veileder har fortsatt å følge opp prosjektet, svarer han:

«Ja. Det har hun. Men det er klart, hun er travelt opptatt, hun også. Så vi må jo presse på, vi også, og – og holde fokus. Siste økta vår ble jo avlyst ... Så ... Og ... streiken¹³ kom jo – Nei, det var ikke noe særlig all right at kom og – Det er jo stadig – det er forstyrrende elementer her sånn ... Det er mye annet. Og det med Basen ... - fremtiden der er jo – Det er jo litt – den er jo – den er jo ganske personavhengig også, den – denne prosessen her da, med Kommunal veileder som en viktig del av det. Så det er – Ja, vi må være kloke når vi avslutter dette ... prosjektet i hvert fall (ler litt).» (13:455).

¹³ Det var en omfattende streik av lærere i starten av skoleåret 2014/15.

På spørsmålet rundt skolens evne til å gjennomføre VFL i skolehverdagen svarer han ganske enkelt:

«Ja, det ligger til rette for at vi skal klare det...»(13:481).

Han hevder altså at det skal kunne la seg gjennomføre å bruke VFL i skolehverdagen, samtidig som han ovenfor bemerker noen utfordringer. Blant annet at det er sårbart ettersom prosessen er avhengig av noen personer, og spesielt da Kommunal veileder.

5.4.1.4 Lærerne

Både Lærer 1 og Lærer 2 forteller at de opplever et stadig «trykk» på prosjektet, samtidig som at også de ser at det en dag må trappes ned. Lærer 1 påpeker at det krever en del jobb å drive vurdering på denne måten, og nevner at hun håper at de vil fortsette å gjennomføre dette arbeidet senere. Når jeg spør videre, om de føler prosjektet har blitt prioritert på skolen, svarer de begge ja. Lærer 1 sier videre om rektor:

«Nei altså, for det første så er det med å legge til rette for samlinger... Og hvordan HUN snakker om vurdering for læring også, i personalet... Så ... alltid oppfatter jeg at rektor har vært positiv til det og hatt et ønske om at det er noe vi skal ta til oss da, i større eller mindre grad. Ja.» (7:245).

Begge lærerne uttrykker seg også positivt om Kommunal veileder og det hun har bidratt med. Samtidig må de begge spørre og forsikre seg om hun faktisk er sendt fra Blenda kommune. Det er tydelig at det er Kommunal veileder som ressursperson som har satt spor i Plettfri ungdomsskole, og ikke nødvendigvis Utviklingsbasen med de tiltak som har blitt gjennomført der. Når jeg spør lærerne om skolens evne til å gjennomføre VFL i skolehverdagen, har de begge noen reservasjoner rundt dette spørsmålet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

5.4.2 Avgjørende faktorer for implementeringen og institusjonaliseringen av VFL

Nedenfor vil jeg se litt nærmere på ulike faktorer som blir ansett for å være avgjørende for arbeidet med VFL av de ulike aktørene. Det skal også nevnes at samtlige svarte utelukkende ja på spørsmål om de fikk utbytte av å ta i bruk VFL i skolehverdagen.

5.4.2.1 Kommunal veileder

Kommunal veileder beskriver hva hun anser som en sentral faktor for at endringsprosessen skal bli vellykket og VFL en reform som klarer å bli værende i skolen etter prosjektperioden blir avsluttet:

«Det tror jeg kanskje først og fremst er fordi lærere som begynner med vurdering for læring, de ser, merker at det har en effekt på elevene, at elevene blir mer motivert, at de lærer mer, at de ser sin egen

læring og vekst og utvikling bedre enn uten vurdering for læring. Det tror jeg er den viktigste faktoren. Lærerne merker ganske fort at ja, men dette her er jo smart. Ikke sant-» (14:476).

«Og vi VET at lærere er kresne på den derre What's in it for me and my education? Hvis ikke de får noe positivt på DET, så lar de være. Men HER merker de at elever blir glad, tilbakemeldinger, de trenger å få vite hva de skal gjøre for å forbedre seg. Det kommer jo elever som nå går på videregående og sier: Vet du hva, vi får jo ikke kriterier på videregående sånn som vi fikk. Jeg har jo ikke den hjelpen jeg trenger for å kunne jobba målretta! Ikke sant – det der ser lærere, at det har en effekt.» (14:482).

«Det tror jeg er den viktigste årsaken.» (14:489).

Hun påpeker her først og fremst nytteverdien av VFL, og hvordan den kan bidra til å motivere elevene i læringsarbeidet. Det er også verdt å merke seg at elevene ser ut til å bli vant til å jobbe målrettet med skolearbeidet, hvor målene blir forhåndsdefinert av læreren. En kan fundere på hvilken innvirkning arbeidsformen har på elevenes refleksjon og evne til å arbeide selvstendig.

5.4.2.2 Rektor

Rektor henviser til Kommunal veileder som avgjørende faktor for prosjektet VFL:

«Jeg – jeg ... Sånn personlig så var det viktig for oss at Kommunal veileder kom inn, med den kompetansen hun kom inn med på Basen.» (14:535).

5.4.2.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder uttrykker at han håper og tror at alle lærere tar til seg og bruker VFL i skolen, ettersom dette er tett på det sentrale i skolen. Han mener det er en avgjørende faktor i seg selv at prosjektet omhandler en så viktig og aktuell problemstilling i skolen.

«Ja, jeg – jeg syns – Siden dette er så tett på ... det som er sentralt i skolen, så har jeg en formening om – og forhåpning om også, kanskje – at dette er noe som har høy status. Blant alle her - ...» (12:448).

Det kom også frem tidligere i intervjuet.

«Jo, jeg syns jo det er – som jeg sa i sted – dette er kjernen i det vi holder på med» (6:204).

Han viser med dette til nytteverdien av VFL, og hvordan dette er en god reform som passer godt inn i skolen.

5.4.2.4 Lærerne

Lærerne ser til prosjektet med de to lokale barneskolene som en avgjørende faktor, og tror det vil kunne bidra til at VFL får innpass også tidligere i elevens utdanningsløp. Lærer 1 sier:

«Ja, altså det jeg tenker på, det har jo vært det med de samlingene som vi har hatt med barneskolene, at vi ser hvordan barneskolene jobber, for vi tar jo imot fra barneskolene. Sånn at vi ser: OK, hvor langt er det DE – eller hvordan jobber de på barneskolen? Hvordan kan vi møte fra barneskole til ungdomsskole for å trekke dette videre? Og vi ser jo det at de elevene vi får nå fra barneskolen, er mye bedre rusta faglig og ... evalueringsmessig enn hva – hva slags elevtyper vi fikk bare for 10 år siden.» (10:340).

Lærerne anser altså sonesamarbeidet med barneskolene for være en sentral faktor i arbeidet med VFL. Kan det være at et prosjekt bidrar til å øke bevisstheten rundt arbeidet? Her vil jeg

også få minne om at det med dette prosjektet fulgte med en opptrapping i oppfølgingsarbeidet ved at Kommunal veileder kom inn i Plettfri ungdomsskole.

5.4.3 utfordringer

5.4.3.1 Kommunal veileder

Hun nevner ingen konkrete utfordringer, men undres over hvorfor noen skoler henger etter eller faller fra underveis i arbeidet. Da jeg under intervjuet spurte henne om hun trodde kursene og arbeidet i de ulike nettverkene hadde gitt utbytte, svarte hun:

«Hva som har størst effekt, om det er de felles tiltakene som skjer HER eller om det er det som skjer på den enkelte skole, det – det synes jeg er ganske vanskelig å si. For jeg tror på at det går veldig i samspill da...» (16:575).

«Jeg kan si litt mer om det – for det jeg TROR er at det kompetanse- - eller påfyllet, det faglige påfyllet det er når de er til stede på et kurs eller et nettverk, det er veldig lite verdt hvis ikke det er noen som trækker på for å få til praksis – endring av praksis... på skolen... Så det holder ikke å gå på et kurs her, eller å delta i et nettverk hvis ikke det er et system for at du tar i bruk det du har lært i praksisen din. Derfor er det veldig viktig at skolene følger opp med refleksjon over praksis, metoder sånn som Lesson study eller skolevandring eller kollegabasert veiledning eller ... gir hverandre lekse, og setter seg ned og snakker sammen på et eller annet vis på arbeidsplassen. Det – det må henge sammen.» (16:581).

Uten å gi et fasitsvar, antyder hun her hva hun tenker kan være en av grunnene til at noen skoler henger etter i arbeidet med VFL.

5.4.3.2 Rektor

Rektor bemerker noen utfordringer ved arbeidet med implementeringen av VFL under et spørsmål på om det er blitt dannet en felles forståelse blant alle ansatte i skolen:

«Ja. Så vi glemmer oss bort noen ganger. Men det jeg også opplever som leder som utfordrende i dette her, er jo at det kommer nye lærere til, det kommer nyutdanna til ... Lærere som er godt voksne, som kommer fra andre steder, hvor man kanskje ikke har hatt så fokus på dette med vurdering for læring. Og det å ... få dem inn i Vurdering for læring-kulturen vår, DET ser jeg er – Der vet vi ikke helt. Nå hadde vi et stort ut- - hva heter det da? – utskifting av pedagoger i høst ... Og da starter vi også skoleåret med streik i lang, lang tid. Så det – det blir nok å samle oss litt i bunnen igjen nå etter sommerferien, eller da høsten 2015 – Da må vi nok ha litt sånn felles: Dere, hvor – hvor er det vi er? Hvor står vi hen nå?» (10:388).

Tid og utskiftninger viser seg her å være en utfordring for kontinuiteten i arbeidet med VFL.

5.4.3.3 Avdelingsleder

Avdelingsleder ser også på tid og utskiftninger som en utfordring, samtidig som han i tillegg trekker frem presset fra høyere nivå om at skolen stadig må ta til seg nye prosjekter, utviklingsprogrammer og masterideer:

«Utfordringene er jo at det ... det på en måte – hele tida så initieres det utviklingsområder fra kommunalt nivå. Det er jo en utvikling for all – for skoleutviklinga det, at det er en sånn – det er et press fra kommunalt nivå om noe, og så synes vi på skolene det er viktig å utvikle noe, og så ... så kan det gå litt – ja, voldsomt

for seg. Og det er jo – hva er det man skal prioritere mest, ikke sant – Så det – det er jo sånn ut- - det er utfordringer vi har kontinuerlig da. Det er ikke noe nytt det. Det kommer vel til å fortsette også, sikkert. Og da må jo skolene – VI må jo være helt tydelig på at DETTE er viktig for oss, og det vi – vi jobber med. Og da kan vi ikke gjøre alt like bra. Vurdering for læring er et av de områdene VI som ledergruppe i hvert fall betrakter som noe av det viktigste vi gjør ... dette skoleåret. Eller i prosjektperioden da.» (13:483).

Han bruker begrepet prosjektperiode, og bygger med dette opp under egen bekymring for kontinuiteten i arbeidet med VFL ved å referere til arbeidet som et prosjekt med en tidsramme.

5.4.3.4 Lærerne

Lærerne trekker derimot frem arbeidsmengde og tid som de største utfordringene de møter.

Lærer 1 sier:

«Midler og tid – nei. Eller ... Jeg føler at det er – det er motivasjon for det, men vi må jo se på måten vi – vi organiserer oss på. Men utfordringa blir jo – sånn som jeg ser det – at man – man ... - vi lærere, vi har jo en viss leseplikt som vi skal undervise. Og så har vi noen timer som man ikke underviser. Og så er det forholdet mellom ... tiden det tar da med å drive fagsamtaler. Sitter du med – jeg har to klasser i engelsk og har 60 elever – Jeg skal drive fagsamtale med 60 elever. Så det er – og jeg har to timer engelsk i hver klasse i uka. Fordi leseplikten er så lav på engelskfaget – Sånn at jeg ser jo at det er ... Det er ikke – det er ikke gjennomførbart i utgangspunktet, sånn som det er lagt opp nå. Så vi må se på måten vi organiserer oss, hvordan – hvor mange fag eller klasser du sitter med i fagene. Men igjen så er jo kanskje ikke det noe som skolen eller kommunen kan ... påvirke, for dette er jo som sagt på et helt annet politisk nivå da.» (10:362).

Så man – ja, DET er veldig frustrerende i utgangspunktet. Men samtidig så har jeg vel noe håp om at vi som skole har mulighet og evne til å styre ganske bra sjøl også, og legge til rette for ... at vi SKAL kunne gjennomføre fagsamtaler, vi SKAL kunne gjennomføre ulike deler av vurdering for læring med at vi tilpasser hvordan vi kan drifte det HER da.» (11:374).

Lærer 2 trekker frem at arbeidsmengden er stor og utmattende:

«For som jeg sa så er det ikke noen vei tilbake når du ser at det gir en så god læringseffekt... Kommunen ... Hva skal man si? Det vi ser nå da, der vi er nå, der ser vi at det må organiseres på en annen måte for å få det til skikkelig. Altså skolehverdagen må organiseres på en annen måte. Nå har ikke kommunen så mye med leseplikten å gjøre, f.eks. Men klart at vi ser jo det at det – det krever veldig mye tid.» (11:362).

«Det oppleves som utmattende for MIN del fordi at jeg har SÅ mye kontakt med elevene hele tiden.... Sånn at jobben min på kveldstid blir kanskje større enn hvis jeg skulle sitte med ryggen til her nede... Også det at vi har gått bort fra disse enkle poengprøvene. De er jo veldig lette å rette. De har vi jo ikke lenger.» (11:371).

«Og klart at vurderinga da – altså det elevene lærer, DET er mye mer. Men den jobben vi sitter med etterpå, den er også større –« (12:376).

«Når jeg skal lese et refleksjonsnotat så tar det meg mye lengre tid enn hvis jeg skal sitte og sette poeng på en prøve.» (12: 379).

Begge lærerne uttrykker her at VFL har medført en arbeidsmengde som i sin helhet er alt for stor for den enkelte lærer. Lærer 1 ser på muligheten for at skolen skal kunne tilrettelegge arbeidshverdagen deres slik at det skal bli mulig å gjennomføre VFL i skolearbeidet. Hun ser også på muligheten for å justere arbeidet med VFL slik at det blir mindre tidkrevende.

6 Oppsummering, drøfting og konklusjon

I kapittel 1 formulerte jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan fungerer implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for Læring» som styringsredskap på ungdomstrinnet i Blenda kommune?

1. Hvilke aktører har vært medvirkende i initieringsfasen og implementeringsfasen av prosjektet, og hvilke drivkrefter har vært til stede?
2. Hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?
3. Hvilke faktorer har vært av betydning for implementeringen og institusjonaliseringen av prosjektet?

Hvilke svar gir så analysen på disse spørsmålene?

6.1 Den formelle og uformelle reiseruta

Det kommer frem av analysen at den formelle reiseruta følger den hierarkiske linjen fra Utdanningsdirektoratet, til skoleeier, til rektor og ledelsen på skolen og videre ned til lærerne før den til slutt trer inn i klasserommet og møter elevene. Når reformen endelig har nådd klasserommet og blir utprøvd i praksis, sender lærerne refleksjoner og tilbakemeldinger tilbake til ledelsen og skoleeier, og slik går prosessen rundt og rundt. Ved at reformen følger denne reiseruta nedover den hierarkiske linjen forsterkes legaliteten ved arbeidet og presset om at skolen *må* implementere VFL. Den uformelle reiseruta forteller en litt annen historie, hvor de ulike aktørene møtes på uformelle arenaer og plukker opp ideer og praksiser som ikke nødvendigvis er blitt sendt nedover fra øverste hold i hierarkiet. Det kommer blant annet frem fra intervjuene at rektor i forkant av satsingen hadde vært ute og «snappet opp» litt rundt vurdering *for* læring både her og der. Denne reiseruta stopper innom personalrommet i lunsjtid, gode samtaler med andre lærere utenfor arbeidstid, input fra andre skoler og da spesielt for dette caset gjennom samarbeidet med de to lokale barneskolene osv. Lærernes uformelle samarbeid med hverandre i form av råd og tips om egne erfaringer med og justeringer av praksis, medfører at det stadig forekommer såkalte mikrooversettelser av reformen og at den spres ukontrollert som et virus i skolen (Røvik, 2007, s. 355). Det kommer også frem av analysen at noen lærere ved Plettfri ungdomsskole ble brukt som eksempler og veiledere for de andre, noe som bidrar til å legitimere implementeringen av VFL og sende ut signaler om at resten av lærerne burde gjøre det samme. Dette samsvarer med funnene fra Furu og Lunds studie og deres erfaringer fra Knausen og Harebakken skole (Furu & Lund, 2014, s. 255-288). Gjennom en hierarkisk

legalisering ovenfra og en uformell reiserute nedenfra (bottom-up) får prosjektet et sterkt driv i både initierings- og implementeringsfasen. Den kollegiale legitimeringen ser ut til å ha vært viktig for at prosjektet skulle bli akseptert.

6.2 Aktører og drivkrefter i initieringen av VFL

Under intervjuene dukket en rekke av Fullans åtte faktorer for initieringsarbeidet opp. Aktørene stilte seg alle positive til arbeidet med reformen på bakgrunn av at de alle oppfattet den som en god reform som de så et behov for. Ved Plettfri ungdomsskole har rektor og ledelsen vært forkjempere for innføringen av reformen, samtidig som skoleeier og andre eksterne aktører også har bidratt positivt. Skoleeier har i forkant av selve prosjektet med VFL gått hardt ut og satt høye mål for skoleutviklingen i Blenda kommune. Samtidig har internasjonale impulser og det stadige økende kravet til kunnskap medført at skoleutvikling er et aktuelt tema, som gjør at arbeidet blir prioritert og profilert.

6.2.1 Å etablere et behov for implementeringen

Fra det kommunale perspektivet har VFL blitt ansett som et tiltak i deres omfattende satsing på skoleutvikling og overordnede visjon, «Blenda-skolen, Norges beste skole». Deres visjon er igjen et resultat av arbeidet med å profilere kommunen. Det er ifølge Cuban og hans teori om undervisningens stabilitet og forandring, sentralt for ledelsen i og av skoler å ta hensyn til og opprettholde skolens ansikt utad. Det vil derfor ikke være unaturlig at de griper fatt i og vektlegger skoleutviklingsprosjekter som er i medvind, noe de i dette tilfellet har gjort. En kan også tenke at dette er tanken bak kommunens omfattende satsing på skolen. Hvorvidt det har medført faktisk forandring gjenstår enda å se. Ved at de flettet VFL inn i alt skolearbeid, sendte de ut en tydelig melding om at dette var noe som skulle satses på. I lys av Habermas sin teori om strategisk handling, kan dette ansees som en åpen strategisk handling fra Blenda kommune.

Rektor ved Plettfri ungdomsskole forteller om et behov for å utvikle og forbedre elevenes læring, og omtaler VFL som et verktøy som vil bidra til å kvalitetssikre læring. Hun var som sagt tidlig ute med arbeidet med VFL, da dette var noe hun anså som svært relevant og nyttig for både undervisningen og kvalitetssikring av læringen ved skolen. Avdelingsleder omtaler også reformen som et kvalitetssikrende verktøy som kan bidra til at alle strekker seg etter den beste utgave av seg selv. De anser VFL for å være et verktøy i arbeidet med å bedre og sikre kvaliteten i undervisningsarbeidet ved Plettfri ungdomsskole. Dette synet på VFL er påvirket av deres forforståelse av læring og deres læringssyn, som gjennom analysene viser seg å blant

annet være preget av et positivistisk og modifisert behavioristisk læringssyn (Imsen, 2005, s. 185). Dette kommer frem gjennom deres tanker om og tilnærming til VFL hvor motivasjonen for læring ligger i å nå målene og innfri de forventningene som ligger der. Individuer danner prediksjoner eller forventninger til hva som kommer til å skje, slik Tolman en gang hevdet. Han anså innfridde forventninger som en forsterkning eller belønning, noe som igjen bidro til å styrke årsakssammenhengen mellom stimulus og respons (Imsen, 2005, s. 186). Mål for opplæringen og undervisvurdering vil bidra til at elevene danner prediksjoner og forventninger til det kommende arbeidet, og måloppnåelsen vil til slutt kunne oppfattes som en belønning i seg selv. Det kommer også frem et positivistisk syn på læring av analysene. Et eksempel på dette er avdelingsleders holdninger til bruken av mål, hvordan en lager målbare mål og hvordan en kan bevise at disse blir nådd. Coburns forskning viste til at en sammenheng mellom aktørens forforståelse og den nye praksisen ville øke sannsynligheten for at implementeringen av en ny praksis lykkes, og ha en innvirkning på hvilke translasjoner som forekommer (Coburn, 2004, s.226-229).

Rektor forteller om hvordan hun har drevet prosesser for å etablere behov for reformen som tiltak i forkant av satsingen på prosjektet. Det kommer frem av intervjuet med rektor at hun har foretatt hva Habermas ville klassifisert som en skjult strategisk handling under initieringsarbeidet med VFL. Hun har drevet prosesser for å *etablere* et behov blant lærerne, og har selv brukt uttrykket «å manipulere». Hun påpekte viktigheten av å få reformen inn i skolen, og hvordan det kan være vanskelig å få voksne mennesker til å endre praksis. Avdelingsleder bekrefter og deler dette synet med rektor, og forteller at han og resten av ledelsen i forkant av prosjektet hadde deltatt på kurs ved Utviklingsbasen. Disse kursene omhandlet hvordan en burde arbeide med skoleutvikling og endringsprosesser. Blenda kommune har lagt opp til at endringen skal komme ovenfra, top-down, og bidrar på denne måten til å legalisere arbeidet med VFL. Ledelsen ved skolen bakte VFL inn i verdi- og holdningsarbeidet, og benyttet dermed en skjult strategisk handling for å introdusere lærerne for reformen og for å legitimere arbeidet.

Lærerne hadde også hørt om begrepet vurdering *for* læring i forkant av satsingen ved Plettfri ungdomsskole, og forteller at det kom i «små drypp» helt i starten. Det kan her stilles spørsmål ved om de til tross for at begge svarte nei på spørsmål om de kjente til «Bedre vurderingspraksis», forløperen for VFL, likevel hadde plukket opp litt gjennom uformelle arenaer og aktører. Det kan i så fall ha bidratt til å utvide deres forforståelse og medføre at det i større grad preget VFL da det kom. Ifølge Coburn er dette svært ønskelig for å lykkes med implementeringsarbeidet av en ny reform, og for at den skal kunne nå helt inn i klasserommet

i form av ny praksis (Coburn, 2004, s.226-229). Lærerne bruker også begreper som tydeliggjørelse av mål og kvalitetssikring av læring. De trekker frem nytteverdien av reformen, omtaler den som effektiv og forteller at den er motiverende for elevenes læringsarbeid. Som vi ser ovenfor har det blitt gjennomført tiltak av ledelsen i forkant av satsingen på prosjektet, og at samtlige aktører opplevde at det var et behov for å implementere VFL. Men hvorvidt dette behovet eksisterte fra før eller om det ble etablert av de ulike aktørene for å rettferdiggjøre satsingen på prosjektet er usikkert. En kan spørre om det var et behov som utmerket seg i forkant, eller et som ble oppdaget da det ble strategisk belyst. I så fall kan en si at kommunens og ledelsens arbeid har nådd helt inn til kjernen i lærernes arbeid, i form av deres opplevde behov.

6.2.2 En felles beslutning tatt av et fåtalls aktører

VFL er et satsingsprosjekt fra Utdanningsdirektoratet, med forankring i begrepet *underveisvurdering* som er fastsatt i forskriftene til opplæringsloven og i ny forskning. Blenda kommune var som skoleeier ansvarlig for at dette skulle iverksettes, og bakte det derfor inn i sitt eget omfattende arbeid med å løfte kvaliteten i egne skoler som følge av kommunens visjon om å skape «Norges beste skole». VFL var en reform som skulle gjennomsyre alt skolearbeid som ble utført i regi av Utviklingsbasen. Dette kan ansees som en åpen strategisk handling fra kommunen, hvor makt blir direkte utøvd gjennom føringer for arbeidet i den enkelte skole. Kommunen var i sitt arbeide med VFL svært tydelige på at dette var noe som skulle inn i «Blenda-skolen». Rektor ved Plettfri ungdomsskole forteller at hun allerede hadde startet arbeidet med VFL og følte derfor ikke at dette var påtvunget. Det kommer allikevel tydelig frem at dette var noe alle skoler i Blenda kommune skulle ta til seg på et eller annet tidspunkt ettersom det ble bakt inn i alt arbeid som ble utført i regi av Utviklingsbasen. I dette tilfellet kan det bli beskrevet som frivillig tvang, fordi hun og Plettfri ungdomsskole frivillig startet med arbeidet samtidig som at det lå sterke kommunale føringer for at dette er noe som skulle prioriteres. Rektor forteller videre at hun selv introduserte det for skolen gjennom arbeid med verdier og holdninger, sikring av kvaliteten på læring og profesjonell utvikling. Det kommer frem at «trøkket» på VFL i skolen bidro til at det ble naturlig å satse på dette som skoleutviklingsprosjekt. Vi ser en prosess hvor felles verdier og holdninger blir dannet, og profesjonelt arbeid og læringssyn blir satt i fokus. Men ingen av partene hevder at dette var en felles beslutning tatt på Plettfri ungdomsskole. Dette blir også bekreftet av lærerne som begge sier at de ikke var med på denne beslutningen, men at de følte at det var noe som kom innenfra og opplevdes som svært naturlig. Det kan her se ut til at ledelsen ved Plettfri ungdomsskole har

lykkes i sitt skjulte strategiske arbeid for å implementere VFL, noe lærerne bekrefter igjennom sin oppfatning av at dette var noe som kom innenfra. Det opplevdes dermed at det eksisterte en konsensus blant alle aktørene vedrørende implementeringen av VFL, til tross for at det ikke har forekommet noen kommunikativ handling i forkant. Dette kan forklare hvorfor lærerne opplevde en viss frivillighet ved arbeidet, til tross for at denne i realiteten ikke eksisterte, noe Coburn i sitt studie avdekket som positivt for det videre implementeringsarbeidet. Beslutningen ble tatt av skoleeier og ledelsen ved Plettfri ungdomsskole på bakgrunn av at de startet arbeidet i forkant av føringene fra skoleeier.

6.3 Aktører og drivkrefter i implementeringen av VFL ved Plettfri ungdomsskole

6.3.1 Stor satsing med en sparsom opplæring og oppfølging

Det kommer frem at de allerede i 2009/2010 begynte å jobbe med VFL i Blenda kommune og ved Plettfri ungdomsskole. På denne tiden var det færre oppfølgingstiltak som hadde relativt liten effekt på arbeidet ved Plettfri ungdomsskole. Ledelsen ble kurset i VFL og hvordan de kunne jobbe for å implementere det i egen skole. I starten tilsvarte dette anbefalingen av en bok, som ledelsen selv måtte lese og ta inn i eget arbeid. Analysene viser at Kommunal veileder i senere tid har hatt kurs og veiledning på skolenivå og individuelt av lærere, avdelingsledere og rektor i forbindelse med implementeringen av VFL. Opplæringen ble med andre ord trappet opp da Kommunal veileder ble ansatt i Blenda kommune. Det kan derfor diskuteres om det ikke også har forekommet en egen tilnærming til endringsprosessen nedenfra, dvs bottom-up, basert på at ledelsen ved skolen selv tok tak i arbeidet før skoleeier la føringer, men dette gjelder ikke innad blant lærerne ved Plettfri ungdomsskole. Oppfølgingen av VFL fra kommunalt hold har variert noe fra skole til skole. Dette er grunnet i at hver skole hadde en viss frihet i oppstartsfasen av prosjektet i forhold til når og hvordan de ønsket å ta tak i det. Kommunal veileder forteller at hun tror dette kan ha hatt en positiv virkning for Plettfri ungdomsskole, men dessverre en mer negativ virkning for andre skoler som nå henger langt etter. Ellers ønsker samtlige informanter at det skulle ha vært mer opplæring i og oppfølging av prosjektet, og at det holdes et jevnt trykk oppe og ikke sporadiske samlinger. De påpeker alle at det kan være vanskelig å få tid til dette i en travel og hektisk skolehverdag. Tid peker seg ut som en faktor som ikke strekker til. Blenda kommune bistår økonomisk ved at de betaler for veileder, kurs, lokaler, foredragsholdere osv., og rektor så heller ikke på økonomien som noen begrensning. Kommunal veileder har også kursing av nyansatte som et tiltak for oppfølging av arbeidet. Plettfri ungdomsskole står ovenfor de utfordringer som følger i siste fase av Fullans teori om

endringsprosesser. Igjennom hele undersøkelsen har VFL blitt beskrevet som et prosjekt, noe rektor stilte seg svært skeptisk til. Hun mente det handlet om å endre det pedagogiske grunnsynet, ikke gjennomføre og avslutte et prosjekt. Et slikt syn på prosessen vil i større grad kunne bidra til en videreføring av arbeidet med VFL. Samtidig refererte avdelingsleder til arbeidet med VFL som et satsingsprosjekt som etter hvert må avsluttes. Det kan tyde på at ikke alle deler rektors holdninger til og tanker om arbeidet med VFL, og at det dermed finnes flere og ulike syn på VFL innad i Plettfri ungdomsskole.

6.3.2 Delingskultur

Ved Plettfri ungdomsskole begynte de å bruke utviklingstid og personalmøter til å introdusere, dele og lære om VFL i skolearbeidet. Lærere som «kastet seg på» og gikk foran i arbeidet ble brukt til å undervise og påvirke resten av kollegiet. Delingskulturen ble bevisst og aktivt brukt for å implementere VFL. Både rektor og avdelingsleder var bevisst at dette var noe de hadde arbeidet med over lang tid, mens lærerne under intervjuene refererte til arbeidet som hadde forekommet de siste årene i forbindelse med sonesarbeidet. Er avstanden mellom ledelse og lærere så stor, eller er lærere kun bevisst reformarbeid i form av prosjekter? Lærernes og ledelsens to ulike tilnærminger til og oppfatning av utviklingsarbeidet kan tyde på store avstander mellom aktørene i skolen, og prosjektet VFL kan ansees som et todelt prosjekt med mål om å påvirke skoleutvikling og undervisning. Lærerne forteller at de i starten oppfattet at det var få praktiske opplæringstiltak, men heller mer teoretisk informasjon om VFL. De måtte selv ta det inn i egen undervisning, og velge hvordan de ønsket å ta det i bruk. De måtte ta tak selv og beskriver at det ble en delingskultur iblant dem, hvor lærerne hjalp hverandre med tips og råd på uformelle arenaer. Det fremkommer at alle aktørene har opplevde en frihet i arbeidet med VFL, og i utformingen av egne translasjoner og praksiser hvor VFL blir benyttet. Delingskulturen som beskrives ved Plettfri ungdomsskole vitner om en virusspredning som bevisst har blitt brukt av ledelsen og blant lærerne. Utfordringen ved å ta i bruk denne måten å drive endringsprosesser er at den er vanskelig å kontrollere og forutse. Såkalte mikrooversettelser er også vanskelige å etterprøve, og en kan da stille spørsmål ved om reformen virkelig bidrar til å kvalitetssikre undervisningen ved skolen.

6.3.3 Andre drivkrefter i implementeringen

Men det blir også nevnt flere faktorer som har fremstått som avgjørende for at arbeidet med VFL ville lykkes i Plettfri ungdomsskole. Den gode effekten den har hatt for elevene blir trukket frem, med andre ord reformens nytteverdi. Reformens kvalitet blir også trukket frem ved at den

omhandler «kjernearbeidet» innenfor skolen, altså elevenes læring. Kommunal veileder blir trukket frem som en avgjørende faktor både direkte av rektor og indirekte av lærerne. De fremhever sonesarbeidet som en avgjørende faktor, og trekker da også indirekte inn opptrappingen i satsingen, som medførte et bevist forhold til «prosjektet VFL» og Kommunal veileder som da kom inn på banen. Det ble også bemerket at de opplevde at barneskoleelevene var sterkere rustet til skolestart på ungdomsskolen som følge av prosjektet. For lærerne kan arbeidet i forkant ha fungert som en introduksjon til VFL, og blitt en del av forforståelsen deres. Det blir blant avgjørende faktorer nevnt en rekke elementer som kan knyttes opp imot Coburns forskning. Blant annet nevnes aktørens forforståelse, reformens nytteverdi og at det sammenfaller med eksisterende arbeid og verdier, intensiteten i og med arbeidet, «trøkket» fra flere hold og frivillighet eller opplevd frivillighet i og med arbeidet.

6.3.4 De synlige og de skjulte translatørene

Under en slik omfattende prosess som det er å implementere en reform inn skolen finnes det utallige aktører og translatører. Delingskulturen ved Plettfri ungdomsskole gir som nevnt rom for translasjoner, men grunnet denne undersøkelsens begrensninger er det mange potensielle translatører som her ikke blir sett. For å nevne noen medførte sonesarbeidet, med de to lokale barneskolene, at rektorer, avdelingsledere og lærere fra to andre skoler også har hatt påvirkning på og vært en del av prosessen. En skal heller ikke glemme alle de aktørene som har vært på de uformelle arenaene og deltatt i delingskulturen blant personalet. Disse kan omtales som de skjulte translatørene i dette studiet. En aktør som utmerket seg under alle intervjuene, med god kunnskap og kompetanse om arbeidet, var Kommunal veileder. Hun kan som en sentral translatør utøve stor påvirkning og makt over Plettfri ungdomsskole og de ulike aktørene der. Det fremkommer av intervjuene at hun i stor grad påvirket arbeidet, men ikke nødvendigvis ved bruk av strategiske handlinger og maktutøvelse. Skoleeier har igjennom Kommunal veileder stor påvirkningskraft på utviklingsarbeidet ved Plettfri ungdomsskole, men hvorvidt dette er bevisst eller ubevisst kan det stilles spørsmål ved. Kommunal veileder henviser også til rektor og ledelsen ved Plettfri ungdomsskole som dyktige translatører som er flinke til å drive prosesser. Ingen av lærerne nevner eller bemerker ledelsen som translatører i arbeidet med VFL, men det kan være en konsekvens av at mye av det arbeidet ledelsen faktisk har gjennomført har vært i form av skjulte strategiske handlinger. Disse er vel gjennomført, noe som kommer frem ved at lærerne selv ikke har oppfattet noen direkte form for maktutøvelse. Det kan heller se ut til at det har forekommet en indirekte maktutøvelse i form av agenda og dagsorden, samtidig

som det er blitt benyttet en form for ideologisk maktutøvelse i arbeidet med verdier og holdninger.

6.4 Hvilke translasjoner har blitt dannet og praktisert ved Plettfri ungdomsskole?

Som en del av arbeidet med VFL startet Plettfri ungdomsskole å utarbeide lokale fagplaner og egne mål for læring knyttet til LK06. Det ble også vektlagt hvordan en skal legge opp en undervisningstime, hvor en skal starte med tydelige mål eller lage dem sammen med elevene for så å jobbe etter disse. Ved å knytte VFL til lokale fagplaner, knyttes det også direkte opp imot lærerens arbeid. Den gode fagsamtale med elevene ble også vektlagt og tatt i bruk av begge lærerne, gjennom muntlige tilbakemeldinger og fremovermeldinger til elevene. Begge lærerne og ikke minst avdelingsleder snakker om tydelige og målbare mål. Det kommer tydelig frem at deres translasjon av VFL er sterkt tilknyttet LK06 og målstyringsregimet som følger med. Translasjonene er også preget av forløperen «Bedre vurderingspraksis», hvor kjennetegn på måloppnåelse, kompetansemål og tolkningsfellesskap er sentrale begreper.

6.4.1 Sonesamarbeidet

Satsingen på VFL ble trappet opp med sonesarbeidet i «Prosjekt 1.-10. trinn» med de to lokale barneskolene. Samtlige informanter omtaler sonesarbeidet utelukkende positivt. Dette var et prosjekt som ble igangsatt etter en beslutningsprosess alle på skolen var delaktige i, så det ble med andre ord basert på en konsensus som følge av en kommunikativ handling. Opplæringen ble trappet opp med veiledning og kurs. Bevisstheten rundt VFL og satsingen på prosjektet ble opptrappet. Sonesamarbeidet fremstår som en egen translasjon av arbeidet med VFL. Men oppleves sonesarbeidet som en suksess i seg selv, eller som følge av en økt bevissthet og opptrapping av oppfølgingsarbeidet? Igjen kan det stilles spørsmål ved lærernes bevissthet om reformarbeidet. Plettfri ungdomsskole har med generelle omformingsregler dannet en egen translasjon av VFL gjennom å utvikle lokale fagplaner og et eget prosjekt med de to lokale barneskolene. De har her tilført prosjektet lokale og praktiske egenskaper som bidrar til å forankre det i tid og rom. Hvis vi ser på hvilke av de spesifikke omformingsreglene som er blitt tatt i bruk, kan vi se at det i dette tilfellet er den reproduserende modus med noe addering som har blitt benyttet. Adderingen finner sted ved at det er blitt tatt inn elementer fra «Bedre vurderingspraksis» og oppstarten av et eget prosjekt i form av sonesarbeidet, men utover det fremstår mye av arbeidet som en kopiering av reformen som ble sendt ut fra Utdanningsdirektoratet.

6.5 Vil Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole lykkes med institusjonaliseringen av VFL?

6.5.1 Tiden strekker ikke til

Kommunal veileder fremhever utfordringen ved at kurs, foredrag og tiltak satt i verk på Utviklingsbasen har liten effekt dersom det ikke blir tatt i bruk på skolene av den enkelte lærer. Mye av arbeidet tilfaller derfor de ulike skolene og den enkelte lærer, utenfor hennes påvirkning og kontroll. Hun anser frivilligheten i arbeidet som positivt, men også helt klart som en utfordring. Rektor og avdelingsleder deler synet på at tid og utskiftninger i personalet utgjør en utfordring for kontinuiteten i arbeidet. Uforutsette utfordringer som streik byr også på problemer for skoleutviklingsarbeidet, da det er vanskelig å innføre en ny reform når en allerede henger etter med annet arbeid. Utfordringen ligger her i å få gjennomført det omfattende arbeidet en slik endringsprosess medfører i en allerede travel arbeidshverdag. Lærerne uttrykker klart at tid er den største utfordringen. Arbeidet med VFL i undervisningsarbeidet er tidkrevende og utmattende. Som lærer opplever de at arbeidsmengden blir alt for stor i forhold til arbeidstiden. De etterlyser derfor midler i form av tid til annet arbeid enn ren undervisning i klasserommet. Her blir det presentert et nøkternt forhold til og et realistisk syn på hva som skal til for å kunne ta i bruk VFL i selve undervisningsarbeidet.

6.5.2 Har VFL fått fotfeste innenfor klasserommene ved Plettfri ungdomsskole?

En kan igjennom analysene se et klart skille mellom det byråkratiske arbeidet rundt skolen og hva som faktisk skjer av undervisning i klasserommet. Larry Cubans teori om skolens sårbarhet ovenfor ytre påvirkninger sammen med dens indre robuste forsvarsmekanismer kan i dette tilfellet bidra til å belyse skillet som oppstår mellom ledelsens og lærernes oppfatning av og bevissthet rundt arbeidet med VFL i skolen (Cuban, 1996, s. 232). Cubans teori samsvarer også med funnene til Furu og Lund i deres studie av Knausen og Harebakken skole. De så på problematikken som oppsto som følge av ledelsens og lærernes forskjellige ansvars- og arbeidsoppgaver. Ledelsens primærkunnskap var tilknyttet skolens organisasjonsmessige kontekst, mens kunnskap om fag i praksis og i klassene er sekundærkunnskap. Det er motsatt for lærerne (Furu & Lund, 2014, s. 283). Her dannes et spenningsfelt mellom aktører med ulike mål, hvor det kan se ut til å ha oppstått en kvasikonsensus mellom partene. Dette kan betegnes som en sårbar enighet i den forstand at det eksisterer et avhengighetsforhold mellom aktørene, til tross for deres ulike «agendaer».

Coburns forskning på ulike utfall ved implementeringen av skoleutviklingsprosjekter er også relevant. Hennes teori viser til at reformen kan implementeres med ulike utfall med hensyn til

hvordan den blir tatt i bruk. På bakgrunn av hva som kom frem av analysene kan det diskuteres hvilke utfall som har kommet ved Plettfri ungdomsskole. Avslag og dekopling fra reformen ser ut til å kunne utelukkes. Men igjen skal en være forsiktig med å hevde at dette er tilfellet for hele skolen, ettersom denne undersøkelsen er basert på et utvalg på kun to lærere, og utfallet kan variere fra lærer til lærer og fra klasserom til klasserom. Ledelsen ved skolen ser ut til å ha gjennomgått en prosess som Coburn definerer som assimilasjon. Her tar aktøren til seg ny kunnskap, tolker og omformer den til å passe inn med tidligere kunnskaper. Dette kan argumenteres ut fra deres positive holdning til VFL, sammen med spor av forløperen «Bedre vurderingspraksis». En kan også se antydninger til at det har forekommet en akkommodering, hvor reformen VFL kan ha bidratt til å endre deres forkunnskap. Det er vanskelig på bakgrunn av undersøkelsens datamateriale bastant å hevde at ett utfall preger alle aktørene på Plettfri ungdomsskole. Lærerne hevder å ha tatt til seg tankegangen og arbeidsmetoden, men i hvilken grad den er blitt anvendt i timene kan det stilles spørsmål ved, så igjen havner en midt imellom Coburns to utfall, assimilasjon og akkomodasjon. Forskningen viser til funn av flere av Fullans og Røviks faktorer for å kunne lykkes med implementeringsarbeidet av en ny reform i skolen.

6.5.3 Evaluering av satsningsarbeidet

Da jeg i løpet av vårsemesteret i 2015 gjennomførte intervjuene ble det samtidig gjennomført en omfattende evaluering av arbeidet rettet mot og innenfor skolene i Blenda kommune¹⁴. Rapporten fra denne evalueringen viser til at skoleeier har lykkes med å forankre visjonen i sektoren og kommunisere de overordnede målsetningene for forbedringsarbeidet, spesielt på ledernivå. Dette gjenspeiles også ved at av ni programmer og tiltak skårer skoleledersamlingene og VFL høyest på innvirkning på praksis. Kommunens egen evaluering viser til en sprik fra ledelsen i skolene og ned til lærerne, og anbefaler videre at veiledning av lærerne ute i klasserommene vektlegges. Evalueringens resultater gjenspeiler hvordan skoleeier har benyttet seg av den hierarkiske reiseruta i arbeidet med å implementere VFL i skolene i Blenda kommune, og samsvarer i stor grad med funnene gjort i dette prosjektet. En kan derfor stille spørsmål ved om satsningen på VFL har nådd helt frem, eller om den fremdeles står og banker på døren inn til klasserommet. Blenda kommune og skoleledelsen ved Plettfri ungdomsskole har vist seg å være svært dyktige og gjennomtenke i implementeringsarbeidet med VFL ved skolen, hvor de har klart å få lærerne til å føle at dette var «noe som kom innenfra». Allikevel viser det seg å være et sprang fra ledelsen og ned til lærerne i bevisstheten rundt og forholdet

¹⁴ Kilde utgår som følge av anonymisering.

til reformen. For å kunne lykkes med å institusjonalisere VFL i Plettfri ungdomsskole er de avhengige av å opprettholde «trøkket» på satsningen gjennom videre opplæring og oppfølging av alle ansatte. Det kan se ut til at rektors skjulte strategi har lykkes i implementeringsarbeidet av VFL, men for at reformen skal bli institusjonalisert krever dette videre arbeid og oppfølging.

6.6 Et tilbakeblikk på hva som kunne ha vært gjort annerledes

Det kommer frem av analysen at datamaterialet var godt, men noe mangelfullt i forhold til spørsmål vedrørende translasjonene til lærerne og hvordan disse fungerte i praksis. Hvis jeg retter et kritisk blikk tilbake på dette prosjektet, ville jeg ha utvidet intervjuguiden til å stille mer omfattende spørsmål vedrørende lærernes og avdelingsleders egne translasjoner av VFL. Datamaterialet ga relativt lite informasjon om hvordan avdelingsleder og lærerne selv anvendte VFL i undervisningen. Det ville derfor ha vært interessant å ha observert de ulike avdelingslederne og lærerne i klasserommet, for å kunne sammenligne ord og handling. Jeg ville ideelt sett ha foretatt både intervjuer og observasjoner av informantene, men prosjektets omfang setter her noen begrensninger. Jeg valgte derfor å prioritere og gjennomføre intervjuer med aktører på de ulike nivåene og arenaene innenfor skolesystemet i Blenda kommune og Plettfri ungdomsskole. Ideelt sett ville jeg også ha valgt en annen metode i utvelgelsen av informanter. Det kommer frem av analysene at mine informanter er «stjerneelevne» i kommunen, og er derfor ikke representative for alle skoler i Blenda kommune eller alle lærere ved Plettfri ungdomsskole. Utvalget av informanter av lærere kan en også rette et kritisk blikk mot, spesielt med tanke på at de ble plukket ut av rektor, og med hensyn til hvilke fag de underviser i ved Plettfri ungdomsskole. Det kommer frem at de underviser i engelsk og norsk, og de forteller selv i intervjuene at matte- og naturfagsseksjonen ser ut til å henge litt etter i arbeidet med VFL. Likevel opplevde jeg til syvende og sist at datamaterialet presenterte mange spennende og relevante funn, særlig vedrørende arbeidet på skolenivå. I så måte har min forskning medført flere funn på skolenivå enn i klasserommet.

6.7 Et blikk inn i fremtidens skole

Hvilke veier fører nå skoleutviklingen videre? Regjeringen oppnevnte i juni 2013 et utvalg, Ludvigsen-utvalget, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I 2014 ga de ut en delutredning og i 2015 kom hovedutredningen med de funn og anbefalinger utvalget kom med (NOU 2015:8, 2015). Utvalget kom med anbefalinger om en læreplan hvor fagkunnskapen og kompetanseområdene

ble fornyet. Det som er interessant i forhold til dette prosjektet er at utvalget viser til at både elevvurdering og vurdering på systemnivå må ta utgangspunkt i mål for elevenes læring.

Det er viktig at de ulike komponentene i vurderingssystemene tilsammen reflekterer bredden i skolens mål (NOU 2014:7, 2014, s. 96-110). Utvalget kommer også med et råd for implementeringen av sine forslag i skolen: en helhetlig strategi, med støtte fra nasjonale myndigheter, oppfølging, kompetanseutvikling og evaluering (NOU 2015:8, 2015, s. 87-96). Det kan se ut til at skoleutviklingen i fremtiden preges av krav om fornyelse og utvikling basert på forskning og evaluering. Kunnskap om og evnen til å gjennomføre slike endringsprosesser ser ut til å være og forbli en ettertraktet og nødvendig kompetanse innenfor skolesystemet. Dette kommer også frem i en melding til Stortinget hvor Kunnskapsdepartementet ser på de ulike utfordringene skolen i dag står ovenfor, og legger frem forslag om en fornyelse av kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Den viser til at VFL har hatt en god effekt flere steder, samtidig som den viser til en svært bred oppfattelse blant lærerne om hva «god» vurdering faktisk er (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 57). Det vises også til erfaring fra to skolebaserte kompetanseutviklingstiltak, VFL og Ungdomstrinn i utvikling, hvor skoleledelsens involvering ansees som en suksessfaktor for å kunne lykkes med å videreutvikle og få varig endring av praksis. Skoleledelsen må styre prosessene og sørge for kunnskapsdeling i kollegiet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 73). I mitt prosjekt har vi sett at lærerne og rektor har ulike primære kunnskapsområder, og at en tilnærming til implementeringsarbeidet gjennom en hierarkisk reiserute kan føre til en kvasikonsensus rundt prosjektet. I så fall kan en slik kommunal styringsstrategi gjennom utviklingsprosjekter vise seg å være sårbar på lang sikt.

7 Litteraturliste

- Birknes, H. (1998). Hvorfor ble den generelle læreplanen av 1993 akseptert? Bergen: LOS-senteret.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 2004 (Vol.77.), 211-244.
- Cuban, L. (1996). Curriculum stability and change. I P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. (s. 216-247). New York: Macmillan library reference USA; Simon & Schuster Macmillan.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elster, J. (1979). *Forklaring og dialektikk*. Oslo: Pax.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2010). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 09.05.2016 fra https://lovdata.no/pro/#document/HIST/forskrift/2006-06-23-724-20140801/*
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). London: Routledge Teachers College Press.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.255-288). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 02.12.2014 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 09.05.2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2013). Den besværlige implementeringen: Når reformideer skal løftes inn i klasserommet. I P. Arbo, T. Bull, & Å. Danielsen (Red.), *Utdanningssamfunnet og livslang læring* (s. 83-93). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (Red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (Red.). (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. (Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen). Hentet 20.05.2016 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf?epslanguage=no>

- Sandvik, L. V., & Buland, T. (Red). (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. (Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen). Hentet 20.05.2016 fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. (Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen). Hentet 20.05.2016 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sommerseth, H. (Red.). (2016, 18.08). Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Hentet 01.06.2016 fra <http://www.udir.no/>
- Svendsen, V. N. (2016, 18.08). Norsk senter for forskningsdata. Hentet 02.12.2014 fra <http://www.nsd.uib.no/om/index.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument. Satsing på vurdering for læring 2010-2014*. Hentet 05.01.2015 fra <http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen på vurdering for læring 2014-2017*. Hentet 05.01.2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Vedlegg 1: Informasjon til informantene

Fra Guro Rundbråten

Til informanten

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Styring av skolen i kommunal regi”

Bakgrunn og formål

Denne undersøkelsen vil bli gjennomført i forbindelse med min masteroppgave, som inngår i en pedagogisk mastergrad i utdanning og oppvekst ved pedagogisk institutt, NTNU.

Formålet med oppgaven vil være å se nærmere på den kommunale behandlingen av et tiltak/satsingsområde, i dette tilfellet *Vurdering for læring*, før det trer i kraft i skolen, og etter at det er igangsatt. Det overordnede temaet er ”styring i kommunal regi”, men for å kunne begrense oppgavens omfang vil jeg forholde meg til et satsingsområde innenfor kommunens arbeid. Oppgaven vil følge tiltaket ”*Vurdering for læring*” nedover den vertikale styringslinjen fra Utdanningsdirektoratet til skoleeier, fra skoleeier til rektor/skolen og fra rektor til lærerne. Fokusområdet vil være skoleeiers ansvar for og arbeid med ”*Vurdering for læring*”, og hvordan dette blir oppfattet i den enkelte skolen. Med dette som bakgrunn vil min problemstilling være:

Hvordan har Blenda kommune arbeidet med implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for læring» på ungdomstrinnet i grunnskolen? Hvilke aktører har vært medvirkende under initieringsfasen av prosjektet, og hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg gjennom en fenomenologisk tilnærming foreta halvstrukturerte intervjuer av fem intervjuobjekter: en kommunal veileder og fire ansatte ved en utvalgt ungdomsskole hvor vurdering for læring er et satsingsområde. For å få en dypere forståelse av fenomenet og begrense oppgavens omfang, vil det kun være aktuelt å intervju intervjuobjekter ved en skole.

Jeg har tidligere vært i kontakt med Utviklingsbasen i XXX kommune, og blitt anbefalt å ta kontakt med XXX ungdomsskole på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Vurdering for læring er XXX ungdomsskoles satsingsområde skoleåret 2014/2015. Dette arbeidet skjer i samarbeid med Utviklingsbasen, og gjør denne skolen veldig attraktiv for undersøkelser i forbindelse med min masteroppgave

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Deltakelse i studien vil innebære et intervju på ca.45 min med hvert av intervjuobjektene. Intervjuene vil bli tatt opp på et elektronisk medium, og data fra intervjuene vil dermed bli transkribert og senere oppbevart elektronisk. Transkribering vil antakelig bli foretatt av en tredje person, og anonymisering finner sted etter transkriberingen og før analysene og utskriving av rapport. Under intervjuet vil spørsmålene omhandle intervjuobjektets forhold til og arbeid med *Vurdering for læring*. Det vil også omhandle deres oppfattelse av kommunal satsing på/og gjennomføring av prosjektet. Det blir ikke stilt spørsmål om private forhold utover alder og utdanning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt under hele prosjektet. Det vil kun være meg (intervjuer), veileder og transkriberingsansvarlig som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem under selve intervjuet.

Deltakerne i denne undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i selve oppgaven, men de vil muligens kunne gjenkjenne hverandre som deltakere i prosjektet.

Den ferdige masteroppgaven vil etter planen bli innlevert den 15. juni 2016. Datamaterialet og personopplysninger vil bli videre oppbevart og tatt i bruk frem til en muntlig eksamen i forbindelse av oppgaven er gjennomført, og prosjektet avsluttet. Når prosjektet avsluttes, senest 6 måneder etter innlevering, vil alt datamaterialet og personopplysninger anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til undersøkelsen, ta kontakt med Guro Rundbråten på tlf: 48230823 eller e-post: gurorundbraaten@hotmail.com, eventuelt veileder Gunn Imsen, tlf: 73598201. Studien er meldt fra til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Guro Rundbråten

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide kommunal veileder

Intervjuguide for Kommunal veileder

Formål:

Målet med studiet er å se nærmere på kommunal styring av skolen, ved å følge *Vurdering for læring* som utviklingsprogram nedover den vertikale styringslinjen. Hvordan bli programmet formidlet, oppfattet, mottatt og tatt i bruk?

Problemstilling:

Hvordan har Blenda kommune arbeidet med implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for læring» på ungdomstrinnet i grunnskolen? Hvilke aktører har vært medvirkende under initieringsfasen av prosjektet, og hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?

Informasjon:

Opplyse om hensikten med studien, tema, konfidensialitet og informere om samtykke. At det ikke finnes ”riktige” svar, det er lærernes egne oppfatninger og erfaringer jeg er interessert i. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og at det er informantens opplevelse som er sentral i dette intervjuet.

Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvor lenge har du jobbet som kommunal veileder i utviklingsbasen? - Kan du fortelle litt om tidligere jobberfaring? - Hvor lenge har utviklingsbasen jobbet med de ulike skolene i kommunen? - Hvilke effekt føler du utviklingsbasen har hatt for utviklingen av disse skolene? - Når begynte du/dere å jobbe med <i>Vurdering for læring</i> som satsingsområde? - Når introduserte dere <i>Vurdering for læring</i> for xxx skole? - Hvordan vil du beskrive kulturen på denne skolen? F. Eks. Splittet med flere delkulturer, utviklingsorienterte, samarbeidende osv
Initiering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du kjennskap til prosjektet <i>Bedre vurderingspraksis</i>, forløperen til <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hva syntes du om endringen til <i>Vurdering for læring</i>? - Hvem fattet beslutningen om å innføre <i>Vurdering for læring</i> i kommunen? - Hvordan foregikk denne beslutningsprosessen i praksis? - Ble skolene tatt med på denne beslutningsprosessen, eventuelt på hvilke måte? - Fikk du informasjon om <i>Vurdering for læring</i> fra UDIR? - Hvis ja, syntes du denne informasjonen var god? - Hvilke tanker dannet du deg rundt <i>Vurdering for læring</i> ut ifra denne informasjonen? - Så du et behov for å implementere <i>Vurdering for læring</i>? - Hvordan stilte du deg til prosjektet? - Formet du/dere <i>Vurdering for læring</i> etter behov? - Hvordan opplevde du tilslutningen til prosjektet fra rektor, avdelingsledere og lærere? (skolen) - Hvordan jobbet du for å forberede skolen på prosjektet? - Hvordan jobbet du for å informere om, og innføre <i>Vurdering for læring</i> i skolen? - Var <i>Vurdering for læring</i> et prosjekt som passet inn med skolens eksisterende verdier, kultur og arbeid? - Var det noen andre satsingsområder som ble nedprioritert ved innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hvordan opplevde du det? - Følte du at du i forkant av prosjektet fikk tilstrekkelig med insentiv til en god starte på arbeidet? - Hvordan var din motivasjon til å ta i bruk <i>Vurdering for læring</i>?
Implementering	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk du opplæring i hvordan å bruke <i>Vurdering for læring</i> som læringsverktøy? - Hvis ja, hva omfattet denne opplæringen? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk, teoriformidling osv. - Jobbet du/dere for å tilby opplæring i bruken av <i>Vurdering for læring</i>? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk på tvers av skoler, m.m. - Ble det dannet en felles forståelse av <i>Vurdering for læring</i> blant alle ansatte i den enkelte skole, og/eller på tvers av de ulike skolene i kommunen? - Fikk du nye oppgaver eller ansvarsområder som følge av satsingen på <i>Vurdering for læring</i>? Kan du eventuelt utdyp dette?

	<ul style="list-style-type: none"> - Følte du at <i>Vurdering for læring</i> ble tilpasset etter skolens behov, eller tilpasset skolen undervisningen etter <i>Vurdering for læring</i>? - Har du som kommunal veileder fått spillerom i arbeidet med prosjektet, eller har det vært strenge krav til korrekt bruk? (Lokal frihet) - Opplevde du <i>Vurdering for læring</i> som et nyttig verktøy eller et påtvunget prosjekt? - Har dere arbeidet metodisk med implementeringen av <i>Vurdering for læring</i> ved xxx skole? - Har prosjektet blitt prioritert blant lærere, avdelingsledere og rektor? - Hvordan opplevde du rektors holdninger til <i>Vurdering for læring</i>? - Kan du begrunne hvorfor du opplevde dette? - Opplevde du et aktivt samarbeid med skolen under denne prosessen? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med rektor? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med avdelingsleder eller andre lærere? - Hvis ja, kan du utdype? - Er det aspekter ved <i>Vurdering for læring</i> du i større grad har vektlagt i arbeidet med å implementere prosjektet? - Følte du at ansatte ved xxx skole fikk tilstrekkelig opplæring i og hjelp med innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Har du selv følt at du har vært delaktig i implementeringen av prosjektet i skolen? - Har du en eierskapsfølelse til prosjektet og de resultatene det medfører?
<p>Institusjonalisering</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er <i>Vurdering for læring</i> et like vektlagt satsingsområde i skolen nå, eller har fokuset forsvunnet med tiden? Hva er eventuelt forandret? - Tror du satsingen på prosjektet har vært avgjørende for nåværende status? - Hvis ja, kan du utdype hvilke faktorer du selv anser som sentrale? - Har du/dere fortsatt å følge opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan dere arbeider? - Har rektor, avdelingsleder og lærere fulgt opp prosjektet tilstrekkelig? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Opplever du at kommune og skole har tilstrekkelig evne til å gjennomføre <i>Vurdering for læring</i> i skolehverdagen? (Motivasjon, midler, tid, utvikling og støtte). Utdyp gjerne hvis det er noen av punktene som utpeker seg. - Hvordan føler du vedlikehold og videreutvikling av lærernes faglige kompetanse har blitt prioritert underveis? - Har du/dere arbeidet med dette? - Har du/dere bidratt til å tilpasse <i>Vurdering for læring</i> etter skolens behov? - Har du/dere arbeidet med å tilrettelegge for arbeid med <i>Vurdering for læring</i> i team, nettverk eller lignende for rektor, avdelingsledere eller lærere? - Har du/dere bidratt til å opprettholde og videreføre arbeidet med <i>Vurdering for læring</i> i skolen?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, kan du utdype hvordan/eller med hva dere har bidratt? - Føler du at <i>Vurdering for læring</i> har bidratt til å øke kvaliteten i lærerarbeidet, undervisning og læringsutbytte ved skolen? - Har det blitt foretatt en evaluering av arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? Hvis ja, hva viste den og har den blitt brukt til videre arbeid?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du ønsker å tilføye, noe som kanskje er blitt glemt og som du anser som relevant? - Vil det være greit om jeg tar kontakt per telefon eller e-post dersom jeg ser at jeg skulle trenge flere eller mer utfyllende opplysninger?

Vedlegg 3: Intervjuguide rektor

Intervjuguide for Rektor

Formål:

Målet med studiet er å se nærmere på kommunal styring av skolen, ved å følge *Vurdering for læring* som utviklingsprogram nedover den vertikale styringslinjen. Hvordan bli programmet formidlet, oppfattet, mottatt og tatt i bruk?

Problemstilling:

Hvordan har Blenda kommune arbeidet med implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for læring» på ungdomstrinnet i grunnskolen? Hvilke aktører har vært medvirkende under initieringsfasen av prosjektet, og hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?

Informasjon:

Opplyse om hensikten med studien, tema, konfidensialitet og informere om samtykke. At det ikke finnes ”riktige” svar, det er lærernes egne oppfatninger og erfaringer jeg er interessert i. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og at det er informantens opplevelse som er sentral i dette intervjuet.

Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvor lenge har du jobbet som rektor? - Hvor lenge har du jobbet som rektor på denne skolen? - Kan du fortelle litt om tidligere jobberfaring? - Hvilke effekt føler du utviklingsbasen har hatt for utviklingen av din skole? - Når ble du introdusert for <i>Vurdering for læring</i>? - Når begynte du/dere å jobbe med <i>Vurdering for læring</i> som satsingsområde? - Hvordan vil du beskrive kulturen på denne skolen? F. Eks. Splittet med flere delkulturer, utviklingsorienterte, samarbeidende osv
Initiering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du kjennskap til prosjektet <i>Bedre vurderingspraksis</i>, forløperen til <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hva syntes du om endringen til <i>Vurdering for læring</i>? - Fikk du informasjon om <i>Vurdering for læring</i> fra UDIR og/eller kommunal veileder? - Hvis ja, syntes du denne informasjonen var god? - Hvilke tanker dannet du deg rundt <i>Vurdering for læring</i>” ut ifra denne informasjonen? - Så du et behov for å implementere <i>Vurdering for læring</i> i skolen, eller var det et påtvunget prosjekt? - Hadde du en god kommunikasjon med kommunal veileder? - Hvordan stilte du deg til prosjektet? Kan du utdype hvorfor du følte dette? - Formet du/dere <i>Vurdering for læring</i> etter eget behov? - Hvordan opplevde du tilslutningen til prosjektet fra avdelingsledere og lærere? - Hvordan jobbet du for å forberede skolen på prosjektet? - Hvordan jobbet du for å informere om, og innføre <i>Vurdering for læring</i> i skolen? - Var <i>Vurdering for læring</i> et prosjekt som passet inn med skolens eksisterende verdier, kultur og arbeid? - Var det noen andre satsingsområder som ble nedprioritert ved innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hvordan opplevde du det? - Følte du at du i forkant av prosjektet fikk tilstrekkelig med insentiv til en god starte på arbeidet? - Hvordan var din motivasjon til å ta i bruk <i>Vurdering for læring</i>?
Implementering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du tidligere fått opplæring i hvordan å innføre nye rutiner/prosjekter i skolen (organisasjonen)? - Hvis ja, hva omfattet denne opplæringen og anvender du den? - Fikk du opplæring i hvordan å bruke <i>Vurdering for læring</i> som læringsverktøy? - Hvis ja, hva omfattet denne opplæringen? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk, teoriformidling osv. - Jobbet du for å tilby opplæring i bruken av <i>Vurdering for læring</i>? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk på tvers av skoler, m.m. - Ble det dannet en felles forståelse av <i>Vurdering for læring</i> blant alle ansatte i den skolen, og/eller på tvers av ulike skoler i kommunen?

	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk du nye oppgaver eller ansvarsområder som følge av satsingen på <i>Vurdering for læring</i>? Kan du eventuelt utdyp dette? - Følte du at <i>Vurdering for læring</i> ble tilpasset etter skolens behov, eller tilpasset skolen undervisningen etter <i>Vurdering for læring</i>? - Har du som rektor fått spillerom i arbeidet med prosjektet, eller har det vært strenge krav til korrekt bruk? (Lokal frihet) - Opplevde du <i>Vurdering for læring</i> som et nyttig verktøy eller et påtvunget prosjekt? - Har dere arbeidet metodisk med implementeringen av <i>Vurdering for læring</i> ved xxx skole? - Har prosjektet blitt prioritert blant lærere, avdelingsledere? - Har dere fått hjelp og støtte fra kommunal veileder i arbeidet med å implementere <i>Vurdering for læring</i>? - Hvordan opplevde du kommunal veileders holdninger til <i>Vurdering for læring</i>? - Kan du begrunne hvordan du opplevde dette? (positivt eller negativt). - Opplevde du et aktivt samarbeid med Utviklingsbasen under denne prosessen? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du en tilslutning til prosjektet fra avdelingsledere og lærere? - Var det et godt samarbeid mellom deg, avdelingsledere og lærere i implementeringen av prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype? - Er det aspekter ved <i>Vurdering for læring</i> du i større grad har vektlagt i arbeidet med å implementere prosjektet? - Følte du at ansatte ved skolen fikk tilstrekkelig opplæring i og hjelp med innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Har du selv følt at du har vært delaktig i implementeringen av prosjektet i skolen? - Har du en eierskapsfølelse til prosjektet og de resultatene det medfører?
Institusjonalisering	<ul style="list-style-type: none"> - Er <i>Vurdering for læring</i> et like vektlagt satsingsområde i skolen nå, eller har fokuset forsvunnet med tiden? Hva er eventuelt forandret? - Tror du satsingen på prosjektet har vært avgjørende for nåværende status? - Hvis ja, kan du utdype hvilke faktorer du selv anser som sentrale? - Har kommunal veileder fortsatt å følge opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Har du, avdelingsledere og lærere fulgt opp prosjektet tilstrekkelig? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Opplever du at kommune og skole har tilstrekkelig evne til å gjennomføre <i>Vurdering for læring</i> i skolehverdagen? (Motivasjon, midler, tid, utvikling og støtte). Utdyp gjerne hvis det er noen av punktene som utpeker seg. - Har du prioritert vedlikehold og videreutvikling av lærernes faglige kompetanse underveis?

	<ul style="list-style-type: none"> - Har du arbeidet med å tilrettelegge for arbeid med <i>Vurdering for læring</i> i team, nettverk eller lignende for rektor, avdelingsledere eller lærere? - Hvis ja, i hvilke grad? - Har Utviklingsbasen gjort det? - Hvis ja, i hvilke grad? - Har du bidratt til å opprettholde og videreføre arbeidet med <i>Vurdering for læring</i> i skolen? - Har Utviklingsbasen gjort det? - Hvis ja, kan du utdype hvordan/eller hva som har blitt gjort? - Føler du at <i>Vurdering for læring</i> har bidratt til å øke kvaliteten i lærerarbeidet, undervisning og læringsutbytte ved skolen? - Har det blitt foretatt en evaluering av arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? Hvis ja, hva viste den og har den blitt brukt til videre arbeid?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du ønsker å tilføye, noe som kanskje er blitt glemt og som du anser som relevant? - Vil det være greit om jeg tar kontakt per telefon eller e-post dersom jeg ser at jeg skulle trenge flere eller mer utfyllende opplysninger?

Vedlegg 4: Intervjuguide avdelingsleder

Intervjuguide for Avdelingsleder (Trinnleder)

Formål:

Målet med studiet er å se nærmere på kommunal styring av skolen, ved å følge *Vurdering for læring* som utviklingsprogram nedover den vertikale styringslinjen. Hvordan bli programmet formidlet, oppfattet, mottatt og tatt i bruk?

Problemstilling:

Hvordan har Blenda kommune arbeidet med implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for læring» på ungdomstrinnet i grunnskolen? Hvilke aktører har vært medvirkende under initieringsfasen av prosjektet, og hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?

Informasjon:

Opplyse om hensikten med studien, tema, konfidensialitet og informere om samtykke. At det ikke finnes ”riktige” svar, det er lærernes egne oppfatninger og erfaringer jeg er interessert i. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og at det er informantens opplevelse som er sentral i dette intervjuet.

Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen? - Hvor lenge har du jobbet som avdelingsleder? - Har du mye undervisning i jobbhverdagen? - Når tok dere i bruk <i>Vurdering for læring</i> på denne skolen? - Hvordan vil du beskrive kulturen på denne skolen? F. Eks. Splittet med flere delkulturer, utviklingsorienterte, samarbeidende osv.
Initiering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du kjennskap til prosjektet <i>Bedre vurderingspraksis</i>, forløperen til <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hva syntes du om endringen til <i>Vurdering for læring</i>? - Fikk du informasjon om <i>Vurdering for læring</i> fra UDIR, kommunal veileder og/eller Rektor? - Hvis ja, syntes du denne informasjonen var god? - Hvilke tanker dannet du deg rundt <i>Vurdering for læring</i> ut ifra denne informasjonen? - Så du et behov for å implementere <i>Vurdering for læring</i>? - Hvordan stilte du deg til prosjektet? - Hvordan opplevde du en tilslutningen til prosjektet blant fra rektor og andre lærere? - Dannet du deg selv noen tanker om hvordan du ville ta i bruk <i>Vurdering for læring</i> i undervisning/eget arbeid, eller hvilke andre arbeidsoppgaver prosjektet ville medbringe? - Var <i>Vurdering for læring</i> et prosjekt som passet inn med skolens eksisterende verdier, kultur og arbeid? - Var det noen andre utviklingsprogrammer som ble avsluttet ved innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hvordan opplevde du det? - Følte du at du i forkant av prosjektet fikk tilstrekkelig med insentiv til en god starte på arbeidet? - Hvordan var din motivasjon til å ta i bruk <i>Vurdering for læring</i>?
Implementering	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk dere opplæring i hvordan å bruke <i>Vurdering for læring</i> som læringsverktøy? - Hvis ja, hva omfattet denne opplæringen? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk, teoriformidling osv. - Ble det dannet en felles forståelse av <i>Vurdering for læring</i> blant alle på skolen? - Fikk du nye oppgaver eller ansvarsområder som følge av <i>Vurdering for læring</i>? Kan du eventuelt utdyp dette? - Tilpasset du <i>Vurdering for læring</i> etter eget behov, eller tilpasset du undervisningen etter <i>Vurdering for læring</i>? - Hjalp du lærerne med denne overgangen? - Har du som lærer og avdelingsleder fått spillerom i arbeidet med prosjektet, eller har det vært strenge krav til korrekt bruk? - Opplevde du <i>Vurdering for læring</i> som et nyttig verktøy eller et påtvunget prosjekt? - Har dere arbeidet metodisk med implementeringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Har prosjektet blitt prioritert blant lærere og rektor? - Hvordan opplevde du rektors holdninger til <i>Vurdering for læring</i>? - Kan du begrunne hvorfor du opplevde dette?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hadde rektors holdninger til prosjektet noen innvirkning på dine oppfatninger? - Opplevde du et aktivt samarbeid, veiledning og støttet fra Utviklingsbasen /Kommunal veileder? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med rektor? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med lærerne? - Hvis ja, kan du utdype? - Følte du deg trygg i bruken av <i>Vurdering for læring</i> som verktøy i undervisningen? - Er det aspekter ved <i>Vurdering for læring</i> du i større grad har vektlagt i din undervisning/ditt arbeid? - Har du selv følt at du har vært delaktig i implementeringen av prosjektet? - Har du en eierskapsfølelse til prosjektet?
Institusjonalisering	<ul style="list-style-type: none"> - Er <i>Vurdering for læring</i> et like vektlagt satsingsområde i skolen nå, eller har fokuset forsvunnet med tiden? Hva er eventuelt forandret? - Har satsingen på prosjektet vært avgjørende for nåværende status? - Hvis ja, kan du utdype hvilke faktorer du selv anser som sentrale? - Har kommunal veileder/Utviklingsbasen fulgt opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Har rektor fulgt opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Har lærerne fortsatt å aktivt bruke <i>Vurdering for læring</i>? - Opplever du at kommune og skole har tilstrekkelig evne til å gjennomføre <i>Vurdering for læring</i> i skolehverdagen? (Motivasjon, midler, tid, utvikling og støtte). Utdyp gjerne hvis det er noen av punktene som utpeker seg. - Hvordan føler du vedlikehold og videreutvikling av lærernes faglige kompetanse har blitt prioritert underveis? - Har dere tilpasset <i>Vurdering for læring</i> etter skolens behov? - Har du/dere arbeidet med <i>Vurdering for læring</i> i team, nettverk eller lignende? - Har kommunen/Utviklingsbasen bidratt til å opprettholde og videreføre arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, kan du utdype hvordan de har bidratt? - Føler du at <i>Vurdering for læring</i> har bidratt til å øke kvaliteten i undervisning og læringsutbytte? - Har det blitt foretatt en evaluering av arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, har denne blitt brukt til videre arbeid?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du ønsker å tilføye, noe som kanskje er blitt glemt og som du anser som relevant? - Vil det være greit om jeg tar kontakt per telefon eller e-post dersom jeg ser at jeg skulle trenge flere eller mer utfyllende opplysninger?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Intervjuguide for lærer

Formål:

Målet med studiet er å se nærmere på kommunal styring av skolen, ved å følge *Vurdering for læring* som utviklingsprogram nedover den vertikale styringslinjen. Hvordan bli programmet formidlet, oppfattet, mottatt og tatt i bruk?

Problemstilling:

Hvordan har Blenda kommune arbeidet med implementeringen av UDIR-prosjektet «Vurdering for læring» på ungdomstrinnet i grunnskolen? Hvilke aktører har vært medvirkende under initieringsfasen av prosjektet, og hvordan har prosjektet blitt mottatt og tolket på skolenivå og lærernivå?

Informasjon:

Opplyse om hensikten med studien, tema, konfidensialitet og informere om samtykke. At det ikke finnes ”riktige” svar, det er lærernes egne oppfatninger og erfaringer jeg er interessert i. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og at det er informantens opplevelse som er sentral i dette intervjuet.

Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen? - Når tok dere i bruk <i>Vurdering for læring</i> på denne skolen? - Hvordan vil du beskrive kulturen på denne skolen? F. Eks. Splittet med flere delkulturer, utviklingsorienterte, samarbeidende osv.
Initiering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du kjennskap til prosjektet <i>Bedre vurderingspraksis</i>, forløperen til <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hva syntes du om endringen til <i>Vurdering for læring</i>? - Ble dere inkludert i beslutningsprosessen om å innføre <i>Vurdering for læring</i> i skolen? - Hvis ja, hvordan ble dere inkludert? (formelt/praktisk) - Fikk du informasjon om <i>Vurdering for læring</i> fra UDIR, kommunal veileder og/eller Rektor? - Hvis ja, syntes du denne informasjonen var god? - Hvilke tanker dannet du deg rundt <i>Vurdering for læring</i> ut ifra denne informasjonen? - Så du et behov for å implementere <i>Vurdering for læring</i>? - Hvordan stilte du deg til prosjektet? - Hvordan opplevde du en tilslutningen til prosjektet blant fra rektor, avdelingsledere og andre lærere? - Dannet du deg selv noen tanker om hvordan du ville ta i bruk <i>Vurdering for læring</i> i undervisning/eget arbeid? - Var <i>Vurdering for læring</i> et prosjekt som passet inn med skolens eksisterende verdier, kultur og arbeid? - Var det noen andre utviklingsprogrammer som ble avsluttet ved innføringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, hvordan opplevde du det? - Følte du at du i forkant av prosjektet fikk tilstrekkelig med insentiv til en god starte på arbeidet? - Hvordan var din motivasjon til å ta i bruk <i>Vurdering for læring</i>?
Implementering	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk dere opplæring i hvordan å bruke <i>Vurdering for læring</i> som læringsverktøy? - Hvis ja, hva omfattet denne opplæringen? For eksempel: kursdager, øvelser, nettverk, teoriformidling osv. - Ble det dannet en felles forståelse av <i>Vurdering for læring</i> blant alle på skolen? - Fikk du nye oppgaver eller ansvarsområder som følge av <i>Vurdering for læring</i>? Kan du eventuelt utdype dette? - Tilpasset du <i>Vurdering for læring</i> etter eget behov, eller tilpasset du undervisningen etter <i>Vurdering for læring</i>? - Har du som lærer fått spillerom i arbeidet med prosjektet, eller har det vært strenge krav til korrekt bruk? - Opplevde du <i>Vurdering for læring</i> som et nyttig verktøy eller et påtvunget prosjekt? - Har dere arbeidet metodisk med implementeringen av <i>Vurdering for læring</i>? - Har prosjektet blitt prioritert blant lærere, avdelingsledere og rektor? - Hvordan opplevde du rektors holdninger til <i>Vurdering for læring</i>? - Kan du begrunne hvorfor du opplevde dette? - Opplevde du et aktivt samarbeid, veiledning og støttet fra Utviklingsbasen/Kommunal veileder? - Hvis ja, kan du utdype?

	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med rektor? - Hvis ja, kan du utdype? - Opplevde du støtte fra og/eller samarbeid med avdelingsleder eller andre lærere? - Hvis ja, kan du utdype? - Følte du deg trygg i bruken av <i>Vurdering for læring</i> som verktøy i undervisningen? - Er det aspekter ved <i>Vurdering for læring</i> du i større grad har vektlagt i din undervisning? - Har du selv følt at du har vært delaktig i implementeringen av prosjektet? Har du en eierskapsfølelse til prosjektet?
Institusjonalisering	<ul style="list-style-type: none"> - Er <i>Vurdering for læring</i> et like vektlagt satsingsområde i skolen nå, eller har fokuset forsvunnet med tiden? Hva er eventuelt forandret? - Har satsingen på prosjektet vært avgjørende for nåværende status? - Hvis ja, kan du utdype hvilke faktorer du selv anser som sentrale? - Har kommunal veileder/Utviklingsbasen fulgt opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Har rektor og avdelingsleder fulgt opp prosjektet? - Hvis ja, kan du utdype hvordan? - Opplever du at kommune og skole har tilstrekkelig evne til å gjennomføre <i>Vurdering for læring</i> i skolehverdagen? (Motivasjon, midler, tid, utvikling og støtte). Utdyp gjerne hvis det er noen av punktene som utpeker seg. - Hvordan føler du vedlikehold og videreutvikling av lærernes faglige kompetanse har blitt prioritert underveis? - Har dere tilpasset <i>Vurdering for læring</i> etter skolens behov? - Har dere arbeidet med <i>Vurdering for læring</i> i team, nettverk eller med andre lærere? - Har kommunen/Utviklingsbasen bidratt til å opprettholde og videreføre arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, kan du utdype hvordan de har bidratt? - Føler du at <i>Vurdering for læring</i> har bidratt til å øke kvaliteten i undervisning og læringsutbytte? - Har det blitt foretatt en evaluering av arbeidet med <i>Vurdering for læring</i>? - Hvis ja, har denne blitt brukt til videre arbeid?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du ønsker å tilføye, noe som kanskje er blitt glemt og som du anser som relevant? - Vil det være greit om jeg tar kontakt per telefon eller e-post dersom jeg ser at jeg skulle trenge flere eller mer utfyllende opplysninger?

Vedlegg 6: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.02.2015

Vår ref: 42060 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42060	<i>Kommunal styring i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Imsen</i>
<i>Student</i>	<i>Guro Rundbråten</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 15.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42060

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Transkriberingsassistent benyttes i prosjektet. NTNU bør inngå skriftlig avtale med transkriberingsassistenten om hvordan personopplysninger skal behandles, herunder signere en taushetserklæring.

Forventet prosjektslutt er 15.12.2016. 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 lydopptak