

Emily Catherine Florence Jackson

## **"Det er greit å få vite hvordan det skal være."**

Om fylkesmannens, rektors og lærernes operasjonisering av det nasjonale tilsynet "skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæring".

Masteroppgave i Pedagogikk, Studieretning Utdanning og oppvekst  
Veileder: Gunn Imsen  
Trondheim, november 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

# Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er fylkesmannens tilsyn slik det er hjemlet i opplæringslovens kapittel 14, og hvordan det fungerer i skolen. Undersøkelsen tar utgangspunkt i et tilsyn som ble utført våren 2015. Temaet for tilsynet var «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen». Undersøkelsen ser på hvordan representanten fra fylkesmannen, rektoren og fire lærere operasjonaliserer de ulike elementene av tilsynet, hvordan de opplever tilsynet, hvilke funksjoner tilsynet har og hvordan makt gjør seg gjeldende i tilsynet.

Studien bruker en kvalitativ metodologisk tilnærming for å undersøke problemstillingene. Studien har utgangspunkt i intervju som datainnsamlingsmetode, men også dokumenter som tilsynsrapporten og metodehåndboka for tilsyn. Utvalget består av seks informanter som deltok i tilsynet, og det er deres operasjonaliseringer og opplevelser jeg ønsker å få frem.

Funnene tyder på variasjoner i translasjonene av elementene som inngår i tilsynet på alle nivåer. I tillegg er holdningene til lærerne angående tilsynet avhengig av rektors holdninger til tilsynet. I dette tilfellet ble tilsynet stort sett opplevd som nyttig. Funnene tyder også på at makt gjør seg gjeldende både i form av institusjonellmakt og makten som kommet med translasjonskompetanse og translasjonsansvar.

Antall ord: 22999

Antall sider: 70



# Forord

Nå, når jeg er ferdig med masteroppgaven min i pedagogikk med fordypning i utdanning og oppvekst ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, kommer min NTNU-studentkarriere til sin naturlige slutt for denne gang. Jeg har en følelse av tilfredshet, stolthet og stor mestringsfølelse, men også en følelse av usikkerhet og spenning rundt hva som nå venter meg. Jeg har, gjennom årene mine på Dragvoll, fått muligheten til å studere både psykologi og pedagogikk, men også fått innsyn i mange andre fagfelt. De to siste årene har jeg fått fordype meg nærmere i pedagogikkens verden i form av en master.

Denne masteroppgaven hadde jeg ikke kunne skrevet uten hjelp og jeg vil derfor benytte denne anledningen til å takke de som har støttet meg, ikke bare gjennom oppgaveskrivingen, men gjennom hele masteropplevelsen som har kulminert i denne oppgaven. Først og fremst vil jeg gi en stor og varm takk til veilederen min, Gunn Imsen. Tusen takk for alle timene du har brukt på å gi meg konstruktive tilbakemeldinger, utfordringer og ikke minst grammatiske rettinger. Jeg setter stor pris på alle våre diskusjoner og dine uvurderlige kommentarer.

Jeg vil takke Bjørn Rist hos fylkesmannen for en inspirerende forelesning høsten 2014 som motiverte meg til å skrive denne oppgaven.

Takk til mine seks informanter ved Bekken skole og Fylkesmannen.

Jeg vil takke masterjentene mine for all støtten dere har gitt meg de siste to årene. For alle faglige diskusjoner og pauser i en travel hverdag. En takk går også til medlemmene Studentrådene HF og SVT som har støttet meg i enhver forstand gjennom denne prosessen.

Takk til Linn-Cecilie Felle, Irene Bøttinger, Adam Jackson og Jenny Melind Bergschöld som har lest korrektur og gitt hjelp til utforming.

Og sist men ikke minst takk til familien min. Pappa, Adam Jackson, kjæresten min, Adam Dowrick og sønnen min Jonathan. Takk for all støtte og kjærlighet.

Jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Trondheim, november 2016

Emily Catherine Florence Jackson



# Innhold

Sammendrag .....	i
Forord.....	iii
Innhold .....	v
1. Innledning .....	1
1.1 Det større bildet.....	1
1.2 Rettsliggjøring og tilsynets plass i samfunnet.....	3
1.3 Formålet med undersøkelsen.....	4
1.4 Problemstilling .....	4
1.5 Undersøkelsens oppbygging .....	5
2. Fylkesmannens tilsyn.....	7
2.1 Tilsyn i et historisk perspektiv .....	7
2.2 Grunnlaget for tilsyn .....	8
2.3 Gangen i tilsynet.....	8
2.4 Arbeid med elevenes utbytte av opplæringen som tema for tilsyn .....	12
2.4.1 Elevenes utbytte .....	13
2.4.2 System.....	16
3. Teoretisk ramme: Translasjonsteori.....	19
3.1 Translasjoner og regler .....	19
3.2 Translatørkompetanse .....	21
3.2.1 Den gode translatøren .....	21
3.3 Virus .....	23
3.4 Den hierarkiske oversettelseskjeden .....	23
3.4.1 Top-down-orientering .....	24
3.4.2 Problembetinget søking etter løsninger .....	24
3.4.3 Begrenset frihet til oversettelse.....	24
3.4.4 Stimulus-respons-basert sekvensialitet .....	25
3.4.5 Fra det abstrakte til det konkrete.....	25
3.4.6 Oversettelsesspiralen.....	25
3.5 Translasjon og tilsyn .....	26
4. Metode .....	27

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	27
4.2 Valg av forskningsdesign .....	28
4.3 Metodevalg.....	28
4.3.1 Dokumenter.....	28
4.3.2 Intervju.....	28
4.4 Valg av informanter og gjennomføring.....	29
4.4.1 Valg av tilsyn og skole.....	29
4.4.2 Valg av informanter .....	30
4.4.3 Gjennomføring.....	30
4.5 Transkribering .....	31
4.6 Utvikling av koder og kategorier og analyse .....	32
4.7 Kvalitet i intervju .....	33
4.8 Ethiske betraktninger.....	33
5. Analyse .....	35
5.1 System og rutiner .....	35
5.1.1 Fylkesmannen .....	35
5.1.2 Rektor.....	37
5.1.3 Lærerne .....	39
5.2 Skolens lokale læreplanarbeid.....	40
5.2.1 Fylkesmannen .....	40
5.2.2 Rektor.....	41
5.2.3 Lærerne .....	41
5.3 Kompetansemål.....	42
5.3.1 Fylkesmannen .....	43
5.3.2 Rektor.....	44
5.3.3 Lærerne .....	45
5.4 Undervisvurdering.....	47
5.4.1 Fylkesmannen .....	48
5.4.2 Rektor.....	48
5.4.3 Lærerne .....	49
5.5 Tilsynets funksjoner .....	52
5.5.1 Fylkesmannen .....	52

5.5.2	Rektor.....	54
5.5.3	Lærerne .....	55
5.6	Kommunikasjon og makt .....	57
5.6.1	Fylkesmannen .....	57
5.6.2	Rektor.....	59
5.6.3	Lærerne .....	61
6.	Drøfting og konklusjon.....	65
6.1	Ulike operasjonaliseringer av system og rutiner.....	65
6.2	Ulike operasjonaliseringer av lokalt læreplanarbeid og kompetansemål .....	66
6.3	Ulike operasjonaliseringer av undervisvurdering .....	68
6.4	Ulike oppfatninger av tilsynets funksjoner .....	69
6.5	Maktrelasjoner i tilsynet .....	70
6.6	Konklusjon.....	72
7.	Referanser .....	75
	Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD .....	79
	Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til informanter .....	81
	Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring .....	83
	Vedlegg 4 - Databehandleravtale.....	85
	Vedlegg 5 - Intervjuguide for representanten fra fylkesmannen .....	87
	Vedlegg 6 - Intervjuguide for rektor.....	89
	Vedlegg 7 - Intervjuguide for lærerne .....	93
	Vedlegg 8 - Kategorier og koder fra intervjuet med Representanten fra fylkesmannen .....	97
	Vedlegg 9 - Kategorier og koder fra intervjuet med Rektor.....	103
	Vedlegg 10 - Kategorier og koder fra intervjuet med lærerne.....	107
	Vedlegg 11 – Endelige kategorier.....	113





# 1. Innledning

Temaet for denne undersøkelsen er fylkesmannens tilsyn slik det er hjemlet i opplæringslovens kapittel 14, og hvordan det fungerer i skolen.

Man kan se på tilsyn som noe som skjer *mot* en, at tilsynet er noe som utføres på ens praksis av en utenforliggende kontrollinstans som kommer inn for å se etter om det man gjør er i henhold til loven. Man kan også se på tilsyn som noe som skjer *med* en, at man er en deltager i tilsynet. Min interesse ligger i 1) hvordan tilsynet oppleves av aktørene i skolen, og 2) hvordan temaet for tilsynet operasjonaliseres av de involverte. I tillegg er jeg interessert i hva som skjer i møtet mellom en pedagogisk tenkning og en mer juridisk tenkning og hvorvidt det betyr mer styring av lærerne.

For å forstå spennet mellom det pedagogiske skjønnet og det juridiske skjønnet og hvilken rolle tilsyn har i diskusjonen, må vi først se på historiske konteksten.

## 1.1 Det større bildet

Den norske skolepolitiske orienteringen fikk en dreining på 1990-tallet. Interessen og inspirasjonen ble mer og mer hentet fra innflytelsesrike internasjonale aktører. Da OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) evaluerte den norske skolen i 1989, viste rapporten at den norske staten ikke hadde bra nok styring eller kontroll over utdanningstilbudet sitt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1989). Ett utfall av dette var en ny læreplan (L97). Ifølge Haug (2007) kan den sterkt ideologiske Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (L97) forklares med mangelen på systematisk kunnskap om skolen som OECD-rapporten viste. L97 skulle øke kunnskapsnivået, blant annet gjennom å skape et felles kunnskapsgrunnlag blant elevene, og i forlengelsen forbedre konkurransevnen til det norske folk på den internasjonale scenen. Læreplanen tok også sikte på å utjevne sosiale ulikheter i samfunnet, og den innførte en 10-årig skole for alle (Telhaug, 2005). Med St. meld 37 (1990-91) (Kunnskapsdepartementet, 2006b) ble målstyring etablert som et overordnet styringsprinsipp.

Dermed lå styringen i nasjonalt fastsatte mål, men med metode- og planleggingsfrihet på lavere nivåer. L97 var derfor mer målstyrt enn noen av de tidligere læreplanene og medførte at lærerne måtte ha et tettere samarbeid for å tilfredsstille et felles planleggingskrav. L97 brøt med friheten som lå i Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M 87), med lokale læreplantilpasninger, og innebar krav om standardisering og klarere strukturer. For eksempel skulle resultatene som studentene oppnådde evalueres og sammenlignes med målene for fagene (Haug, 2007; Imsen, 2016; Telhaug, 2005).

I 2001 kom PISA-rapporten med enda et nedslående resultat. Den norske skolen var ikke like bra som mange trodde, og konsekvensen var enda en ny reform og, en ny læreplan; læreplan for kunnskapsløftet (LK06). Med kunnskapsløftet kom også en svekket tillit til lærerne. Nå ble det stilt, i evalueringssjikt, større krav til dokumentering av lærerens praksis. Med LK06 gikk man i tillegg bort fra læringsmål og over på kompetansemål, noe jeg vil utdype nærmere i kapittel 2. Sammen med en rekke NOUer (Norges offentlige utredninger) (NOU 2002: 10, NOU 2003: 16), en stortingsmelding (*St.meld. nr. 30 (2003-2004)*) og innføringen av LK06, kom også en nyliberalistisk tankegang. Sammen med et nytt læreplanverk ble det innført en ny lærerutdanning og kontrollsystemer for å fange opp hvorvidt den nye reformen fungerer i praksis, gjennom tilsyn og nasjonale prøver (Collin-Hansen, 2012). Skole og utdanning ble en vare som skulle reguleres og styres etter markedsstyringsprinsipper, som tilbud og etterspørsel. Nasjonale prøver, som ble innført i 2004 og ble obligatorisk for alle i 2005 (Utdanningsforbundet, n.d.), var en del av dette. Skolene var i den enkelte kommune ansvarlig for at elevene fikk bra resultater på nasjonale prøver slik at skolen fikk en høyere rangering på papiret. Altså var det ikke bare et krav til at visse sider av det lærerne gjorde ble dokumentert, men skolene var også ansvarlige for elevenes resultater (Imsen, 2016).

Konsekvensene av dette var at der lærerne før hadde autonomi og frihet til å praktisere sitt fagområde og til å bruke skjønn og tidligere erfaring, var dette nå i større grad regulert av staten. Det pedagogiske skjønnet hadde blitt supplert med det juridiske skjønnet. Det kom også en trend med mindre erfaringsbasert praksis og mer vitenskapsbasert praksis (Imsen, 2016).

Ved å kreve dokumentasjon for deler av en lærers praksis viser man ikke bare mistillit til lærerprofesjonen som helhet og til de institusjonene som utdanner de, men også at de ikke kan stoles på for å bruke eget profesjonelle skjønn for å utdanne elevene. Selv om LK06 åpner for at

lærerne i stor grad har frihet til å velge undervisningsmetode, vil en slik kontrollert autonomi kunne lykkes med å ta tiden bort fra undervisningsarbeidet. Arbeidsdagen til lærerne vil kunne bli skjevfordelt på grunn av dokumentasjonskravet og man kan oppleve at det er «enklere» for en lærer å benytte seg av en tradisjonell undervisningsform, for lettere å kunne dokumentere arbeidet sitt (Imsen, 2016).

## 1.2 Rettsliggjøring og tilsynets plass i samfunnet

I St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* heter det at «for å sikre at dette regelverket blir overholdt, er det nødvendig at skoleeiere blir underlagt tilsyn og kontroll»

(Kunnskapsdepartementet, 2007, side 86). Videre legges dette ansvaret til fylkesmannen som i tillegg skal påse at eventuelle avvik blir rettet opp. Hvis avvikene ikke blir rettet opp har fylkesmannen meldeplikt til en overordnet instans (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Stortingsmeldingen viser til rapportering fra Utdanningsdirektoratet når det hevdes at denne formen for kontrollering av etterlevelse av loven ikke bare er velegnet til å avdekke lovbrudd, men at den også har en preventiv effekt. Det vil si at tilsynet kan ha effekt hos andre enn den skoleeieren tilsynet ble utført på (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Ifølge Tvinnereim er «tilsynets samfunnsoppgave å gi pålegg til kommunene om å oppfylle en eventuell negativ differanse mellom lovmessig pålagt kvalitet og faktisk levert kvalitet» (Tvinnereim, 2012, side 648). Det vil si at et tilsyn er ment å gi pålegg om endring av praksis dersom det avdekkes at kommunen ikke oppfyller kravene i loven. Videre er formålet med et tilsyn å bidra til at de politiske målene som er nedfelt i lov og forskrift realiseres. De nedfelte politiske målene er av en pedagogisk og skolefaglig art (Tvinnereim, 2012).

Operasjonalisering av lover og regler for skolen skjer på alle nivå i alle kommuner og skoler. På grunn av dette er det rom for ulike tolkninger av de samme lovene. Det er derfor et spørsmål om fylkesmannens tilsyn er med på å redusere dette tolkningsrommet slik at alle elevene får opplæring etter den samme tolkningen, eller om det fremdeles vil være rom for forskjellige tolkninger, men innenfor visse rammer satt av fylkesmannen.

## 1.3 Formålet med undersøkelsen

Denne oppgaven vil undersøke et konkret tilsyn utført av fylkesmannen. Jeg vil synliggjøre forskjellige tolkninger av viktige aspekter ved norsk skole. Det tilsynet jeg har valgt å følge for denne undersøkelsen ble utført i 2014 og har *skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen* som hovedtema. Det er et omfattende tilsyn som inkluderer blant annet skolens arbeid med *lokalt læreplanarbeid, underveisvurdering, tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring for elever med annet morsmål og elever med enkeltvedtak*. Jeg har valgt å ikke ta med alle delene, men avgrense undersøkelsen ved å se nærmere på de delene som gjelder skolens lokale læreplanarbeid, kompetansemål og underveisvurdering, samt tilsynsrapporten. undersøkelsen vil dermed ikke berøre tilpasset opplæring eller særskilt norskopplæring. Valget falt på dette tilsynet av flere grunner. Tema og tidspunkt for når tilsynet ble utført var avgjørende for meg. I tillegg har den et innhold som berører lærernes lokale frihet i stor grad.

Jeg vil ta for meg hvordan elementene i dette tilsynet operasjonaliseres av fylkesmannen og av skolen, og hvordan tilsynet oppleves av de som arbeider i skolen.

## 1.4 Problemstilling

Temaet for undersøkelsen er fylkesmannens tilsyn og operasjonaliseringen av dette tilsynet. Samtidig er jeg også interessert i opplevelsen av tilsynet hos lærerne som blir intervjuet av fylkesmannen og rektors opplevelse av tilsynsprosessen. På bakgrunn av temaet har jeg utformet tre problemstillinger.

1. *Hvordan operasjonaliserer fylkesmannen, rektoren og lærerne det nasjonale tilsynet «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen»?*
2. *Hvilke funksjoner har dette tilsynet på skolenivå?*
3. *Hvordan gjør makt seg gjeldende i dette tilsynet?*

## 1.5 Undersøkelsens oppbygging

Undersøkelsen består av seks kapitler. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for tilsyn. Her inngår gangen i tilsynet, i tillegg til temaet for tilsynet jeg valgte for denne oppgaven. I kapittel 3 vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket for undersøkelsen før jeg, i kapittel 4, legger frem og diskuterer metode og avgjørelser jeg har tatt i denne prosessen. Kapittel 5 er en analyse av datamaterialet, og kapittel 6 vil inneholde resultater, drøfting og noen avsluttende bemerkninger.



## 2. Fylkesmannens tilsyn

Resultatene fra de felles nasjonale tilsynene mellom 2006 og 2012 viser at antall skoler med lovbrudd i de nasjonale tilsynene ligger på mellom 60 og 90% hvert år. Det vil si at Stortingets ambisjoner om norske elevers opplæring i noen grad ikke realiseres. Området som kontrolleres i alle tilsyn i skolesektoren er stort sett kommunenes eller fylkeskommunenes etterlevelse av lovpålagte plikter. Videre kan det, i noen tilfeller, være at også de ansatte i skolen har plikter etter loven og det er blant annet disse det utføres tilsyn på (Kunnskapsdepartementet, 2007).

### 2.1 Tilsyn i et historisk perspektiv

Tilsyn i skolen har en historie som strekker seg tilbake nesten 200 år. I formannskapsloven fra 1837 ble det fastslått at det var amtmannen som skulle ha ansvar for tilsyn i den norske skolen. I 1870 ble tilsynsansvaret overlatt til skoledirektøren og senere til utdanningsdirektørene. Deres funksjon var ikke bare nasjonal kontroll, men også å drive med skoleutviklingsarbeid. Utviklingsarbeidet gjaldt både statlige reformer og de lokale skolene (Sivesind, 2012).

Den første systematiske kontrollen om etterlevelse av plikter etter opplæringsloven ble utført i 2006 (Jakhelln & Møller, 2016; Tvinnereim, 2012). I St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007) sies det at satsningen på nasjonale tilsyn og veiledning skal økes og at skoleeierne skal følges opp med hjelp av fylkesmannen. Målet har vært å ha en mer juridisk kontrollfunksjon. Det vil si at det arbeidet som er blitt gjort tidligere med å utvikle de pedagogiske oppgavene har blitt tonet ned til fordel for skjerpingen av den juridiske kontrollen. Dette skjer gjennom besøk på skoler og kontrollering av skriftlig dokumentasjon. Historisk sett kan man altså se på nasjonalt tilsyn som en støtte i forvaltningsarbeidet av lov- og regelverket (Sivesind, 2012).



## 2.2 Grunnlaget for tilsyn

Tilsynene som utføres må ha hjemmel i loven (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2015). Det betyr at fylkesmannen kun kan utføre tilsyn med kommunenes etterlevelse av de pliktene og oppgavene som er pålagt dem av lovverket, i første rekke opplæringsloven. Altså er det kommunenes oppfyllelse av opplæringsloven og barnehageloven tilsynene utføres på. For å gjøre det, må lovtekstene tolkes for å konkretisere de rettslige kravene som stilles.

I tillegg har fylkesmannen et koordineringsansvar. Koordineringsansvaret skal sikre at tilsynene ikke blir konsentrert på én kommune (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, §60 e), men fordele seg utover fylket. Særlig ved egeninitierte tilsyn er det relevant å se på hvor lenge det er siden et tilsyn ble utført i den aktuelle kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

## 2.3 Gangen i tilsynet

Tilsynene som utføres i norsk skole kan være egeninitierte eller pålagt av Utdanningsdirektoratet. Fylkesmannens avgjørelse kan bli tatt med bakgrunn i henvendelser fra elever eller foreldre, klagebehandlinger, henvendelser fra skoler, eller fra tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GIS), resultater på nasjonale prøver, elevundersøkelsen osv. Man snakker gjerne om tre forskjellige kategorier for tilsyn som ikke er gjensidig ekskluderende. Det første er et *sentralt initiert tilsyn*. Tilsyn av denne typer er nasjonale satsninger og kan komme fra for eksempel Kunnskapsdepartementet (KD) eller Utdanningsdirektoratet (Udir). I tillegg er gjerne temaet eller metoden fastsatt av departementet. I et *lokalt initiert tilsyn*, også kalt *egeninitiert tilsyn*, velger fylkesmannen både tema og kommune selv (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et *hendelsesbasert tilsyn* er en form for et egeninitiert tilsyn og initieres med bakgrunn i henvendelser fra for eksempel elever, foreldre eller lærere. Det kan også være på grunn av medieoppslag, klagesaker eller andre elevsaker. Ved et hendelsesbasert tilsyn er ikke tilsynet planlagt i forkant, men initieres kort tid etter at et forhold er blitt kjent for fylkesmannen. Et tilsyn kan være skriftlig eller stedlig. Et skriftlig tilsyn baseres kun på skriftlig dokumentasjon

fra kommunen. I et stedlig tilsyn suppleres den skriftlige dokumentasjonen med intervju eller befaringer ved skolen.

Fylkesmannen opererer med et poengsystem. De forskjellige temaene for tilsyn er «verdt» et visst antall poeng og i løpet av et år skal fylkesmannen ha opptjent 36 poeng. Temaet for tilsynet jeg har tatt for meg er verdt 4 poeng, den høyeste summen som kan deles ut for ett tilsyn.

Årsaken til at poengverdien for dette temaet er høyt er at elevenes utbytte er et veldig omfattende tema som krever mye arbeid fra fylkesmannen og fra skolene. Ved å velge tema som er mindre ressurskrevende, for eksempel tilsyn med poeng verdien 1 eller 2, når man ut til flere skoler og dermed redusere risikoen for lovbrudd ved flere skoler. Det negative med dette er at man ikke går like mye i dybden i områder som er mindre ressurskrevende, samtidig som å utføre tilsyn med mindre relevante tilsyn kan oppleves som useriøst (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I tilfellene der lovtekstene ikke er entydige brukes støttespørsmål for å kunne bryte ned og identifisere de rettslige kravene. Eksempler på støttespørsmål kan være:

*«Hvordan skal kravet oppfylles?»*

- *Stilles det krav til hvordan tjenesten skal leveres eller aktiviteten som skal utføres?*
- *Stilles det kvantitative eller kvalitative krav til tjenesten, aktiviteten eller tilstanden?*
- *Er det krav til form?*
- *Er det krav til rekkefølge?*
- *Er det spesielle forvaltningsrettslige saksbehandlingsregler som skal følges?»*

(Utdanningsdirektoratet, 2016a, side 30)

I tilfellene der lovteksten er enkel kan de rettslige kravene leses rett ut fra teksten. Når lovteksten derimot er mer kompleks, eller lite konkret kan det være nødvendig å se på andre bestemmelser eller rettskilder for å komme frem til de rettslige kravene.

Et egeninitiert tilsyn begynner med en risiko- og sårbarhetsanalyse, eller ROS-analyse. ROS-analysen utføres gjerne et år før tilsynsåret og styrer ikke bare temaet for et tilsyn, men også hvilken kommune, skole og til hvilken tid tilsynet skal utføres. Tilsynet jeg valgte å se nærmere på er en blanding av disse to. Utdanningsdirektoratet ga fylkesmannen pålegg om å utføre et tilsyn der elevens utbytte av opplæringen var tema, samtidig som fylkesmannen benyttet ROS-analysen og en egen vurdering for å komme frem til hvilken skole som skulle få tilsynet.

Etter at beslutningen er blitt tatt med hensyn til hvilken skole som er blitt valgt for et tilsyn, legges informasjonen ut på nettsidene til fylkesmannen. Informasjonen som legges ut der inneholder tema, hvem tilsynslederen er, hvilken dokumentasjon fylkesmannen ønsker tilsendt, i tillegg til frister for det, og at fylkesmannen ønsker en kontaktperson fra kommunen. Det sendes også ut et varselbrev til skoleeier med den samme informasjonen.

Undersøkelsesfasen er delt inn i 5 deler. Den første delen er utsending av åpningsbrevet. Åpningsbrevet har til hensikt å opplyse kommunen om at et tilsyn er igangsatt, og hvilket formål og tema tilsynet skal gå inn i. Det skal også inneholde informasjon om hvilke enheter som skal kontrolleres, tidsplan og andre praktiske forhold som inngår i tilsynet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Åpningsbrevet inneholder også en liste over hvilken dokumentasjon og andre opplysninger fylkesmannen behøver i forkant av tilsynet.

Den andre delen er gjennomføringen av et formøte. Hensikten med et formøte kan være å danne en god og gjensidig dialog mellom fylkesmannen og kommunen. Kommunen får anledning til å orientere om sitt arbeid og egenkontroll, og fylkesmannen kan orientere om temaet for tilsynet. Formøtet er ikke alltid nødvendig og gjennomføres kun hvis nytten er større enn ressursbruken. Hvis tilsynet omfavner flere kommuner kan formøtet også være felles.

Et stedlig tilsyn er tilsyn hvor fylkesmannen drar på skolebesøk eller gjennomfører intervjuer. Om et tilsyn skal være stedlig eller ikke avhenger av behovet for opplysninger. Dersom man kan innhente informasjonen uten et stedlig tilsyn er det å foretrekke ifølge metodehåndboka for tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er av hensyn til ressursbruken både til fylkesmannen og kommunen. Hvis tilsynet er stedlig vil den tredje delen være forberedelsen og gjennomføringen av det stedlige tilsynet. Under forberedelsen av et stedlig tilsyn velges det hvem man skal intervjuer ut fra hvilken informasjon man vil innhente for å kunne besvare kontrollspørsmålene. Kontrollspørsmålene er de spørsmålene fylkesmannen vil ha svar på for å finne ut om praksisen er i samsvar med kravene som stilles i lovtekstene. De stilles som ja/nei spørsmål der et «nei»-svar vil tyde på at det foreligger et lovbrudd (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et eksempel på et kontrollspørsmål er:

*«Har skolen implementert rutine for halvårsvurdering og årsrapportering ved spesialundervisning, hvor det: a) gis informasjon om elevens kompetanse i fagene? b) gis*

*veiledning om hvordan eleven kan øke kompetansen sin?» (Fylkesmannen i Vestfold, 2015)*

Hvem som skal intervjues kan også bli bestemt av rektor på bakgrunn av føringer fra fylkesmannen. Det utarbeides da intervjuguider og et program for dagen(e). Hvis det blir holdt et åpningsmøte blir det ofte gitt informasjon til de som aldri har deltatt på et tilsyn tidligere, blant annet om fylkesmannens rolle, funksjon og arbeidsområder. Det gis også informasjon om formålet og temaet for tilsynet, i tillegg til regelverket og gjennomføringen av tilsynet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hvem fylkesmannen velger å intervjuer er avhengig av hvilken type informasjon man ønsker å innhente, de som intervjues kan være barn så vel som voksne. I utgangspunktet styres dette av kontrollspørsmålene som ikke ble besvart gjennom dokumentasjonen. Kontrollspørsmålene skal alltid være utgangspunkt for intervjuguiden som utarbeides av den representanten fra fylkesmannen som skal utføre tilsynet. Intervjuene kan være en og en eller gruppeintervjuer, ut fra hva som er mest hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2013). Når intervjuene gjennomføres er det alltid to representanter fra fylkesmannen til stede, og intervjuer med barn skjer normalt i en gruppe.

Den fjerde delen er å vurdere om noe av praksisen på den valgte skolen er lovstridig. Det gjøres ved å svare på kontrollspørsmålene. Hvis svaret på et av kontrollspørsmålene viser seg å være «nei», konkluderes det at kommunen ikke har oppfylt det rettslige kravet og har begått lovbrudd. Dette medfølger varsel om pålegg om retting (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Formidlings- og avslutningsfasen er den femte og siste delen av prosessen. Den er igjen delt opp i tre faser. Den første fasen er å utarbeide en foreløpig tilsynsrapport. Den foreløpige tilsynsrapporten skal inneholde resultatene fra tilsynet og eventuell varsling om pålegg om retting av lovbrudd. Hensikten med å sende ut en foreløpig tilsynsrapport er å gi kommunen og skolen en kontradiksjonsmulighet. Det betyr at skolen og kommunen kan uttale seg og komme med merknader og kommentarer på rapporten. Hvis det ikke ble avdekket lovbrudd på skolen kan denne delen sløyfes og man kan gå direkte til den endelige tilsynsrapporten. Denne er offentlig tilgjengelig.

Etter eventuelle kontradiksjoner er meldt, kommer fase 2 der den endelige tilsynsrapporten skrives. I denne rapporten skal alle vurderinger og konklusjoner være med i tillegg til de rettslige kravene som stilles til kommunen. Sammen med rapporten skal det også gis en frist til å rette opp i lovbruddene. Fristen kan variere fra 3 uker til 3 måneder. Den siste fasen iverksettes hvis kommunen ikke har rettet lovbruddene innen fristen. I så tilfelle skal det gis vedtak om pålegg om retting.

Basert på konklusjonene i tilsynsrapporten kan tilsynet lukkes eller avsluttes på forskjellige stadier. Tilsynet kan derimot ikke lukkes så lenge skoleeier ikke har rettet opp i eventuelle lovbrudd (Utdanningsdirektoratet, 2013).

## 2.4 Arbeid med elevenes utbytte av opplæringen som tema for tilsyn

Temaet for tilsynet jeg valgte å følge er «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen». Det er fylkesmannens jobb å ettersøke om skoleeier har et system som sikrer at elevene har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, gjennom *lokalt læreplanarbeid, undervisvurdering, tilpasset opplæring* og *særskilt norskopplæring for elever med annet morsmål og elever med enkeltvedtak*. Her er det et skille mellom om det foreligger et system for å sikre at elevene har tilgang til opplæring og deres faktiske utbytte av den. Man kan argumentere for at et system som sikrer at alle har tilgang til opplæring ikke nødvendigvis sier noe om elevenes utbytte av den, men kun at den eksisterer. Det samme gjelder også for kompetansemålene i de lokale læreplanene. Man kan også argumentere at så lenge kompetansemålene står i de lokale læreplanene er dette nok dokumentasjon på at elevene har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det sier ikke i hvilken grad elevene faktisk har den kompetansen man vil forvente etter opplæringen i fag. Her finnes det altså en dreining fra juridisk aspekt og over til et pedagogisk aspekt, der ansvaret for å kontrollere elevenes faktiske utbytte av opplæringen faller på lærerne.

### 2.4.1 Elevenes utbytte

Tilsynet som jeg valgte å undersøke for denne undersøkelsen er omfattende. Under dette temaet ser man på 1) skolens arbeid med opplæring i fag, 2) undervisvurdering for å øke elevenes læringsutbytte, 3) undervisvurdering som grunnlag for tilpasset opplæring og spesialundervisning og 4) vurdering av behov for særskilt norskopplæring.

I dette tilsynet inngikk også skolens arbeid med opplæring i fag. I dette inngår hvorvidt rektor oppfyller sine ansvarsområder, for eksempel om rektor sikrer at undervisningspersonalet knytter kompetansemålene til opplæringens innhold i alle fag, sikrer at elevene kjenner til kompetansemålene og målene for opplæringen og at opplæringen dekker alle kompetansemålene. Kravene i de individuelle opplæringsplanene (IOPene) må, så langt det lar seg gjøre, følge kompetansemålene i læreplanen. Det andre området omhandler IOPer og spesialundervisning. Altså ser fylkesmannen på om alle elevene som har en IOP har vedtak om spesialundervisning, at en ny IOP utarbeides hvert år og at IOPen samsvarer med enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

For å kontrollere hvorvidt skolen oppfyller kravene for undervisvurdering for å øke elevenes læringsutbytte, ser fylkesmannen blant annet på om elevene veiledes om hvilke kompetansemål opplæringen er knyttet til, altså om elevene kjenner til målene for opplæringen. Videre ser han på om det gis veiledning om hva det legges vekt på i vurderingen av dem, og om lærerne gir tilbakemelding på hva de mestrer og hvordan de kan øke kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Undervisvurdering kan brukes som grunnlag for å fange opp de elevene som behøver tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. For å kontrollere hvorvidt skolen oppfyller dette kravet ettersøker fylkesmannen om det er et system for å sikre en systematisk og kontinuerlig vurdering av alle elevene for å sikre at de har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det innebærer i praksis at det undersøkes hvorvidt skolen har et system for undervisvurdering og arbeid med utvikling av lokale læreplaner. I tillegg undersøkes det om skolen har et system for å ivareta de elevene som man vet ikke har tilfredsstillende utbytte, at det rapporteres til rektor og settes i

gang tiltak for de tilfeller der det avdekkes at elever ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

For å avdekke om skolen har et system som sikrer at elever får vurdering av behovet for særskilt norskopplæring, ettersøker fylkesmannen hvorvidt skolen har en fremgangsmåte for kartlegging av elevenes norskerferdigheter, elevens behov for morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag. I tillegg undersøkes det om norskerferdighetene til elever som har vedtak om særskilt norskopplæring blir kontinuerlig kartlagt underveis i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

### *Kompetansemål*

Fylkesmannen bruker lærernes utforming av LK06 som grunnlag for å vurdere elevenes utbytte av opplæringen. Det vurderes med andre ord hva elevene har hatt muligheten for å lære, ikke hva de faktisk har lært. LK06 inneholder kompetansemål som beskriver hva elevene skal oppnå.

Kompetansebaserte læreplaner ble innført med LK06. Det vil si at de læreplanene som lærerne jobber utfra beskriver kompetansen som elevene skal tilegne seg i fagene. I LK06 er kompetanse definert som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Altså skal elevene bruke den kunnskapen og de ferdighetene de har for å løse og mestre oppgaver. Oppgavene kan være relatert til utdanningen deres, samfunns- og yrkeslivet eller personlige forhold.

Kompetansemålene tar utgangspunkt i en viss progresjon mellom «målinger». I tillegg består kompetansemålene av et handlingsverb, en kontekst, en distanse fra eleven og et kvalitetsaspekt. La oss ta for oss et av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag. Etter tiende trinnet skal elevene ha kompetanse i å «finne dømme på hendinger som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Alle kompetansemålene inneholder et handlingsverb. Handlingsverbet er der for å uttrykke kompleksiteten og kompetansen i målene. Slik blir kompetansemålene mål for kompetanse og ikke kunnskap. Forskjellen blir mellom å *kunne* norsk og å kunne *bruke* norsk. Når begrepet «utforske» blir brukt er det en oppfordring til skolene og lærerne til å finne alternative

undervisningsmetoder. I eksemplet over er det brukt «finne» og «diskutere» som handlingsverb. Disse gir føringer for hva som må gjøres, men ikke hvordan.

Konteksten som kommer til uttrykk i kompetansemålene sier noe om området en elev skal utvikle kompetanse i. I eksemplet over brukes «hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg» og «korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» for å si noe om konteksten for kompetansemålet.

I eksemplet ovenfor er fokuset på Norge og det norske samfunnet. Hvis man hadde sett på et kompetansemål fra for eksempel 4. klasse ville distansen fra elevenes nærmiljø muligens være kortere og for eksempel omhandlet familien.

### *Lokalt læreplanarbeid*

Lokalt læreplanarbeid ble innført som begrep under M87, og defineres av utdanningsdirektoratet som: «en prosess rundt å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplaner på en systematisk og kontinuerlig måte.» (Akershus fylkeskommune, n.d.)

En lokal læreplan er en plan for opplæringen i en kommune, den enkelte skole eller et eller flere fag. Den er utarbeidet lokalt, utgangspunkt i en eller flere deler av LK06 og skal sikre elevenes progresjon og utvikling av kompetanse. Den lokale læreplanen er derfor et utgangspunkt for all planlegging, gjennomføring, evaluering og oppfølging av elevenes opplæring. Det skal også være en sammenheng mellom den lokale læreplanen og den nasjonale læreplanens kompetansemål, vurdering og læringsmål. (Akershus fylkeskommune, n.d.)

Det er ikke gitt føringer fra nasjonalt hold om hva en lokal læreplan skal inneholde. På den måten bevares den lokale autonomien til skoleeier, skolene og lærerne i tillegg til at fleksibiliteten i de lokale læreplanene gir ytterligere tilpasningsmuligheter.

### *Underveisvurdering*

En annen side ved elevenes mulighet for utbytte er vurdering av arbeidet deres, både underveis og til slutt. Smith bruker underveisvurdering som en betegnelse på handlingene og aktivitetene som blir brukt av den individuelle læreren med hensikt å samle informasjon for å kunne gi råd og veiledning om hvordan en elev kan forbedre sin kompetanse i et fag (Smith, 2001).



I Norge er det en tradisjon at vurdering av enkeltelever har skjedd gjennom en såkalt sluttvurdering. Sluttvurderingen kommer i form av en karakter eller poeng som er gitt på bakgrunn av en skriftlig prøve, eksamen eller som en terminkarakter. I dag er det større fokus på undervisvurdering i form av skriftlige og muntlige tilbakemeldinger (Høines, 2009). Det er til dels på grunn av evalueringen av reform 97, som viste at elevene fikk diffuse tilbakemeldinger og ikke visste hva som kjennetegnet en god prestasjon. Lærerne viste også motvilje mot å gi kritiske kommentarer for ikke å krenke eleven (Klette, Aukrust, Hagtvet, & Hertzberg, 2003). Undervisvurdering er en del av tilsynet jeg skal undersøke.

I en brosjyre fra utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016) heter det at elever lærer best når de: 1) «Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2016, side 3). Det vil si, hvis man vet hva som er forventet av en og man forstår hva man skal lære så vil eleven få et større læringsutbytte. 2) «Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen» og 3) får «råd om hvordan de kan forbedre seg» (Utdanningsdirektoratet, 2016, side 3). Med andre ord lærer elever bedre når noen ikke bare gir en karakter på arbeidet, men sier mer konkret hvilke deler av arbeidet som er bra, hvorfor og hvilke deler av arbeidet kan forbedres og hvordan. 4) «Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2016, side 3). Det vil si at de gis anledning til å se på sitt eget arbeid og progresjon med et kritisk blikk og vurdere seg selv for å finne ut hvor det er rom for forbedring.

#### 2.4.2 System

Både opplæringsloven § 13-10 og privatskoleloven §5-2 pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system for å vurdere i hvilken grad skoleeier etterlever kravene i de lover og forskrifter som gjelder for opplæring av elever. Skoleeier kan enten være kommunen, fylkeskommunen eller styret (for private skoler). Systemet skal i tillegg sikre at resultatene fra de nasjonale kvalitetsvurderingene som departementet utfører blir fulgt opp på riktig måte slik at systemet bidrar til kvalitetsutvikling i grunnpoplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

De to paragrafene sier ingenting om utformingen av systemet utover at det skal fylle kravet til forsvarlighet og være i stand til å avdekke eventuelle avvik i forhold til lovverket. Denne friheten er for å kunne gjøre tilpasninger med tanke på lokale forhold og forskjeller i organisering.

Selv om det ikke gis krav til utformingen er det visse elementer som må inngå i et slikt system:

- «Oversikt over lover, forskrifter og relevante styringsdokumenter i forhold til regelverkets gjennomføring.
- Beskrivelse av virksomhetens hovedoppgaver, organisering og myndighetsfordeling (eks: delegasjonsreglement). Ansvarslinjene og myndighetsfordelingen mellom de ulike ansvarsnivåene må være klargjort.
- Rutiner for å sikre at alle i virksomheten har kompetanse til å vurdere regelverket og til å ivareta oppgaver de er gitt i systemet som ledd i skoleeiers oppfyllelse av regelverket.
- Rutiner for å sikre informasjonsflyt i virksomheten for rapporteringer og tilbakemeldinger.
- Beskrivelse av rutiner eller andre tiltak som er egnet for å bekrefte god tilstand - og/eller avdekke og forebygge manglende overholdelse av gjeldende lover og forskrifter.
- Beskrivelse av rutiner for å rette opp og forbedre forhold som er oppdaget, samt rutiner for oppfølging av ulike kvalitetsvurderinger.
- Beskrivelse av rutiner for oppfølging av kritiske områder i opplæringsvirksomheten.
- Beskrivelse av ledelsesansvar for gjennomgang, oppdatering og bruk av systemet for å sikre at det fungerer som forutsatt og bidrar til kontinuerlig forbedring i virksomheten.»

(Utdanningsdirektoratet, 2011, side 2)

Et sentralt spørsmål er i hvilken grad Udir bidrar til å konkretisere hva som bør ligge i lovens krav, og videre hvorvidt direktoratet indirekte utøver en tydelig, juridisk styring vedsiden av den pedagogiske styringen gjennom blant annet, læreplanene og ulike veiledninger.



## 3. Teoretisk ramme: Translasjonsteori

Translasjonsteorien stammer fra et fransk-skandinavisk samarbeid på 1980- og 1990-årene der overføringer av ideer og kunnskap ble sett på som en form for oversettelse. Teorien handler hovedsakelig om «overføring, mottak og bruk av ideer i organisatoriske sammenhenger» (Hansén, Sjöberg, & Eilertsen, 2014, side 171). Når for eksempel en reformidé spres blir den kontinuerlig «oversatt og omformet og kommer til uttrykk på ulike steder i stadige nye versjoner og varianter» (Røvik, 2013, side 88). Ideer som overføres, overføres ikke uten å samtidig bli tolket og omformet av ulike aktører. Derfor kan man ikke snakke om ren forflytting av kunnskap, men om translasjon eller omforming (Nygård & Røvik, 2014; Røvik, 2013).

Valg av teoretisk grunnlag for denne undersøkelsen falt på translasjonsteori. Det er fordi de mest sentrale begrepene brukt i tilsynet jeg undersøker, ideer som for eksempel forståelsen av kompetansemål, gjennomgår en tolknings- og konkretiseringsprosess i tillegg til en prosess med lokale utforminger.

### 3.1 Translasjoner og regler

Innenfor translasjonsteori brukes translasjon som en betegnelse på omformingen av praksiser og ideer ved overførsel mellom kontekster. Det vil si at en idé oversettes eller omformes når den blir overført mellom organisatoriske kontekster. Denne prosessen er todelt. Den første delen kaller Røvik (2009) *dekontekstualisering*. Her tas ideen ut av en sammenheng eller en kontekst og gis et språk eller en representasjon slik at den kan overføres. Representasjonen kan være i form av en skriftlig tekst, en verbal presentasjon eller lignende. Det er to strategier innenfor dekontekstualisering. De omtales som *uthenting* og *utbringning*. Uthenting er prosessen der en aktør kommer fra utsiden, inn i en bedrift og forsøker å «hente ut», altså oversette og overføre, en praksis fra en annen organisasjon til sin egen. Utbringning er der en aktør som er på innsiden av en organisasjon forsøker å spre sin praksis til andre organisasjoner gjennom for eksempel presentasjoner eller foredrag (Røvik, 2009).

Den andre delen av prosessen er *kontekstualisering*. Her blir ideen forsøkt introdusert og omsatt til en versjon som passer til den nye organisasjonen, sammenhengen eller konteksten (Hansén et al., 2014; Nygård & Røvik, 2014; Røvik, 2009). Denne prosessen vanskeliggjøres hvis det som skal kontekstualiseres ikke er kompatibelt med gjeldende praksis. Derfor er det fordelaktig at aktøren har god kjennskap til den nye ideen, men også den gjeldende praksisen (Halleraker, 2013; Røvik, 2009, 2014b). ”Kontekstualisering handler om organisasjoners etterspørsel, mottak, implementering og utnytting av ideer og populære oppskrifter. Det er med andre ord en fellesbetegnelse på alle tilfeller der en oppskrift pakkes ut” (Røvik, 2009, side 22).

Røvik skiller mellom tre ulike hensikter eller moduser av translasjonen. Modus forstås som «den hensikt eller ambisjon som ligger bak et forsøk på kunnskapsoverføring» (Røvik, 2014, side 41). De ulike modusene har translasjonsregler, som kommer fra litteraturoversettelsestradisjonen og er retningslinjer for oversettelse av kunnskap (Halleraker, 2013; Røvik, 2009, 2014b).

*Reproduserende moduser* søker å reprodusere ideen så nøyaktig som mulig mellom kontekster. Hensikten her vil være å kopiere ideen og oversettelsesreglen er kopiering (Halleraker, 2013; Hansén et al., 2014; Nygård & Røvik, 2014). Dess mer lik de to kontekstene eller organisasjonene er, jo mer sannsynlig er det at aktøren vil velge kopiering som fremgangsmåte.

I *modifiserende modus* forsøker man å finne lokale tilpasninger eller omforminger av ideen som oversettes. Samtidig prøver man å være tro mot den opprinnelige ideen må aktøren ta hensyn til at lokale forhold vil kreve omformuleringer. Dette kan gjøres på to måter. Den første er å holde fast i en del av den gamle praksisen samtidig som man innfører den nye ideen.

Oversettelsesreglen for det kalles tilføyning eller addering. Oversettelsesreglen for den andre måten er fratrekking eller utelatelse. Her implementerer man den nye ideen, men lar være å innføre eller demper visse deler for å tilpasse den nye konteksten (Halleraker, 2013; Nygård & Røvik, 2014).

Oversettelsesreglen for den siste modusen er *omvandling*, og refererer til *radikalt modus*. Her vil en organisasjon ta imot en idé, men lage sin egen variant kun bestående av lokale tilpasninger (Halleraker, 2013; Hansén et al., 2014; Nygård & Røvik, 2014).

## 3.2 Translatørkompetanse

For å lykkes med en god translasjon med høy kvalitet og derfor også med overføring av kunnskap er man avhengig å ha en god translatør. Til dette trenger man translatørkompetanse.

For å kunne overføre kunnskap fra en organisasjon til en annen er det en forutsetning at den personen som oversetter har translatørkompetanse. Jakhelln sier at jo mer komplisert og kompleks ideen og organisasjonen er, desto viktigere er det å ha en translatør med translatørkompetanse. Det er også av betydning hvilken stilling translatøren har i organisasjonen ideen skal inn i (Jakhelln, 2014). Røvik sier at translatørrollen er blitt skilt ut i prosesser som omhandler kunnskap- og idéoverføringer innenfor både organisasjonsteori og konsulentbransjen. Videre sier han også at en organisasjons translatørkompetanse blir en stadig større ressurs i organisasjoners strategiske handlinger (Røvik, 2009).

### 3.2.1 Den gode translatøren

Som i oversettelsesarbeid med språk og andre ytringer, er en god translatør en som ikke kun innehar en kompetanse, men mange kompetanser som kan integreres. En må ha kjennskap til de organisatoriske kontekstene, både den ideen kommer fra og der den skal. I tillegg må en ha inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettelsesprosesser og -regler. Altså må en besitte kunnskap om flere kontekster, det vil si være flerkontekstuell. Det er ikke nok å kun besitte kunnskap uten å vite når og hvordan man skal bruke kunnskapen. Derfor er det like viktig å ha kunnskap om oversettelsesprosessene og reglene som å vite når man skal og ikke skal bruke dem. For eksempel når det er mest hensiktsmessig å kopiere en idé fra en kontekst til en annen eller bruke en addisjonstilpasset fremgangsmåte. Her blir det altså et skille mellom kunnskap og klokskap. Det er tre elementer som må være på plass hvis en skal lykkes som translatør: presise bregrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruken av oversettelsesregler. (Røvik, 2009, 2014a).

#### *Kontekstkunnskap*

I skolesektoren handler translasjon hovedsakelig å overføre en idé fra Kunnskapsdepartementet (KD) og Utdanningsdirektoratet (Udir) som er en kontekst, til skoleeierne og skolene som er en

annen kontekst. Det er ofte hos KD eller Udir at ideer som reformer utformes, vedtas og spres fra, og det er ofte hos skoleeier eller skolene at ideene mottas og bearbeides. Alternativt kan translasjonen skje mellom skolekontekster, altså mellom skoler. En av forutsetningene for å være en god translatør er at man har inngående kunnskap om kontekstene det oversettes mellom (Røvik, 2014b).

Kunnskapen man burde ha om konteksten som ideen kommer fra omfatter fire deler: 1) Betingelsene som gjør at ideer fungerer slik den gjør, 2) praksisen ideen fungerer som en del av, 3) kunnskap om muligheter og begrensninger av ideen, og 4) resultater som viser at ideen er velfungerende i den nåværende konteksten (Røvik, 2014b).

Translatøren må også ha kunnskap om konteksten ideen skal oversettes til. Det innebærer å ha kunnskap om reformhistorien til organisasjonen og hvorfor tidligere ideer har eller har ikke fungert. I tillegg må translatøren ha kunnskap om organisasjonskulturen og om andre praksiser i organisasjonen som kan stå i veien for eller muliggjøre implementeringen av ideen som skal oversettes. Derfor er det viktig at translatøren er flerkontekstuell, men som Røvik (2014b) sier, er det en knapphet på translatører som besitter kunnskap om begge kontekstene. For å kompensere kan man derfor sette sammen et translatørslag av translatører som har kunnskap om begge kontekstene (Røvik, 2014b).

#### *Kunnskap om bruken av oversettelsesregler*

Som Halleraker sier, er kunnskapen om bruken av oversettelsesregler «en faktor som kan påvirke kunnskapsoverføringer, og dermed utfallet av selve kunnskapsoverføringsprosessene.» (Halleraker, 2013, side 29). Som nevnt er det ikke nok å ha kunnskap om oversettelsesregler og -moduser. Man må også ha kunnskapen om *når* man skal bruke dem. Altså må man vite under hvilke betingelser man skal bruke de forskjellige reglene og modusene. En kompetent translatør vil derfor ikke følge en oversettelsesregel eller -modus slavisk, men vil tilpasse seg til den spesifikke situasjonen og bruke repertoaret sitt slik at han eller hun kan finne regelen eller modusen som passer best til organisasjonen.

#### *Presise bregrepsverktøy*

Som med språk er det viktig i translasjonsarbeid at man bruker begrepene som er gjeldende. Det er ikke nødvendigvis slik at man er bevisst sine handlinger og valg av oversettelsesmoduser og omtaler dem ved navn, men Røvik (2014b) argumenterer for at bruken av presise begrep er en

viktig del av kunnskapsgrunnlaget som en god translatør må ha. Ved å bruke begrepene som inngår i ideen som skal oversettes kan dette utfordre vanen og gjøre rekontekstualiseringsarbeidet for translatøren. Å bruke mer presise begrep kan også føre til mer overveide avgjørelser om oversettelsesregler og man blir mer bevisst sin egen rolle som translatør (Røvik, 2014b).

### 3.3 Virus

Virusscenarioet tar translasjonen et steg videre og handler om hva en idé kan gjøre med en organisasjon. Her snakker man om at en idé kommer inn i en organisasjon som språksmitte. Den kommer med nye begrep, argumenter og resonnementer som blir så populære å bruke at man ikke legger merke til at ideen forandrer på rutiner og praksiser. Modningstiden for en idé blir kortere med en slik språksmitte (Røvik, 2013). Språksmitte kan man se i praksis i, for eksempel, skolen. Dette kan hende når en ny læreplan eller skolereform blir introdusert med et nytt begrep som blir raskt plukket opp av de ansatte og brukes flittig. Når begrepet brukes mye blir også ideen, eller praksisen den representerer, enklere innført. Det kan man se i for eksempel i skolen ved tilsyn, hvor skolen retter seg etter pålegging av fylkesmannen og endrer sin praksis til å være mer i tråd med loven. Virusscenarioet kan man også se i praksis for eksempel etter et kurs eller et prosjekt der man har innført ett nytt begrep e.l. og begrepet blir populært og mye brukt.

### 3.4 Den hierarkiske oversettelseskjeden

Den hierarkiske oversettelseskjeden er en måte å forklare rekontekstualiseringer i en ny organisasjon. Oversettelseskjeden er oppbygd av 5 argumenter og antakelser som henger sammen.



### 3.4.1 Top-down-orientering

En top-down orientering er det de fleste vil betrakte som en tradisjonell ledelsesstruktur. Her vil en idé komme inn i en organisasjon gjennom den øverste aktøren i strukturen og oversettelseskjeden vil løpe vertikalt gjennom organisasjonen. Den øverste lederen, i dette tilfellet rektor, i organisasjonen vil, grunnet den tradisjonelle og formelle autoriteten, være den som har mest makt over translasjonen og implementeringen av en idé. Lederen vil altså kunne påvirke hvordan translasjonen og implementeringen av en idé vil skje. I tillegg vil lederen også kunne påvirke hvor godt mottatt den vil være hos de som arbeider for ham eller henne gjennom hvordan ideen presenteres (Røvik, 2009). Nøkkelordet her er altså kontroll.

### 3.4.2 Problembetinget søking etter løsninger

Innenfor problembetinget søking etter løsning har toppledelsen myndighet til å implementere nye ideer, men det forventes at ledelsen til enhver tid vet hvilke problemer og utfordringer som eksisterer i organisasjonen. Ideene som tas imot og implementeres ses da på som potensielle løsninger på de problemene og utfordringene (Røvik, 2009). Oversettelsesstrukturen vil her fortsatt være vertikal, men mindre enn ved en tradisjonell top-down-orientering siden «arbeiderne», i dette tilfellet lærerne, vil ha en stemme om hva som fungerer og ikke. Nøkkelsætningen her er løsningsorientert ledelse med arbeidernes innflytelse.

### 3.4.3 Begrenset frihet til oversettelse

Innenfor denne retningen vil toppledelsen ha klare planer for hvilken og hvordan en idé skal implementeres. Det kan gjelde hvilke aktører som skal være involverte og hvordan de skal arbeide med implementeringen. Altså vil de underliggende aktørene ha lite handlingsrom når det kommer til å lage lokale tilpasninger av ideen og alle lokale tilpasninger må være innenfor rammene som er satt av toppledelsen (Røvik, 2009). Oversettelsesstrukturen vil være vertikal med rammer og begrensninger. Nøkkelsætningen her er altså kontroll, men da med frihet innenfor gitte rammer.

#### 3.4.4 Stimulus-respons-basert sekvensialitet

Innenfor denne oversettelseskjeden vil en idé komme inn i en organisasjon gjennom toppledelsen. Prosessene utløses der og vil gradvis rykke lengere inn og nedover i organisasjonen. For hvert trinn vil det være en translasjonsprosess der ideen dekontekstualiseres og rekontekstualiseres med lokale tilpasninger før ideen rykker et steg videre inn og ned i organisasjonen. Man ender da opp med en enveis, nedadgående og sekvensiell serie av oversettelser med lokale tilpasninger på hvert nivå (Røvik, 2009). Oversettelsesstrukturen vil være en kaskade av translasjoner, alle med bakgrunn i oversettelsesprosessen i nivået over.

#### 3.4.5 Fra det abstrakte til det konkrete

Innenfor denne oversettelseskjeden vil en ide komme inn i en bedrift som noe abstrakt og bli mer konkretisert og materialisert desto lengre ned og inn i organisasjonen den kommer. Det er på grunn av translasjonsprosesser som skjer på hvert nivå (Røvik, 2009). Oversettelsesstrukturen vil da være mer horisontal med frihet til å lage lokale tilpasninger på hvert nivå. I tilsynskonteksten kan man spørre seg selv om et tilsyn vil begrense slike lokale tilpasninger

#### 3.4.6 Oversettelsesspiralen

Måten en idé kommer inn i en organisasjon sees ofte på som en hierarkisk prosess som begynner på toppen og går nedover i organisasjonen. Det er i midlertidig ikke alltid slik. Røvik (2009) argumenterer for at translasjonen ikke alltid skjer i en hierarkisk kjede, men kan også skje i form av en spiral. I en spiral vil en idé sirkulere i en organisasjon og det vil forekomme en vekselvirkning mellom ideen i abstraktform og en mer konkret, materialisert form. Gjennom en

spiral vil aktørene på alle nivåene ha mulighet til å lage lokale tilpasninger av en idé uten at den blir statisk. Dette kan være bra i organisasjoner der det er varierte arbeidsoppgaver og en idé ikke nødvendigvis vil være like passende i enhver situasjon, slik som i skolen.

### 3.5 Translasjon og tilsyn

I konteksten tilsyn kan man se translasjon i hva lærerne legger i for eksempel «kompetansemål» og «undervisvurdering» og hvordan de operasjonaliserer de begrepene. Hvis lærernes forståelse og operasjonalisering av disse begrepene viker fra intensjonen som er lagt fram fra Udir så kan man se at translasjonen av ideen «kompetansemål» har blitt oversatt bort fra den opprinnelige intensjonen. Definisjonen eller operasjonaliseringen har da gjennomgått en rekontekstualisering med innslag av addisjon, subtraksjon eller omforming. Makt kan da være tilstede gjennom den hierarkiske oversettelseskjeden hvor disse begrepene blir definert på hvert nivå.

## 4. Metode

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for mitt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming for undersøkelsen. Så skal jeg forklare og redegjøre for hvilket forskningsdesign og metode jeg har valgt. Til slutt skal jeg beskrive hvordan forskningsprosessen min har vært og så avslutte med noen etiske betraktninger og refleksjoner om den forskningsmessige kvaliteten.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Som forsker kan du aldri være perspektivløs. En forskers ståsted vil alltid være farget av ens egne opplevelser og erfaringer i tillegg til det teoretiske utgangspunktet. Perspektivet til forskeren kommer derfor til uttrykk gjennom ikke bare teori, men også gjennom valg av emne, metoder, hensikten med undersøkelsen o.l. Jeg har, og derfor har undersøkelsen også, et dualistisk syn på vitenskap. Det vil si at «vitskapar har forskjellige objekt og føremål, og vi må difor bruke ulike metodar og målsetjingar» (Fuglseth, 2007, side 258). Videre sier Fuglseth at forskerens perspektiv eller teoretiske utgangspunkt kommer til uttrykk i hvilket emne vi velger, hvilke metoder og forklaringsmodeller vi bruker og hva vi ønsker å oppnå med forskningen vår (Fuglseth, 2007).

Schwandt (2000) skisserer tre epistemologiske posisjoner innenfor kvalitativ forskning: fortolkningsteoretisk, hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk. Jeg har valgt en fortolkningsteoretisk posisjon med et innslag av fenomenologi. Dette innebærer at for å kunne forstå en sosial interaksjon så må man først forstå meningene bak det som utgjør handlingen. Den fenomenologiske delen av dette ser på forståelsen av hvordan den hverdagslige, mellommenneskelige interaksjonen foregår. En del av dette er å forstå hvordan vi tolker både våre egne og andres handlinger som meningsfulle og hvordan vi så danner oss et sosialt bilde av interpersonlig samhandling (Schwandt, 2000).

## 4.2 Valg av forskningsdesign

Hensikten med undersøkelsen er å finne ut 1) hvordan temaet for tilsynet operasjonaliseres av fylkesmannen, rektor og lærerne, 2) hvilke funksjoner dette tilsynet har på skolenivå og 3) hvordan makt gjør seg gjeldende i dette tilsynet. Derfor har jeg valgt å følge ett tilsyn ved en skole slik at jeg kan oppnå fordypning i ett tilsyn, og ikke flere for å kunne gjøre en sammenligning.

## 4.3 Metodevalg

For å kunne belyse problemstillingene mine på best mulig måte tok jeg i bruk flere metoder for datainnsamling.

### 4.3.1 Dokumenter

Jeg har brukt «Metode for tilsyn» (Utdanningsdirektoratet, 2013), en håndbok som brukes av representantene for fylkesmannen når de utfører et tilsyn. Jeg har i tillegg brukt tilsynsrapporten som en del av mitt datamateriale og derfor har undersøkelsen også et grunnlag i skriftlige dokumenter.

### 4.3.2 Intervju

#### *Det kvalitative intervjuet*

Et intervju kan beskrives som en samtale mellom to eller flere personer der man utveksler synspunkter om et felles tema. Formålet med en slik samtale kan være å skaffe seg informasjon om hvordan en person opplever eller ser på et visst tema (Dalen, 2011).

Formen på intervjuet er avhengig av hvilket tema forskeren arbeider med og hvem forskeren ønsker å få informasjon fra (Dalen, 2011). Jeg valgte en semistrukturert form på intervjuguiden min. En semistrukturert form lar informanten og forskeren utforske temaer som måtte dukke opp i løpet av intervjuet. Denne formen gir mulighet for at forsker og informant former innholdet av

intervjuet sammen, samtidig som det gir forskeren en rød tråd å komme tilbake til hvis han eller hun trenger det.

### *Forberedelse*

Jeg laget tre intervjuguider beregnet på henholdsvis fylkesmannens representant, rektor og lærerne ved skolen (se vedlegg 5,6 og 7). Jeg spurte blant annet om hvordan de opplevde prosessen, hvordan de tolket og operasjonaliserte de forskjellige elementene i tilsynet og kjennskap til lovverket som regulerer praksisen i skolen. Alle intervjuguidene var utformet med utgangspunkt i traktprinsippet. Traktprinsippet går ut på at man begynner intervjuet med spørsmål som ikke er sensitive deretter jobber gradvis inn mot mer sensitive tema. Ved å bruke traktprinsippet vil man få informanten til å slappe av litt mer og det kan oppstå en nærhet mellom informanten og forskeren. Man vil da ha en større sjanse til å få svar på det man egentlig lurer på. Nærheten mellom informanten og forskeren er en av de viktigste forutsetningene for å få et sant innblikk i hvordan informanten opplever og erfarer temaet (Dalen, 2011).

## 4.4 Valg av informanter og gjennomføring

### 4.4.1 Valg av tilsyn og skole

Med bakgrunn i temaet for denne undersøkelsen var det nødvendig å finne en skole der det ble utført et tilsyn. Fordi jeg vil se på opplevelser og erfaringer var det viktig for meg at det ikke hadde gått for lang tid mellom da tilsynet ble utført og datainnsamlingen. Jeg valgte dette spesifikke tilsynet på grunn av tematikken, i tillegg til at det er et innholdsrikt og stort tilsyn med mange interessante elementer.

På bakgrunn av at jeg var interessert i å innhente informasjon fra ansatte i skoler som hadde vært gjennom et tilsyn etter 2014 var populasjonen min sterkt redusert. Videre ville jeg ta utgangspunkt i skoler der det ble avdekket avvik i praksisen. Dette reduserte den mulige populasjonen ytterligere. Fremgangsmåten jeg brukte for å velge skolen ble derfor å søke etter tilsynsrapporter i Sør- og Nord-Trøndelag der tilsynet ble utført i løpet av eller etter 2014. Ut fra

de rapportene som gjenstod så jeg etter antall avvik som ble avdekket, avvikstype og geografisk beliggenhet.

#### 4.4.2 Valg av informanter

Jeg tok først kontakt med skolen jeg valgte for å spørre om de ville være interessert i å være med på prosjektet mitt. Da jeg fikk et ja fra rektor tok jeg kontakt med representanten fra fylkesmannen som hadde vært tilsynslederen for dette tilsynet. Jeg sendte med et informasjonsskriv (se vedlegg 2) til alle jeg tok kontakt med slik at de kunne lese mer om prosjektet og ha muligheten til å stille meg spørsmål.

Utvelgelsen av informanter i dette tilsynet var todelt. I starten av rekrutteringen av informantene var den basert på en såkalt strategisk utvalgsmetode. Ettersom jeg kun fikk svar fra en lærer på henvendelsen min tok jeg i bruk en «snøballmetode». Etter intervjuet med den første og andre læreren spurte jeg om de kjente til om noen av deres medarbeidere kunne være interessert i å stille til intervju. Dette resulterte i flere informanter.

For å gjøre undersøkelsen lettere å lese vil jeg kalle skolen Bekken skole

Person:	Stilling:	Erfaring:
Fylkesmannen	Representant fra Fylkesmannen	Har bakgrunn som lærer og har jobbet som rådgiver hos fylkesmannen i tre år med ansvar for tilsyn, klagebehandling og råd- og veiledningsarbeid.
Rektor	Rektor	Bakgrunn som lærer. Har jobbet som rektor i 16 år. Ti år ved denne skolen.
Lærer 1	Lærer	Har jobbet som kontaktlærer i fem år ved denne skolen. Underviser i fire fag. Første tilsyn som lærer.
Lærer 2	Lærer	Arbeidet som lærer i 11 år. Underviser i to fag.
Lærer 3	Lærer	Utdannet allmennlærer. Har jobbet i skole i 25 år. Jobber som både kontaktlærer og rådgiver
Lærer 4	Lærer	Har arbeidet som lærer i tre år. Kontaktlærer i to år. Underviser i tre fag.

#### 4.4.3 Gjennomføring

Intervjuene ble utført i løpet av våren 2016. Før hvert av intervjuene informerte jeg om hensikten med intervjuet og prosjektet mitt. I tillegg fortalte jeg om informert samtykke og informantene

ble spurt om å skrive under på en samtykkeerklæring (se Vedlegg 3). Samtidig informerte jeg også om min intensjon å anonymisere informantene så langt det lot seg gjøre og at prosjektet var meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (se Vedlegg 1)

Lengden på intervjuene var avhengig av hvilken rolle man spilte i tilsynet. Intervjuet med representanten fra fylkesmannen tok i underkant av 90 minutter. Intervjuet med rektor tok i underkant av 50 minutter og intervjuene med lærerne tok mellom 30 og 90 minutter.

Jeg valgte å intervju alle informantene mine hver for seg og ikke i grupper, selv om dette kunne ha blitt gjort med lærerne, av flere grunner. Den første er at selv om lærerne jeg intervjuet i forbindelse med prosjektet kjente hverandre, er det ikke en selvfølge at de føler seg så komfortable med hverandre at det å fortelle om eller diskutere ens erfaringer eller opplevelser blir naturlig. Dette vil da sette begrensninger for hvor mye de vil dele med meg som forsker. Den andre er at på grunn av tidspresset lærerne står ovenfor i norsk skole er det veldig utfordrende å finne en tid som passer for alle informantene. Jeg vill da ha et mindre utvalg og det kan ha begrensninger i form av diskusjon deltagelse (Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008).

## 4.5 Transkribering

Transkribering er en prosess der man gjør lyd- og bildeopptak om til tekst. Det kan enten gjøres ved å oppsummere de viktigste punktene eller gjennom en nøyaktig transkripsjon. Hvor nøye man velger å transkribere er avhengig av formålet med studien.

Jeg valgte å få hjelp til transkriberingen i mitt prosjekt. Det var flere praktiske grunner til dette, for eksempel tidspress. Selv om det var mest ønskelig at jeg transkriberte intervjuene selv innså jeg raskt at jeg ikke ville ha tid til det. Det er flere ulemper med å ikke transkribere selv. Blant annet sier Dalen (2011) at det er gjennom transkribering at forskeren blir mest kjent med datamaterialet sitt. Til tross for det valgte jeg å bruke en transkriberingsassistent, og heller vie mer tid til datamaterialet før jeg begynte på analysen. Denne tiden ble brukt til å høre gjennom opptakene mens jeg leste teksten og forandret på ting jeg følte ikke var helt i tråd med det jeg hørte.



Jeg valgte å beholde dialektuttrykkene slik de ble transkribert av transkriberingsassistenten. Dette på grunn av det Nilssen sier i sin bok; man skal «legge vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier» (Nilssen, 2012, side 49). I tillegg hadde transkriberingsassistenten markert ord som ble sagt med trykk ved å skrive dem i store bokstaver. Det valgte jeg å beholde. Det er fordi ordene man bruker i en setning kan høres forskjellig ut, ut fra hvor trykket ligger. Trykket på et ord kan indikere at det ordet er viktigere, eller det kan være et irritasjonsuttrykk. Her valgte jeg også å følge rådene til Nilssen (2012).

Etter at intervjuene var transkribert satt jeg igjen med 117 sider med data. Det neste steget var å kode datamaterialet og dermed ta bort det som ikke var relevant for å kunne svare på problemstillingene. Målet med datareduksjon er å redusere store mengder data for å finne frem til koder og kategorier som kan hjelpe med å finne svar på problemstillingen (Nilssen, 2012).

## 4.6 Utvikling av koder og kategorier og analyse

Etter at jeg hadde mottatt transkripsjonene av alle intervjuene satt jeg igjen med, som sagt, 117 sider med transkriberte intervju. Prosessen videre var så å lese gjennom hvert intervju mens jeg samtidig hørte på opptakene og notere meg de umiddelbare tankene jeg hadde. Jeg leste og hørte gjennom hvert intervju flere ganger. Så begynte jeg å analysere datamaterialet. Jeg analyserte i samme rekkefølge som jeg utførte intervjuene, slik at jeg klarte å gjenskape situasjonene for meg selv i den rekkefølgen de oppsto.

Jeg brukte et dataprogram (NVIVO) for å kode datamaterialet. Å kode datamaterialet var en omfattende prosess som jeg utførte flere ganger for hvert intervju. Først grovsorterte jeg datamaterialet, før jeg gikk inn i hver kategori og kodet ut fra de sitatene som var av interesse. En oversikt over koder og kategorier i analysen min kan du se i Vedlegg 8, 9, 10 og 11. I utviklingen av koder og kategorier brukte jeg linjenummer. Linjenumrene har blitt fjernet i vedleggene. Ved å bruke linjenumrene kunne jeg enkelt finne frem til sitatet i intervjuet og slik kunne jeg gå tilbake senere og se på konteksten et sitat var i. Slik forsøkte jeg å minimere tolkningsfeil. Jeg har valgt å inkludere dem i sitatene på grunn av etterprøvbarehet.

## 4.7 Kvalitet i intervju

Kvale og Brinkmann skisserer seks punkt for kvalitet i et intervju. 1) Omfanget av svarene fra informanten og hvorvidt de er spontane, rike, spesifikke og relevante. 2) Hvorvidt intervjuet består av korte spørsmål fra intervjueren og lengre svar fra informanten. 3) I hvilken grad intervjueren forsøker å oppklare og følge opp relevante aspekter i informantens svar. 4) Om intervjuet blir kontinuerlig tolket gjennom hele intervjuet. 5) At den som intervjuer prøver å verifisere sine tolkninger av det informanten sier gjennom hele intervjuet og 6) at intervjuet i seg selv må være en historie som ikke behøver ytterligere forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å øke kvaliteten og validiteten på dataene mine åpnet jeg for muligheten for å gjøre en «member check». «Member check» er hvor man lar informantene lese dataen, analysen eller konklusjonen, i mitt tilfelle transkripsjonen. Jeg åpnet for denne muligheten slik at informantene fikk mulighet til å oppklare og kanskje gå mer i dybden på enkelte deler av intervjuet (Cohen & Crabtree, 2006). Det var ingen som ville endre eller utdype noe de hadde sagt.

## 4.8 Etiske betraktninger

Som forsker har jeg plikt til å sette meg inn i de etiske retningslinjene som er relevante for mitt prosjekt. Samtidig må jeg sikre at jeg ivaretar både mine informanter og mine informanters rettigheter gjennom hele prosessen (Dalen, 2011).

Jeg søkte til NSD om godkjenning av prosjektet mitt, på bakgrunn av at jeg oppfylte visse kriterier, og fikk prosjektet godkjent (se vedlegg 1). Å søke til NSD er påkrevd hvis en oppfyller kriterier som for eksempel å skulle behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskin, minnepenn osv. eller ved en manuell systematisering av sensitive opplysninger (NSD, 2015).

Alle tilsynsrapporter er offentlige og tilgjengelige på internett eller ved henvendelse til fylkesmannen. Dette faktumet gjør anonymiseringen av informantene mine utfordrende. Jeg valgte å ikke bekjentgjøre verken navnet på skolen eller kommunen i denne undersøkelsen for å forsøke å anonymisere informantene så langt det lot seg gjøre og for å ikke undergrave

respondentenes anonymitet. Det vil også bety at de delene av analysen som berører tilsynsrapporten ikke vil være direkte etterprøvbar.

Kravet om informert samtykke er vesentlig i alle typer etisk forskning. Informantene skal gis informasjon om alt som angår deres deltakelse i prosjektet og at de kan, når som helst trekke sitt samtykke og deltakelse i prosjektet de er en del av uten konsekvenser for dem selv. «For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert» (NSD, 2016a). Jeg fulgte den veiledende malen til NSD (NSD, 2016b) og utformet et skjema for informert samtykke, eller samtykkeerklæring (vedlegg 3) som alle informantene måtte skrive under på.

Bruken av en transkriberingsassistent presenterte etiske utfordringer så vel som analytiske. Da NSD godkjente prosjektet krevde de at jeg skulle ha en databehandleravtale mellom transkriberingsassistenten og meg selv (se vedlegg 4).

Kleven sier at forskning ikke er objektiv, men at forskerens verdier, interesser og holdninger påvirker forskningen (Kleven, 2014). Det samme gjelder også tolkningen av datamaterialet. Datamaterialet i kvalitativ forskning vil ikke kunne tolkes uten å bli påvirket av den som tolker det.

Fordi jeg søker å få informasjon om menneskers personlige opplevelser og erfaringer var det naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming til temaet. Det er fordi utviklingen og forståelsen av fenomener som er knyttet til en persons livsverden er et av de overordnede målene til kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Med livsverden mener jeg en persons opplevelse av og forhold til sin hverdag.

## 5. Analyse

Dette kapittelet vil ta utgangspunkt i de kategoriene som kom frem under analysen av datasettet. Kategoriene som kom frem var: System og rutiner, skolens lokale læreplanarbeid, kompetansemål, underveisvurdering, tilsynets funksjoner og kommunikasjon og makt. Innholdet av disse kategoriene fremgår i vedlegg 11.

### 5.1 System og rutiner

Ifølge Forskrift til opplæringslovens § 13-10 og privatskoleloven §5-2, skal det foreligge et system som sikrer at skolen følger loven. I denne kategorien vil jeg se på hvilke holdninger, tanker og refleksjoner representanten fra Fylkesmannen (heretter omtalt som Fylkesmannen), rektor og lærerne har omkring systemer og rutiner, både generelt og på Bekken skole.

#### 5.1.1 Fylkesmannen

I et spørsmål angående dokumentasjonskravet til underveisvurdering som står i Forskrift til opplæringslova (Stette, 2014), den gjeldende forskriften under dette tilsynet der det står at det blant annet skal dokumenteres at underveisvurdering blir gitt, svarte Fylkesmannen:

«Så det vi er ute etter der er jo kordan system rektor legger opp til for at de skal ha kontroll på dette her, egentlig. Og det vil være ulikt, vil det være. Det er stort rom for forskjellighet der, altså.»

507 – 509

Med andre ord var det ikke, i dette tilsynet, dokumentasjonen som ble sett på, men hvorvidt det eksisterer et system. Videre sa Fylkesmannen at de:

«Tar IKKE en skriftlig rutine for god fisk da, for å si det sånn. Det – den kan se veldig, veldig fin ut, men hvis elevene på sin side ikke opplever underveisvurdering, ikke opplever å få være med på egenvurdering og sånt, så er jo ikke den rutinen verdt noen ting.»

596 – 598

Med andre ord må det ikke bare eksistere et system, men det systemet må være synlig for elevene og synligheten av et slikt system er, igjen, nok for å bevise at et system er på plass. Beviset for at det finnes et gjennomført system er altså elevenes opplevelser av deres hverdag. Det vil derimot ikke si at systemer og rutiner nødvendigvis må være nedskrevne, som Fylkesmannen sier i de følgende to sitatene:

«Så –så en samkjørt praksis er like bra som en nedskrevet rutine. Og en samkjørt praksis kan jo være bedre enn en nedskrevet rutine som ikke blir fulgt, f.eks. Så det er jo noe med å finne ut hvor er det de står hen her. Er det bare på papiret og ikke i virkeligheten, eller er det ... bare i virkeligheten og ikke på papiret? (ler litt) Så det er ei vurdering hele tida.»

562 – 565

«At det er et system på det da ... Ja ... Jeg tror – Vi må jo – det må være sånn – såpass tydelig at – at vi er sikker på at dette her er fanga opp da, at dette her – at dette her ER sikra ... Men det kan være skriftlig, og det kan være muntlig. Hvis hele skolen bekrefter det samme muntlig, så er det godt nok. Det trenger ikke å være skrevet ned.»

554 – 559

Det som kan tolkes ut fra dette sitatet er at det ikke nødvendigvis er det som står på papiret som er det som vurderes, men en kombinasjon av tre faktorer: det som står nedskrevet som rutiner og systemer som kan videreføres, det elevene og de ansatte opplever og de rutiner og systemer som er i det dagligdagse, men som forblir uskrevet.

Denne ulikheten i praksis i henhold til dokumentering er også årsaken til at fylkesmannen ikke etterspør konkrete dokumenter slik Fylkesmannen poengterer i det følgende sitatet:

«Og så er det jo sånn at kommunene er så ulikt skrudd sammen, og det er så mye ulik dokumentasjon, at det vil ikke være naturlig å – verken for oss eller dem – å spørre etter helt konkrete ting.»

706 – 708

Det vil derimot ikke si at fylkesmannen ikke etterspør dokumenter i det hele tatt.

«Så det vi løser det med, det er jo at vi ber om rutiner eller beskrivelse av hvordan skolen – eller dokumentasjon på det og det området, f.eks. Altså noen ganger så skriver vi eks. – f.eks. – dette her kan dreie seg om en årsplan eller elevene sin ukeplan eller noe sånt. ...»

706 – 711

På denne måten er det frihet i hvordan skolene velger å organisere seg med tanke på dokumentasjon av rutiner osv. Skolene har derimot et ansvar for å fange opp eventuelle problemer hos elevene og her stilles det, igjen, krav til at et system er på plass, men ikke hva systemet skal være. Dette reflekteres i det følgende utdraget:

«men det er jo et krav til at læreren skal ha kontroll på hvor er eleven hen, og da er det jo spørsmål om hvordan ... - om det er opp til læreren å bestemme det sjøl, eller om det – om det er noen føringer ovenfra.»

505 – 507

Her forteller Fylkesmannen at det er et krav til at lærerne skal vite hvor elevene «er» og systemet fylkesmannen ser etter, er da hvordan lærerne har kontroll på dette.

### 5.1.2 Rektor

Rektor sa ved flere anledninger at det å ha en rutine er et viktig moment for han, og i et spørsmål som omhandlet hvem som tolker paragrafer ved Bekken skole sa han:

«Jeg er mer opptatt av håndverket, at folk lærer seg, lager seg en rutine: SÅNN vil jeg gjøre det. Det kan være – vi er jo forskjellig, og noen vil ha det VELDIG strigla – arbeidssituasjonen sin. Mens andre må ha et årshjul, sånn som jeg, for å gjøre det – for å komme på det. Så jeg håper jo at folk gjør DET da.»

271 - 274

Man kan tolke utsagnet slik at systemet på skolen er rutiner man legger opp til selv. At rektor har det overordnede ansvaret, men delegerer det videre til lærerne som lager sitt eget system og

rutiner. I tillegg kan man lese ut fra dette sitatet at rektoren ved denne skolen er en veldig demokratisk rektor som ikke er redd for å involvere andre i sitt arbeid.

«Og de rutinebeskrivelsene er jo felleseie nå. Og – men der også vet jeg jo at det er jo ikke alle som tar det til seg like fort da.»

261 – 262

Da jeg spurte rektor om hvordan han tilfredsstiller kravet om at alle elever skal ha kjennskap til kompetansemålene for opplæringen fikk jeg dette svaret.

«Og så – da er vi tilbake til: rektor skal sikre at ... Da må jeg ha rutiner som sikrer det. Så jeg har laga meg et sånn – det jeg har kalt for rektors pedagogiske årshjul da. Jeg er svak for årshjul. For da blir du – altså det har jo med hodet mitt å gjøre, jeg må ha det, hvis ikke så glemmer jeg det. Og der er det forskjellige – 4 uker i året så har jeg fokus på akkurat det der.»

154 – 157

I tilsynsrapporten blir årshjulet som rektor har utarbeidet beskrevet. Den har en skjematisk utforming som synliggjør, blant andre ting, kompetansemål, vurdering, halvtårsvurdering, spesialundervisning, elever med IOP, vurdering. Den beskriver også, ifølge tilsynsrapporten, innholdet i pedagogiske møter med personalet, andre møter mellom rektor og lærerne og annet løpende arbeid. I det neste sitatet forteller rektor litt om hvordan han ser på årshjulet.

«Så den årboka – årshjulet der da – det – det er jo inne til stadig revisjon, men det også er et sånn verktøy i – i hverdagen da, for å utøve håndverket, som er veldig realt å ha da. Det merkes jo godt når du IKKE har det. Da blir det litt sånn kaos noen ganger.»

471 – 474

Man kan tolke sitatet slik at rektor ser på årshjulet som et verktøy som hjelper skolen å holde fokus på det man skal jobbe med og samtidig holde oversikt over alt som må gjøres i løpet av året.

### 5.1.3 Lærerne

For lærerne blir systemet og dokumentasjonskravet noe annerledes. I et bispørsmål til Lærer B angående dokumentasjonskravet sier hun:

«Klart, du gjør jo det to ganger for året – før foreldresamtalene. Da skriver du til kroppsøving også – at du må jobbe med der og der og sånn – Men det er kanskje ikke nok ... Derfor burde vi hatt et system på å skrive litt etter hver time eller –.»

Lærer B 314 – 316

Man kan tolke det som at hun ønsker mer rutiner og et system som åpner for at hun skal kunne sette av tid etter hver time til å kunne dokumentere de tilbakemeldingene hun gir elevene sine slik at det ikke gir merarbeid og lavere kvalitet på vurderingene hun gir til elevene ved foreldresamtalen.

Jeg spurte Lærer C om hvordan hun synes arbeidet har endret seg i etterkant av tilsynet. Hun svarte:

«Så kanskje så har jeg ikke forandret så mye, egentlig. Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det – men vi fikk noe ... - ganske god tilbakemelding i mattefaget fra tilsynet ... Sånn at ... jeg tror ikke vi har endret på så mye, men kanskje det hjelper så vi blir bevisst på det systemet som vi vet vi skal prøve å følge.»

Lærer C 244 – 247

Man kan tolke det slik at Lærer C vet at det er et system på plass, men at hun ikke bevisst har tatt systemet i bruk, og at tilsynet har hjulpet henne med å være oppmerksom på det. Sitatet kan også indikere at denne læreren ikke deler rektors entusiasme for systemer og rutiner.

Det følgende utsagnet er et eksempel på at noen ting som ble satt i gang for å forberede til tilsynet ble så godt tatt imot at det ble videreført, er i bruk i skrivende stund og har blitt en del av systemet ved skolen.



«I forbindelse med tilsynet så var det jo det. Jeg ba jo – vi jobber – vi har – da vi var med i LP så ordna vi oss arbeidsgrupper blant personalet. De gruppene fungerte såpass bra at de har vi beholdt, og så forskjellige – hele tilsynsdokumentet er gått igjennom av de gruppene da. Men hvor mye – det er vanskelig å si altså hvor mye de har ...»

244 – 247

Som resultat av tilsynet ble det dannet arbeidsgrupper som har fungert så bra at de er blitt videreført også i andre situasjoner.

## 5.2 Skolens lokale læreplanarbeid

I denne kategorien vil jeg se på hvor stor frihet skolen har til å utforme sine egne lokale tilpasninger av læreplanene, og hva Fylkesmannen sier om det.

### 5.2.1 Fylkesmannen

I det følgende sitatet forteller Fylkesmannen om hennes forståelse av og arbeid med innholdet i den lokale læreplanen og hvordan Bekken skole arbeider med den.

«Nei, jeg tenker – jeg tenker at det er behov for at rektor har tett – tett dialog med lærerne på dette her, at lærerne er bevisst hva ER egentlig kompetansemål, hva er egentlig progresjonen ... Hva er det som skjer når læreplanen revideres hver høst? Når det kommer inn NYE kompetansemål, hvordan fanges DET opp? At rektor må være tydelig på at han – at han – for det første at han VET at det er revideringer årlig, og er tydelig på at det tar vi inn i fellestida vår eller det etterspør jeg spesielt i planene når de kommer inn, eller noe sånt. Og at hvis de HAR en sånn – hvis de HAR en skriftlig lokal læreplan da, at det i hvert fall DER fremgår kordan kompetansemål som kommer når, og hvordan de evt. er nedbrutt, de som er nedbrutt da, eller de de har gitt delmål. Sånn at – sånn at det er en ryddighet i det – at det er en oversikt der da.»

608 – 617

Her sier Fylkesmannen at skolen må være oppmerksom på alle revideringer av den nasjonale læreplanen, og at alle kompetansemålene skal være tydelig inkorporert i den lokale læreplanen. I tillegg sier hun at dette ikke er et arbeid skal gjøres hver for seg, men at dette skal inn som en del av det fellesarbeidet som gjøres på skolen.

### 5.2.2 Rektor

Rektor ble spurt om hvor stor frihet de opplever å ha i utformingen av den lokale læreplanen.

Han uttrykker det han opplever i sitater under.

«Lokale læreplaner? ... Der har vi jo RIMELIG stor frihet, vil jeg si. Fordi Kunnskapsløftet opererer jo med at eleven skal kunne – det begrepet går igjen. Og så står det ramsa opp hva de da skal kunne i de forskjellige fagene og emner og sånn. Men HVORDAN – altså veien dit, DEN står det ingen ting om. Så den metodefriheten er nok veldig bra, med»

123 – 126

Man kan tolke dette utsagnet som at rektor opplever stor frihet i utformingen av den lokale læreplanen med tanke på metodefriheten. Det man kan legge merke til er at rektor her bruker ordet «kunne», ikke ha kompetanse i. LK06 opererer med «kompetanse innenfor» ikke «kunnskap om» og dette kan vitne om at språksmitten fra M87 fortsatt henger igjen.

### 5.2.3 Lærerne

Lærerne føler også at de har stor frihet i utformingene av den lokale læreplanen. Det uttrykkes i de følgende sitatene.

«Vi må jo holde oss til det som står i læreplanen da. Men tilpasser naturligvis ... Så – men liksom – ut ifra de rammene der, så føler jeg at vi har ganske stor frihet, egentlig, til å styre det, sånn som – Men nå blir det jo litt kulturen på skolen også, ikke sant, og rutiner som vi innarbeider her, som vi tar vare på og fører videre da. Sånn som at de har en overnattingstur i ... hvert år i 10., f.eks.»

Lærer A 107 – 111

Dette sitatet kan tolkes som at selv om det kommer nye læreplaner så er det fortsatt ting som er ønskelig at bringes videre fra lærerne. Eksemplet som ble gitt av Lærer A signaliserer dette på den måten at overnattingsturen ikke er noe som står i læreplanen, men fortsatt blir gjennomført på grunn av tradisjon og kultur.

Som nevnt, ble lokalt læreplanarbeid innført med M87, og det man kan se i de neste sitatene er spor av M87 i tillegg til ønsket om å bruke nærområdet i undervisningen.

«Nei, at vi har lokale tilpasninger, at vi kan ... ja, utføre ting som kan gjøres i nærområdet her da, som nødvendigvis ikke kan gjøres på andre plasser.»

Lærer B 141 - 149

«S: For en lokal plan skal jo på en måte gjenspeile plassen du bor på.

I: Ja.

S: Og likens interessene til elevene også, egentlig.

I: Ja.

S: At vi har – ja, hvis det går til oppgaver, så kanskje vi har konkrete oppgaver i forhold til gård, for at det er mange som bor på gård her og»

Lærer B 144 – 149

Mer spesifikt sier det neste sitatet noe om hvordan skolen bruker nærområdet etc. i sitt lokale læreplanarbeid.

«Og da er det jo veldig greit der også at vi kan få inn lokale folk som kan snakke om tema ... Og det samme med matematikk også, at en kan bruke – ja, uteområder, f.eks., uteundervisning.»

Lærer D 132 – 134

Man kan tolke sitatet slik at skolen prøver å bruke, ikke bare fysiske plasser utenfor skolens området i undervisningen, men også folk i nærmiljøet som kan gi et praktisk eksempel på et tema.

### 5.3 Kompetansemål

I denne kategorien vil jeg se på friheten i og bruken av kompetansemål. Samt hvilke refleksjoner lærerne og rektor hadde om merknadene i tilsynsrapporten som omhandlet kompetansemål. I tillegg vil jeg se på hvordan Fylkesmannen forholder seg til kompetansemål generelt og bruken av de i arbeidet til Bekken skole.

### 5.3.1 Fylkesmannen

Kompetansemålene er det man skal jobbe ut fra i den norske skolen

«Det er – det er mandatet i skolen, det er DET man skal forholde seg til. Da må man heller gjøre et valg om man vil være i skolen eller ikke, for det er det som er – det er det som er føringa i skolen. Og man KAN være uenig og alt sånt, men det kan man ikke gjøre noe – gjøre noe med.»

688 - 691

Det som kan tolkes ut fra det følgende sitatet fra intervjuet med Fylkesmannen er at det er viktig for fylkesmannen å kunne kjenne igjen kompetansemålene i den lokale læreplanen.

«Så ser vi at DET – det slår vi ned på, på en måte da. Fordi at vi må kjenne igjen – vi må kunne ... være sikker på at det er kompetansemålene det arbeides etter.»

454 – 456

Man kan, med bakgrunn i det foregående sitatet undre på hvordan fylkesmannen kan være sikker på at det er kompetansemålene det faktisk arbeides etter, utover at de må være tydelige i det lokale læreplanarbeidet.

Jeg spurte hvorfor handlingsverbene var så viktige i formuleringen av kompetansemålene, og fikk dette til svar:

«Jo, fordi at det uttrykker kompetansen. Jeg tror – hvis man – hvis man dropper handlingsverbene, at da blir det mer en sånn reproduksjon av kunnskap.»

636 – 638

Det foregående sitatet kan tolkes slik at Fylkesmannen mener at hvis man ikke tar med handlingsverbene i det lokale læreplanarbeidet, eller bryter ned kompetansemålene uten å ta med handlingsverbene, så føres de nye målene bort fra intensjonen til de opprinnelige målene. Det kan man se nærmere i det neste sitatet:

«... I stor grad så har arbeidet med læreplanene faktisk ført til at skolene er LITT borte fra målene noen ganger. De ... lager – eller bryter ned kompetansemålene til delmål eller

læringsmål eller sånne ting, og så blir det litt unyansert. De glemmer disse handlingsverbene og ikke tar med dem inn.»

438 – 441

Det eksisterer en viss frihet i utformingen av den lokale læreplanen, men det man kan tolke ut fra det neste sitatet er at Fylkesmannen ikke tillater egne tolkninger av de. Det er uvisst om hun mener at skolene derfor ikke kan bryte de ned eller om det kun gjelder kompetansemålet.

«Nei, kompetansemålene tenker jeg at de IKKE kan lage egne tolkninger av, tenker jeg. Men jeg tenker at det er kjempeviktig hvordan de ... jobber med forståelsen av kompetansemål. For der tror jeg – jeg tror det skorter mye på forståelsen, fordi at den nedbrytinga som skjer, den har jo – i noen tilfeller i hvert fall – endra kompetansen.»

679 – 682

Derimot, som Fylkesmannen sier i sitatet under, kan arbeidet med å utforme en lokal læreplan være gnisten som utløser diskusjonen blant lærerne om hva et kompetansemål betyr og hva handlingsverbet innebærer.

«Og så vil det skape en diskusjon – hva innebærer de handlingsverbene? Det er ikke bare GJØRE, skulle jeg til å si. Det er så mye mer enn – mye mer enn DET da... Sånn at – ja, man får med denne her kompleksiteten i hvert eneste kompetansemål.»

632 - 634

Således vil diskusjonene føre frem til en større og mer felles forståelse av innholdet i kompetansemålene.

### 5.3.2 Rektor

Det rektor henviser til i det følgende sitatet er en merknad i tilsynsrapporten hvor fylkesmannen fant at hovedområdene ikke ble gjengitt slik som i læreplanen for faget. For eksempel at «trening og livsstil» gjengis som «aktivitet og livsstil» eller at «idrettsaktivitet» gjengis som «idrett og dans».

«Det kom jo for en dag at de hadde laga seg litt egne kompetansemål og sånne ting, som kanskje ikke de skulle bry seg så mye om»

Dette sitatet illustrerer hvor lite slingringsmann lærerne har i det lokale læreplanarbeidet med egne formuleringer og konkretiseringer av læringsmål. Det som derimot ble avdekket under tilsynet var at de hadde med elementer som ikke står i de nasjonale kompetansemålene. Det er for eksempel at alle elevene skal planlegge og gjennomføre en kroppsøvingstime, men siden det ikke står i de nasjonale kompetansemålene kan det ikke være en del av underveis eller sluttvurderingen i et fag og må derfor utelukkes fra læreplanen.

### 5.3.3 Lærerne

Merknaden i det foregående avsnittet ble også brukt som et eksempel under intervjuet med Lærer A hvor han forteller om prosjektet.

«Vi har jo - f.eks. i 10. så har vi hatt et sånn prosjekt med at elevene ... leder treningsøkta da, en time, kan du si. Med at de tar kontroll ifra alle kommer til alle går, med ... med oppvarming og en hovedaktivitet og avslutning og ... og såne ting. Der de må forklare hvorfor de velger de forskjellige aktivitetene. Det fant vi ut var litt på sida da, av læreplanen. Og – så det har vi ... kunna sløyfa fra læreplanen nå da.»

Lærer A 96 – 100

Man kan jo spørre seg selv flere spørsmål når man ser dette utsagnet. ER det egentlig elevene som er ansvarlig for timen, da planene for timen må gå gjennom læreren først? Hva annet kan elevene lære fra å lede en time? Kan det de lærer gjennom dette lederskapet dekke et annet kompetansemål? Hva mister elevene ved at denne aktiviteten nå er borte fra læreplanen?

Hvordan lærerne på Bekken Skole bruker kompetansemål kan eksemplifiseres med de to følgende sitatene:

«Vi er ganske – jeg tror vi har blitt flink til å både skrive konkrete mål på ukeplanene deres, og likens så forteller det i timen før vi starter også.»

Lærer B 197 – 198

«Eh ... Før prøver og sånn så gir jeg bestandig – eller også i starten da, så sier jeg litt hva vi skal igjennom ... til hver time så kjører jeg mål.»

Lærer D 191 – 192

I det første sitatet snakker Lærer B om konkrete mål, men ifølge tilsynsrapporten er ikke konkretiseringen like viktig som å inkludere handlingsverbene i målene. Tilsynet avdekket at selv om alle lærerne opplyste i intervjuet med Fylkesmannen at de formidlet læringsmålene for timen i begynnelsen av hver undervisnings økt, slik som Lærer D sier i det andre sitatet, så delte ikke elevene denne oppfatningen. I intervjuene med elevene kunne det ikke bekreftes at alle lærerne ga informasjon om hva læringsmålene for timen var, hva som skulle læres, hva som skulle bli vektlagt og danne grunnlaget for vurderingen av måloppnåelse. Her også vises forskjellen mellom det man opplever selv å gjøre i sin hverdag og det som ble fanget opp under tilsynet. Det er ikke alltid slik at kompetansemålene er selvsagte og som en av lærerne sa:

«Men det er jo litt for mange mål da (ler litt) ...»

Lærer B 172

slik at lærerne må, i noen tilfeller, bruke tid for å gå gjennom kompetansemålene sammen med elevene for å finne ut hva de egentlig betyr. Antall mål i LK06 kan derfor gjøre dette arbeidet mer utfordrende for lærerne da det vil ta mye tid. Arbeidet ble også foreslått i tilsynsrapporten der de oppfordrer til å jobbe for at alle skal få en felles forståelse av sentrale begreper. Dette eksemplifiseres gjennom det disse to lærerne sier:

«Nei, jeg bruker jo å ha –prater med dem ganske jevnlig da. Og det – når jeg ser at de trenger å justeres litt så ... stopper jeg gjerne aktiviteten, som vi er samla alle sammen, og så sier klart ifra om hvordan det er da.»

Lærer A 198 – 200

«Vi har jo – vi har jo – leser jo de målene høyt da, sammen, og prøver å prate om hva er det egentlig dette her betyr. [...] Prøver å sette ord på de målene. Det er jo ganske mye ord som kan være fremmed for elevene, og det er mange begreper også som egentlig en tror er dagligdags, men som elevene må få forklart.»

Lærer C 271 – 276

Ettersom det var på dette området de fikk en merknad under tilsynet så må man, ut ifra dette utsagnet, lure på om de har forandret praksis på bakgrunn av tilsynsrapporten og merknadene i den, og at beskrevet praksis er en følge av det.

Det ble avdekket i tilsynsrapporten at lærerne følte en «viss utrygghet i forbindelse med kompetansemålene». Så hvorvidt praksisen som det ble fortalt om i intervjuet og det som ble avdekket under tilsynet er forskjellig er uvisst.

Lærerne opplever også frihet i hvordan de jobber med kompetansemålene.

«Bare vi følger målene så kan vi egentlig skrive hva vi vil i disse planene.»

Lærer B 155

«Eh – (ler litt) Stor frihet. Det virker som vi kan på en måte jobbe sånn som vi ønsker sjøl – så lenge kompetansemålene blir dekket. Ja.»

Lærer D 140 – 141

Man kan undres over hvorvidt disse sitatene sier noe om hvor viktige læreplanene er for både lærernes arbeid og elevenes læring, da man kan se spor av at Fylkesmannen mener det er målene som er viktig å forholde seg til og at de lokale læreplanene blir satt litt i bakgrunnen. I tillegg kan man spørre seg selv om den friheten lærerne opplever i arbeidet med kompetansemålene er i tråd men merknadene i tilsynsrapporten.

## 5.4 Underveisvurdering

I denne kategorien vil jeg se på praksisen og holdninger til underveisvurdering, samt hvilke refleksjoner lærerne og rektor hadde om merknadene i tilsynsrapporten som omhandlet



undervisvurdering. I tillegg vil jeg se på hvordan Fylkesmannen forholder seg til undervisvurdering og bruken av det i arbeidet til Bekken skole.

#### 5.4.1 Fylkesmannen

I følge det følgende sitatet fra intervjuet med Fylkesmannen kan tilsyn sees på som en form for undervisvurdering for skolene.

«Og så ligger det også ei egenvurdering inne i forkant, som de gjennomfører. Og den er jo – ja, man kan jo nesten sammenligne med sånn som man jobber med Vurdering for læring, at man skal vite hva man blir vurdert i. Og den er jo et ledd i det. Vi stiller ingen andre spørsmål enn det som de har kikket på i forkant og vurdert og besvart ...»

272 – 276

Tolkningen av undervisvurdering av elevenes læringsutbytte som Fylkesmannen brukte under tilsynet er som følger:

«Da skal det være konkret. Og da –når VI mener – eller i hvert fall sånn som JEG tolker det der da, når jeg mener konkret der, så er det noe om at du skal VITE hvor eleven står hen, og så skal du gi SÅ god veiledning at eleven vet hva som er neste steget, på en måte. At når du får til dette her nå, så har du kommet DIT. Men hvis du gjør sånn og sånn og sånn, så klarer du å utvikle deg videre dit. Og det er jo avhengig av fag, selvfølgelig.»

359 – 364

Det kan tolkes fra det foregående sitatet at Fylkesmannen ser på læring som en trapp der elevene vil gå fra ett steg over til ett annet og at lærerens oppgave er å fasilitere dette.

#### 5.4.2 Rektor

Tilsynsrapporten viste at elevene ikke opplevde å være delaktige i sitt eget vurderingsarbeid og at det måtte sikres at elevene, på sikt, involveres i eget læringsarbeid, tilbakemelding og vurderinger. I det neste sitatet forteller rektor hvordan han opplevde den merknaden og hvordan de har forandret praksis i etterkant av tilsynet.

«Nei – kom IKKE overraskende det. Som jeg sa, vi har visst det i flere år, egentlig, som resultat i elevundersøkelsen, at vi hadde noe å gå på der. Det som – som jeg nevnte tidligere, det som kommer til høsten nå, det er ENDA mye mer elevaktivitet på det området der, både i forhold til egenvurdering, men også at eleven skal få lov å vurdere OSS på en helt annen måte. Som jeg vet er omdiskutert, og det er litt derfor jeg gjør det også, fordi at jeg tror at mye av det der IKKE hadde skjedd fordi at det er lærere som er redd for svaret de får.»

313 - 318

Man kan tolke det som at rektor visste at vurderingsdelene av tilsynet kom til å vise avvik og at det ikke kom som en overraskelse, men at dette området har blitt forandret etter tilsynet.

I det neste sitatet forteller rektor om hvordan han ser på undervisvurdering i 8. trinn og at man må tilpasse undervisvurderingen til eleven.

«For å ikke «ødelegge» dem i gåseøyne, når de nå får karakterene sine etter første semester. For da er det mange som får seg en nedtur, rett og slett, fordi de har blitt – tilbakemeldinga i barneskolen har blitt pynta på av snille lærere som ikke tør å være ærlige.»

236 – 238

Det kan tolkes slik at rektor mener at hensikten med å utføre undervisvurdering på riktig måte er å motivere og ikke demotivere. Samtidig som forskjellene mellom barne- og ungdomsskolen i forhold til undervisvurdering kan være store.

### 5.4.3 Lærerne

Undervisvurdering er noe som prioriteres av lærerne ved Bekken Skole. Det ser man i følgende utsagn fra noen av lærerne.

«Hm ... Jeg har nå kanskje fått litt mer fokus på det med vurdering – undervisvurdering, det å være tydelig som lærer, at – hvor viktig det er da. Sjøl om en tror en kanskje er det, så kan en bli enda mer tydelig.»

Lærer D 812 – 819

Dette sitatet viser hvor mye undervisvurdering prioriteres av Lærer D og hvor viktig det er å være tydelig når man er lærer. Det er ikke nok å si at en elevs arbeid er bra uten å også vise hvordan det er bra og hvordan arbeidet eventuelt kan utvikles til å bli enda bedre.

«S: Du går jo ut med den følelsen etter hver time du har hatt – og så er det viktig å se alle og få tid til alle.

I: Ja.

S: Det er jo noen som tar mer plass ... i en klasse. Og da må du prøve å ha det framme i – langt framme i panna at du må – ja, i dag må jeg huske på å gå til den og den, som jeg vet jeg ikke fikk tid til å snakke med i forrige time, f.eks.»

Lærer C 417 – 422

Her presiserer Lærer C hvor viktig det er å se alle elevene, og at de man ikke har sett i løpet av en dag må prioriteres ved neste anledning. Hvis ikke risikerer man at det er de samme elevene som blir sett hver dag og at de som er stille ikke får den vurderingen og hjelpen de trenger eller har rett på.

«Men jeg synes det er kjempeviktig for at de skal ha utvikling da ... Jeg bruker det hver time.»

Lærer A 266

I dette sitatet sier Lærer A at undervisvurdering er en viktig del av apparatet som hjelper med progresjonen en elev har i et fag. Det er på grunn av hvordan prinsippet om undervisvurdering hjelper en å se hvilke deler av et arbeid kan gjøres bedre og hvordan.

Det er også lærere som føler at deres praksis følger retningslinjene og at det er greit å få bekreftet at det man gjør er «rett», men samtidig ikke er helt fornøyd med metoden fylkesmannen har for å samle inn data.

«Men jeg føler egentlig at vi egentlig hadde det ganske – akkurat der så hadde vi det ganske greit, sånn at vi ... mer og mindre fikk bekrefta at vi gjør det rette da ... Og det var ingen som var og observert med i mine timer. Jeg vart ikke observert i min praksis. Men det var et intervju. De var med i noen andre sin time ...»

Lærer A 294 - 297

Det ble sagt i tilsynsrapporten at det er stor avstand mellom lærernes syn på egenvurdering og det elevene definerer som egenvurdering. I tillegg står det videre at elevene ikke opplevde å være delaktig vurderingen av eget læringsarbeid og utvikling i fag. Denne merknaden som gikk på mangelen på elevers egenvurdering ble oppfattet slik av en lærer:

«Eh – Ja, altså avviket tror jeg også går litt i at de ikke VET at de driver egenvurdering.»

Lærer D 578

Dette sitatet kan tolkes slik at Lærer D driver bevisst med egenvurdering, men fordi det ikke blir sagt eksplisitt så oppleves det ikke slik av elevene.

Det følgende sitatet viser nødvendigheten av å bruke de begrepene som er brukt i den gjeldende læreplanen slik at alle snakker om det samme.

«Fordi at ... Ja, en kan jo si de, ikke sant, men en ser jo også – Og det ser vi jo også når vi tar undersøkelser og kartlegging på akkurat det der med egenvurdering, så – så vurderer de det veldig lavt. De føler ikke at de får med så mye ... Men så er jo det – der også er det viktig med tydeliggjøring, tror jeg, at en sier at NÅ har vi egenvurdering. Det samme med – De har jo egenvurdering egentlig hver – i hvert kapittel i matematikk da.»

Lærer D 580 – 584

For eksempel kan denne tydeligheten med å bruke de sammen ordene og betegnelsene på ting bidra til å unngå mye forvirring og misforståelser. Denne problematikken ble også nevnt i tilsynsrapporten. Tilsynsrapporten omtalte at elevene så på de summative prøvene som en avsluttende prøve og at de formative øvelsene ikke «telte» og at dette skapte en dårlig vurderingskultur. Rapporten nevnte også at lærerne var klarere på hva den formative vurderingens funksjon var, men at de måtte ha en klarere felles forståelse av begrepene og at dette måtte formidles tydelig til elevene. I det følgende sitatet forteller Lærer D hvordan hun har endret sin praksis i etterkant av tilsynet.

«det blir jo mer at en bevisstgjør elevene på de begrepene som brukes, skriver læringsmål på tavla, og såne ting da.»

Lærer D 808 – 810

Sitatet kan tolkes som at det, gjennom tilsynet, har blitt et økt fokus på bevisstgjøring av praksis.

## 5.5 Tilsynets funksjoner

Formålet med tilsynet er, som det sies i tilsynsrapporten, å sikre etterlevelse av opplæringslovens regler. Det gjøres gjennom tre deler; veiledning, egenvurdering og tilsyn. Denne kategorien inneholder sitater fra Fylkesmannen, rektor og lærerne om nytteperspektivet, utviklingsaspektet og veiledningen som Fylkesmannen fasiliterer gjennom et tilsyn.

### 5.5.1 Fylkesmannen

Fylkesmannen har de siste årene forsøkt å endre opplevelsen av tilsyn fra noe negativt til noe positivt. Representanten fra fylkesmannen som jeg intervjuet hadde fokus på at tilsyn skulle føles nyttig. Noe som reflekteres i de følgende utsagnene:

«– vi legger veldig vekt på det at – at vi skal være til nytte, at vi skal prøve å treffe best mulig der vi er ute. At – at kommunene skal føle at de HAR IGJEN noen ting når vi har gjennomført et tilsyn. Eller at de – at de kan dra nytte av det.»

323 – 326

«Det MÅ jo være sånn at de opplever at dette her er nyttig på et eller annet vis. Vi kan ikke sitte der og bruke en time av dagen til hver enkelt lærer uten at de skal oppleve at det er nyttig.»

245 – 247

... Vi legger – vi legger veldig vekt på det at – at vi skal være til nytte, at vi skal prøve å treffe best mulig der vi er ute. At – at kommunene skal føle at de HAR IGJEN noen ting når vi har gjennomført et tilsyn. Eller at de – at de kan dra nytte av det.

323 – 326

Dette antyder at hun er av den oppfatningen at hvis tilsynet oppleves som nyttig for deltakerne så vil tilsynet ha bedre effekt og slik bidra til at merknadene vil bli tatt bedre imot.

Nytteperspektivet er ikke det eneste som er fokus ved et tilsyn. Tilsynet skal også bidra til utvikling. Dette reflekteres i de neste sitatene:

«Så ... så jeg tror at ... hvis – hvis vi klarer å bidra til utvikling, hvis vi klarer å bidra til at de er mer i samsvar med lover og regelverk – det er jo – det er jo det som er – det er jo det som er jobben vår at skolen skal være – så tenker jeg at da har vi oppnådd noen ting da. Så – men det skjer ikke bare gjennom tilsynet da. Det skjer gjennom veiledningene vi har, kursene vi har og det fokuset som vi holder hele – hele veien, egentlig. Men HVIS vi kan bidra, så YES!»

775 – 780

«Å, hvis – hvis vi kan bidra til utvikling, uansett hvor de står hen, så tror jeg det er det viktigste.»

767

Fylkesmannen sa også noe om hvordan hun opplever lærerne hun kommer i kontakt med under et tilsyn:

«Og hvis jeg skal snakke generelt om hvordan jeg oppfatter – oppfatter de lærerne vi har snakka med – Da snakker jeg om alle tilsynene jeg er på – så opplever jeg dem som veldig ærlig, og veldig sånn... genuint interessert i det de holder på med. Og at de hele tida vil – Og at de hele tida vil – har et ønske om å gjøre det som er riktig og det som er forventet av dem. Men så er det ikke alltid at de har fått – fått muligheten eller fått vite om alt de skal gjøre.»

232 – 236

Sitatet kan tolkes slik at hun oppfatter lærerne som lærevillige, men at de har en forestilling om at det er en riktig måte å gjøre ting på og at de er opptatt av å komme så nære den rette stien som mulig.

I det neste sitatet forteller Fylkesmannen om hvordan de veileder skoleeierne.

«Og – ja, det samme hvis jeg vet at det er en helt fersk skoleeier som vi skal ut til, at det kanskje er litt mer veiledning i hvordan går vi fram her. Hvis det er en skoleeier som har vært ... - eller der i mange, mange år, som kjenner det godt, så trenger man ikke å legge like mye vekt på den veiledningsbiten i innledningsfasen, f.eks. da. Men NOE veiledning vil det jo være der uansett, fordi at vi ønsker å få dem inn på det samme sporet som VI er da, og spisser det. Men alt i alt – ganske tett opp mot, i hvert fall ja, må jeg svare for MIN del.»

315 – 321

Det man kan tolke fra dette sitatet er at denne Fylkesmannen tilpasser veiledningen hun gir til skoleeier ut fra hvilken erfaring de har med tilsyn. I tillegg kan man se at hun opererer med en viss «få dem inn på det samme sporet som oss» mentalitet.

### 5.5.2 Rektor

I de neste sitatene forteller rektor litt om hvordan han opplever tilsyn.

«Litt jobb å styre med det når du står i det, men du har det igjen senere.»

81 – 82

«Vi har jo bestandig litt å lære, alle sammen, og det der så vi på som en sånn helt super greie med drahjelp, som jeg sier, i forhold til det vi – mye av det da – som vi likevel hadde bestemt oss for å bli bedre på. Ja. Noe sånt.»

206 – 208

Her kan man se at rektor opplever tilsyn som noe nyttig og at tilsyn kan hjelpe en å bli «bedre», men at man betaler for det med tid. Videre snakker han om prosjekt og man kan tolke det neste sitatet slik at han opplever et visst utviklingspress og et press for å være med på diverse programmer, forsøk og tiltak.

«For noe MÅ vi være med på, og vi har begrensa med tid, takket være en forferdelig arbeidstidsavtale som lærerne har.

I: Ja.

S: Så fikk jeg sagt DET. Men – og det gjør at det som er VÅR utviklingsdrive blir litt borte vekk.»

294 – 297

Rektor reflekterte også over hvordan tiden etter tilsynet var.

«Men jeg håper nå i hvert fall at de sitter med en – sitter med en følelse av at vi har diskutert 3.11 og de rutinene vi har ... -begynner å vises da, i hverdagen.»

Rektor 251 – 253

Man kan tolke utsagnet som at rektor ser nytten i tilsynet og å ha arbeidet med innholdet i paragrafene og håper at det vil reflekteres i forandring i praksis.

### 5.5.3 Lærerne

Da jeg spurte Lærer A om hvordan han opplevde arbeidet med å oppfylle kravene med å ha et innhold i opplæringen som bygger på kompetansemålene så reflekterte han litt rundt tilsyn og hvordan det oppleves å være gjenstand for et tilsyn:

«Jeg tror at hvis en ikke har noe sånn kontrollering, at en ikke blir kontrollert sånn, så tror jeg fort at en blir litt sløv da, og at en – ja, kan henge på litt på sida i større grad. Så jeg syns det er fint bare det at vi fikk satt oss ned sammen, faglærerne, og – og prata litt igjennom ting og diskutert og – og ikke minst at vi fikk litt sånn økt fokus på den lokale læreplanen da, syns jeg bare var bra.»

Lærer A 131 – 135

Man kan tolke dette utsagnet som om at lærerne bevisst velger den minste motstands vei, men at det samtidig føles fint å bli fortalt hvor man skal ha fokus for en periode.

Det følgende sitatet er Lærer D sine tanker om hvorvidt hun følte at det var et behov for tilsyn ved Bekken skole:

«Fordi at en har jo ikke noe fasitsvar på hva som er bra da. En bruker jo Udir sine sider, men de kan nå alltid være noe som en gjør i – ja, de lokale læreplanene da, som ikke er



bra lell, fordi at det er det vi TROR er bra. Så det er jo veldig greit å få rettleiding, og vite hva – ja, hvordan det skal være. Og hva DE mener er bra da.»

Lærer D 60 – 64

Dette sitatet kan tolkes som at det Lærer D har en mer «vi versus de» forståelse av tilsyn. Dette gjenspeiles med bruken av ord som «vi» og «de». Det kan også tolkes som at hun er oppmerksom på en tolkningsproblematikk. Altså at hva «vi» gjør må måles opp imot hva «de» synes er bra. At man egentlig ikke har friheten til å høre på ens egne instinkter om hva som er best for sin klasse, men at dette skal sjekkes og godkjennes av en ukjent «de». I intervjuet med Lærer A sier han følgende:

«Det tror jeg det vil være på alle sånne skoler, egentlig. Om ikke til enhver tid, så med jevne mellom, i hvert fall, at en får – bare det å få en bekreftelse på at du gjør ting på rett måte.»

Lærer A 39 – 41

Her kan man få en følelse av at denne læreren ikke har mye imot fylkesmannens tilsyn, men man kan også tolke utsagnet som at han føler at han trenger en bekreftelse fra fylkesmannen om at det han gjør er riktig.

Jeg spurte også lærerne om hvorvidt de følte at tilsynet var nyttig i utviklingen av deres praksis, og fikk disse svarene:

«Ja, absolutt. ... Det vil jeg si. Ja»

Lærer A 448

«Ja, det vil jeg jo si ... Jeg har nå blitt mer bevisst på det med kriterier på tavla og sånn, og DET tror jeg er en bra ting da.»

Lærer D 830 - 831

«Ja, du lærer jo mer ... Du skjønner jo mer hva en skole er, og du skjønner hva det stilles krav om, kanskje, når du får sånne på besøk. For de er ganske tydelig.»

Lærer B 460 - 461

Disse tre sitatene kan tyde på at lærerne føler at tilsyn er nyttig for utviklingen av deres praksis, og at tilsyn virker oppklarende med tanke på krav som stilles til lærerne.

I det følgende sitatet forteller lærer D om hennes oppfattelse av tilsyn som verktøy:

«Hm ... Jeg har nå kanskje fått litt mer fokus på det med vurdering – undervisvurdering, det å være tydelig som lærer, at – hvor viktig det er da. Sjøl om en tror en kanskje er det, så kan en bli enda mer tydelig. Det å skrive beskjed på tavla ... Læringsmål ... og alt sånn derre der ... lærte jeg veldig mye av. Og det med å lage lokale læreplaner. Fordi at jeg var med på opprettinga av kroppsøvingslæreplanen, bl.a., i starten. Og da også på en måte være bevisst på hva som skal være med og hvor mye skal vi ha med i planen, og får vi med progresjon nå og ... Og jeg har jo kroppsøving som fag også, så det syntes jeg var ganske lærerikt å være med i ... Starten på opprettinga der.»

Lærer D 812 – 819

Man kan se at Lærer D opplever tilsyn som et verktøy for utvikling av egen praksis og at det var positivt i den forstand.

## 5.6 Kommunikasjon og makt

I denne kategorien vil jeg se på kommunikasjonen før og under tilsynet mellom Fylkesmannen, rektor og lærerne som var deltagere i tilsynet. I tillegg vil jeg se på hvilke maktforhold og uttrykk man kan se i tilsynsprosessen.

### 5.6.1 Fylkesmannen

I det følgende sitatet sier Fylkesmannen noe om sine forventninger til rektor og skoleeier i forhold til hvordan de videreformidler informasjonen om tilsynet.

«For at jeg tror – jeg tror rektor og skoleeier har ganske stor betydning her. For når vi sender ut det varselet om tilsyn, så tror jeg at måten det blir formidla til personalet på avgjør hvordan – hvordan dette her vil slå ut.»

217 – 220

Det kan tolkes som om Fylkesmannen mener at hvis denne informasjonen blir formidlet fra skoleeier eller rektor videre nedover i linja på en positiv måte, vil det ha utslag på hvordan holdningene for tilsynet vil være blant lærerne og hvor godt tatt imot representantene fra fylkesmannen vil være når de ankommer skolen. Som om det å gi det en snill innpakning kan motvirke eventuelle negative holdninger til tilsynet. Det vises også i neste sitat der hun utdyper det litt nærmere.

«Jeg tror rektorer eller skoleeiere som sier at – litt forenkla da, men hvis de sier at HER har vi en mulighet til at vi får vist fram vår praksis, dette her kan bidra til at vi utvikler oss, og det kan være et ledd i utviklingsarbeidet vårt, så tror jeg at lærerne er annerledes innstilt enn om en rektor – for å sette det på hodet – sier: Å, nå kommer det et tilsyn IGJEN! Dette her må vi nå bare igjennom – Så tror jeg utgangspunktet blir veldig, veldig ulikt.»

220 – 224

Her sier Fylkesmannen noe om hvordan hun ser på sitt arbeid med veiledning av lærere.

«For hvis – JEG klarer i hvert fall ikke å stoppe der at de er – hvis man setter det i hermetegn – der de er «avkledd» på en måte, at jeg stopper der. Da er jeg også med en gang over på hvor går det an å finne informasjon om dette her, hvordan kan dette her følges opp?»

249 – 252

Det kan tolkes slik at hun mener at hennes jobb er ikke bare å vise hvor det er blitt gjort feil, men også å vise hvordan dette kan rettes opp. Hvordan hennes jobb ikke er å bryte ned eller å rakke ned på noens arbeid, men å gi veiledning på hvordan arbeidet kan gjøres, til forskjell fra hvordan det gjøres nå, for å være mer i tråd med det som står i loven.

I det følgende sitatet snakker Fylkesmannen om hvordan hun arbeider med mange forskjellige mennesker i forskjellige roller og med forskjellig erfaring.

«Så det er jo klart at kommunikasjonen vår kan jo være tettere, kanskje, med hver kommune, enn det er i en kommune med – et fylke med SÅ mange kommuner. Sånn at – sånn at jeg tror det er veldig viktig det å tilpasse det til mottakeren da.»

312 – 315

Her sier hun altså at hun må tilpasse informasjonen hun gir til mottakeren slik at en som ikke har vært i stillingen sin lenge kan være like forberedt til tilsynet som en som har hatt stillingen gjennom flere tilsyn. At de som er helt ferske kan trenge mer veiledning enn de som har mer erfaring.

#### 5.6.2 Rektor

I det neste sitatet forteller rektor om hvordan han gikk frem med å fordele arbeidet i forkant av tilsynet.

«... Og så var det å plukke ut folk da, innafor de tre fagene, innafor spesped, innafor særskilt norsk, som da skulle representere skolen å jobbe med. Vi delte inn oppgavene der da ... Ja. Det var vel det første. Og så fikk de noen frister til å gå igjennom sånn og sånn og levere til meg og – Ja, sånn at vi hadde forberedt oss noe da, selvfølgelig, til åpningsmøtet da. Ja.»

377 - 380

Sitatet kan tolkes slik at rektor delegerte arbeidet med å gjøre klar dokumentasjon og andre oppgaver før tilsynet, slik at alt arbeidet ikke falt på han og lærerne fikk delta i arbeidet. Etter tilsynet måtte både rektor og lærerne rette seg etter de avvikene som ble avdekket under tilsynet. Dette arbeidet ble også delegert blant lærerne slik at de var deltagende og ikke passive under etterarbeidet.

«Og da var det jo å gå i gang og plukke sund konklusjonen, hva vi måtte rette opp da, i forhold til lovbrudd eller avvik ... Og da det er det ikke noe spørsmål – da ... Fordelte arbeidet på gruppene og – så det vart gjort. Ja. Enkelt og greit.»

I det følgende sitatet forteller rektor om hvordan nyheten om at det skulle være et tilsyn ble mottatt av lærerne.

«Og derfor så vart det en veldig sånn – det vart ikke noe sånn kolossalt til huff og sukk og stønn når tilsynsbrevet kom. Det vart heller litt motsatt – jeg prøvde å vri det til noe veldig positivt: her får vi faktisk drahjelp.»

201 – 204

Man kan se at rektor er av den formening at det var hvordan han la frem tilsynet, at han vinklet det til noe positivt, som var utslagsgivende for hvordan det ble mottatt av lærerne.

Et tilsyn er en omfattende og tidkrevende prosess som ikke bare har innvirkning på de som blir intervjuet av Fylkesmannen, men alle lærerne. Et tilsyn betyr også merarbeid for alle involverte og det kan skape motstand mot tilsynsprosessen.

«Så vi skjønnte at det kom til å – vi måtte legge bort en del andre ting da, for dette her kom til å ta tid og – ja, og engasjere flere enn bare meg da, og hele organisasjonen, egentlig.»

45 – 47

Dette sitatet kan tolkes som at rektor, på et tidlig stadium, så at tilsynet ville involvere merarbeid og at han da måtte være tidlig ute med å skape engasjement blant lærerne. Både slik at de vanlige arbeidsoppgavene som lærerne har ikke blir forsømt, samtidig som at tilsynsarbeidet blir ferdigstilt. I det neste sitatet snakker rektor om valget om å drive med utviklingsarbeid.

«Fordi at det utviklingsarbeidet som en driver på med sjøl, det – du må være jævlig strukturert for å tørre å sette av nok tid til det. Underforstått at det er mye annet du skulle ha gjort, som du rydder bort. Og det valget der slapp jeg å ta da, for fylkesmannen har tatt det for meg: Dette her SKAL du gjøre. Greit enkelte ganger.»

328 – 331

Det kan tolkes som at avgjørelsen om tilsynet ble, i dette tilfelle, tatt for han og at det var «greit» for han at det ikke var han som initierte det, men at det var pålagt fra høyere hold.

### 5.6.3 Lærerne

I et følgende sitatet forteller Lærer C om hvordan hun opplevde rektors rolle før tilsynet skjedde.

«Ja, det ... Hm ... Jeg bare tenker etter hvilken rolle – Det var jo rektor som informerte oss om at tilsynet kom, og plukka ut lærere på de forskjellige trinnene og – Ja, det er ikke noe – Det er jo en del av jobben vår, så det er helt kurant.»

Lærer C 118 – 120

Sitatet kan tolkes slik at lærerne godtok at det skulle være et tilsyn og at de ikke motsatte seg det. Derimot kan man også tolke en undertone av medgjørighet som kan komme fra rektors holdning og måten han legger det frem på eller fra en følelse av at et tilsyn er noe utenfor ens kontroll som kommer til å skje uansett.

Reaksjonene lærerne har på tilsynet eksemplifiseres videre i det neste sitatet. Her forteller Lærer A om hvordan han opplevde rektorens måte å snakke om tilsynet på.

«Ja, han sa jo ifra om hva tilsynet skulle være på – om og sånne ting, i forkant da. ... Og at vi som var da i kroppsøvingsgruppa, at vi så litt på den lokale læreplanen. Og han også avdramatiserte det da overfor oss, at dette her er ikke – det er ikke noen som kommer for å ta oss, men dette her er en flott mulighet for oss og en – og han solgte det inn som noe positivt da. Og det tror jeg ... - det tror jeg hjalp veldig for oss også, at ... - å ikke gjøre det så skummelt. At vi også følte at her er det noen som kommer for å – som ... ressurser for oss, og som er fine verktøy vi kan bruke for å bli bedre da. At det var liksom jevnt over hos de aller fleste ... innstillinga til det også da, at ... vi er heldig som får tilsyn, enn at – at det er noen som kommer og prøver og ta oss, liksom. Så jeg syntes det var en god stemning.»

Lærer A 69 – 78

Her kan man se at denne lærerens opplevelse av rektors holdning til tilsynet er avslappet og at tilsyn er noe som kan brukes som et forbedringsverktøy. Man kan også se at den holdningen smitter over til Lærer A og at det går så langt at denne læreren føler at det er et privilegium å ha tilsyn. Han sier også at det skapte en god stemning før tilsynet som kan ha hatt innvirkning på hvordan merknadene i rapporten ble mottatt. I tillegg til at han ser ut til å godta at Fylkesmannen vet best.

I de to følgende sitatene kan vi se flere eksempler på hvordan rektors holdning ovenfor tilsynet hadde innvirkning på lærernes holdninger til både tilsynet og fylkesmannen.

«Nei, han har jo liksom ansvaret da, for at vi oppfølger de kravene som står. Og ... jeg syns – ja, rektor har liksom fordelt litt jobber til oss og – og fått det til å gå veldig greit, syns jeg, dette arbeidet, så jeg har ingen ting å utsette på han heller.»

Lærer A 415 – 417

Dette sitatet kan tolkes som at lærerne har stor tillitt til rektor og at de vil utføre jobbene som er delegert til dem på best mulig måte. I tillegg kan man se at lærerne ikke følte at tilsynet var noe direkte negativt, men derimot en forbedringsmulighet.

«Og at de var veldig ... Ja, løsningsorientert og liksom // - Eller de var her for å hjelpe oss, liksom. Det var det som var den ... oppfatninga i kollegiet, at vi hadde en veldig positiv tilnærming til det, og det vart – fikk vi jo igjennom at rektor solgte inn litt sånn til oss da at nå er det mulighet for oss som vi må ta, og dette – det er bare bra, liksom, at de kommer for å hjelpe oss til å bli bedre. ... At de tankene spredte seg litt da. Det syns jeg var fint. Men det er jo – det er jo litt sånn med mange at de – å, det er litt pæs å bli intervjuet, ikke sant, og sånn.»

Lærer A 515 – 523

I de følgende sitatene forteller noen av lærerne om informasjonsflyten og arbeidsforholdene mellom lærerne og rektor i tiden før og under tilsynet, og hvordan de opplevde informasjonen de fikk.

«Han var jo bindeleddet mellom tilsynet og oss som jobber her da. Så – ja, jeg syntes jo vi fikk grei informasjon og – i forkant og ...»

Lærer C 650 – 651

«Han var flink til å komme med klare arbeidsoppgaver.»

Lærer B 122

«Jo, han var flink, han også. Han tok det på alvor og ... pusha oss litt i forhold til frister og sånn.»

Lærer B 432 – 433

«Eh – Han – ja, han har jo på en måte kanskje litt sånn overordna ansvar da. Og han kjørte jo mye sånn fellesmøtene og delegerte hvem som skulle være med på DET og – Så det var jo HAN som på en måte hadde litt hovedansvaret da. Det var det. Jeg tror nok det var han som valgte ut hvem som skulle være med på fagmøtene også, jeg. Det lurer jeg på. Men de var jo bevisst på at det skulle være en fra hvert trinn, og DET tror jeg er lurt. For da får en diskutert på tvers av trinn og hører litt hva som blir gjort på forskjellige – Men i fagseksjonsmøtene så er vi jo på tvers av trinn, så da vet vi jo litt hva som gjøres på trinnene. Lokale læreplaner lager vi sammen og – ja – Så sånn sett så vet vi egentlig ganske godt hva som skjer på de trinnene lell. Men det er nok rektor som på en måte hadde den store oppgaven med å – Så HAN tror jeg kanskje stressa mer enn JEG gjorde.»

Lærer D 779 - 788

Det kan tolkes slik at både Lærer B og C var fornøyd med informasjonen og arbeidsoppgavene de fikk fra rektor både før og underveis i tilsynet. Derimot forteller det neste sitatet at det ikke var noen merkelig kontakt mellom lærerne og Fylkesmannen utenfor åpningsmøtet og intervjuene.

«Eh – Vi snakka jo ikke så gæli mye med HAN, egentlig, anna enn når de hadde åpningsmøtet og sånn. Så jeg følte liksom ikke noe for å spørre han om noe heller, kanskje. [...] Jeg følte ikke at de tok kontakt med MEG heller. Det var mer med – når de hadde intervjuet da.»

Lærer D 117 – 121



Jeg spurte om hvorvidt lærerne følte at det var et behov for et tilsyn før tilsynet og Lærer B svarte:

«Eh – ja. Eller behov og behov – Det er jo et spark i ræva da til å få ferdig ting.»

Lærer B 73

Dette kan tyde på at Lærer B er av den oppfatning at hun viste at det var ting som måtte gjøres, men som ikke ble gjort, og at tilsynet var en katalysator til å få gjort ferdig det arbeidet. I etterkant av tilsynet har Lærer A denne kommentaren til hvordan hans praksis har endret seg og hvordan han opplever forandring i fellesskapsfølelsen blant lærerne:

«Ja, det er jo litt det jeg sa nå da, med at – at en har blitt mer bevisst på hvordan vi skal – hva vi skal fokusere på da. Og dette her med egenvurdering, at vi har fått inn det – Som da var mer eller mindre fraværende før. Ja. Så ... Ja, jeg synes vi har blitt flink til å dele – dele ting som vi synes er bra eller fungerer godt i vår praksis da, med andre faglærere.»

Lærer A 429 – 432

Sitatet kan tolkes slik at tilsynet har ført til en større bevissthet omkring hvor de ansatte på Bekken skole trenger å rette mer fokus.

## 6. Drøfting og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i analysen av datamaterialet i lys av translasjonsteori og med bakgrunn i tilsynsdokumentene. Hensikten med denne undersøkelsen er å undersøke et tilsyn utført av fylkesmannen, og problemstillingene er (1) *hvordan fylkesmannen, rektoren og lærerne operasjonaliserer det nasjonale tilsynet «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen»*, (2) *hvilke funksjoner dette tilsynet har på skolenivå* og (3) *hvordan makt gjør seg gjeldende i dette tilsynet*.

### 6.1 Ulike operasjonaliseringer av system og rutiner

Både opplæringsloven og privatskoleloven «pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system for å vurdere om og følge opp at skoleeier etterlever opplæringslovverket» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette systemet kan fritt utformes av skoleeier, men en forutsetning er at det fyller kravene til forsvarlighet. Altså at det skal være et system ved en skole som sikrer etterlevelse av loven, men ikke hvordan systemet skal se ut. Man kan spørre seg selv om hvorfor det er et krav om et system når det ikke er en universal utforming av det. Kravet sier heller ingenting om kvaliteten på systemet eller om det virkelig sikrer at elevene får det som skal sikres gjennom systemet. Dette systemet må derfor være rigid nok til å fange opp alt det skal fange opp, samtidig som at det skal være fleksibelt for å kunne tilpasses ulike elever og situasjoner. Det samme gjelder kanskje for rutiner i skolen. En må ha rutiner slik at en sikrer at alt som må bli gjort, blir gjort, samtidig som at rutinene må ta høyde for at elever og situasjoner er forskjellige og at en viss tilpasningsmulighet må være tilstede. For mange rutiner kan føre til en rigiditet, men mangel på rutiner kan føre til ett så stort sprik i praksis at det og vil kunne ha en negativ påvirkning på elevene.

«Rutiner er koblet til den juridiske styringen av skolen» (Møller & Ottesen, 2016, side 185). Det vil si at rutinene en skole har regulerer handlinger, men ikke spesifikt hva de forskjellige aktørene skal gjøre i skolen. Altså er den rettslige reguleringen avhengig av forskjellige

tolkninger og bruk av reglene og hvordan de handlingene blir spesifisert og kontrollert i organisasjonen (Møller & Ottesen, 2016).

Når man baserer seg på utsagnene til Fylkesmannen, kan det se ut som om hun ser etter et system som ikke kun eksisterer på papir, men også gjenkjennes i handlinger. Det inkluderer også at elevene opplever deler av dette systemet. Som Fylkesmannen sier er et system et fint verktøy, men hvis elevene ikke opplever undervisvurdering er ikke systemet eller rutinen verdt noe. Det betyr ikke at rutinene må være nedskrevne, men at de må være synlige i praksisen ved skolen.

For rektor er det å ha et system og en rutine viktig. Hans utsagn kan tolkes slik at han er en demokratisk leder som gjerne involverer lærerne i det arbeidet han gjør, og det arbeidet som kan påvirke dem. Det gjør han ved å åpne for at lærerne kan utvikle sitt eget system og enge rutiner så lenge de ikke går imot det overordnede systemet.

Lærerne på sin side vil ha andre former for eller innhold i systemene. En lærer etterspør for eksempel at et system bør inneholde mer rom for vurdering av den enkelte elev. Det kan henge sammen med kravet om undervisvurdering, og det kan tenkes at denne læreren ikke føler at det er rom i hennes skolehverdag til å sette av nok tid til slikt arbeid. En fordel med tilsynet er at systemet som er på plass på Bekken skole har blitt løftet og ført frem i lyset. En av konsekvensene av tilsynet er da at deler av systemet som ikke har vært så mye brukt, har blitt tatt i bruk. I tillegg kan tilsynet ha vært en katalysator for å revurdere systemet og kan ha bidratt til at deler av systemet som ikke har fungert har blitt forandret på.

## 6.2 Ulike operasjonaliseringer av lokalt læreplanarbeid og kompetansemål

Det kan se ut som at representanten fra Fylkesmannen er av den oppfatning at kompetansemålene ikke kan brytes ned, men må gjengis slik de står i læreplanen og at det ikke finnes en frihet til lokale tilpasninger. Hun sier også at kompetansemålene må være tydelige og gjenkjennbare i den lokale læreplanen og at hun må kunne se at det er kompetansemålene det arbeides etter. Når vi da ser på rektors uttalelser ser vi at han kan være av den oppfatning at det

er lite slingringsmann i nedbrytningen av kompetansemålene. For eksempel måtte «dans» ut av læreplanen fordi det ikke var vurderbart i forhold til målene i læreplanen. Et annet eksempel på det er hvor et prosjekt må tas ut av undervisningen fordi kompetansemålet ikke ble gjengitt slik som i læreplanen for faget. Hvis det ikke kan vurderes, så skal det ut. Det man da kan diskutere er hvorvidt skolen er til for å danne og utdanne elevene sine. Er det slik at det ikke finnes handlings- og tolkningsrom og det kun er det som kan telles, evalueres eller måles opp imot kompetansemålene som er tellende i dagens skolekultur? Eller er det et mål i seg selv at elevene skal, ved endt skolegang, også være velfungerende mennesker i samfunnet?

Lærernes uttalelser om kompetansemål vitner om et ønske om tydeligere og færre kompetansemål både for lærernes og elevenes beste, men også at de føler en stor frihet i den lokale utformingen av både læreplanen og kompetansemålene. I en av uttalelsene sier Lærer B at hun føler at hun kan skrive hva hun vil i læreplanene så lenge de følger målene. Hvis man må følge kompetansemålene til punkt og prikke så åpner det jo ikke for lokale tilpasninger.

Her kan man altså se eksempel på både et ønske fra Fylkesmannens side om en reproduserende modus der kompetansemålene skal gjengis så likt og nøyaktig som mulig mellom kontekster, og en modifierende modus der rektor og lærerne forsøker å beholde essensen, men med lokale tilpasninger. Fylkesmannens tilsynelatende ønske er eksempel på at kompetansemål har en begrenset frihet til oversettelse. For eksempel kan man tolke hennes uttalelser dithen at de lokale konkretiseringene og tilpasningene av kompetansemålene er akseptable så lenge de fremdeles korrelerer med de rammene hun har satt.

Den som har translatøransvar på hvert nivå har her makt til å bestemme hvilken modus man skal bruke og dermed også hvor langt fra originalen man vil være. Hvis man tar utgangspunkt i det representanten fra fylkesmannen sier om at kompetansemålene skal gjengis så nær originalen som mulig, så er merknadene i rapporten fullt forståelige. Man kan se på det som addisjon, eller at de la til elementer, fordi skolens kompetansemålene inneholdt elementer som gikk utover det som sto i den nasjonale læreplanen. Det vil også være en top-down-orientering der staten, i dette scenarioet representanten fra fylkesmannen, kontrollerer både translasjonen og implementeringen av ideen.

Man kan også tolke representanten fra fylkesmannens uttalelser om læreplanen slik at hun ser på læreplanen og det lokale læreplanarbeidet som noe som kan fungere som en katalysator for

diskusjoner om innholdet. Slik sett åpner hun for lokale tilpasninger, men de må passe inn i de rammene som er satt for skolen. Med andre ord en translasjon med frihet så lenge man holder seg innenfor rammene. Rektor på sin side føler at de har en stor frihet i utformingen av den lokale læreplanen og valg av metode for undervisning. Denne opplevelsen deles også av lærerne som, selv om de må holde seg innenfor rammene, føler en frihet i utformingen. Noen av praksisene på Bekken skole har derimot blitt videreført fra en læreplan til en annen, noe som viser styrken av en tradisjon i en skole. Disse tradisjonene kan være vanskelige ettersom noen av dem ikke faller innenfor et kompetansemål, og derfor ikke kan vurderes og må strykes fra den lokale læreplanen.

Man kan så diskutere om en overnattingstur i 10. klasse kan tilføre andre livsopplevelser som ikke kan måles gjennom en oppfyllelse av kompetansemål, men likevel kan være gode for elevene å ta med seg i form av livserfaringer. Videre kan man spørre seg om det er turen i seg selv representanten fra fylkesmannen reagerer på eller om det er det faglige innholdet som ikke fulgte kompetansemålene. Det å ha noe å glede seg til kan virke motiverende på elever som er skoleleie, og være positivt i forhold til skolens mer overordnede oppgaver.

### 6.3 Ulike operasjonaliseringer av underveisvurdering

Å være klar i sin tale er en fordel slik at man unngår misforståelser, spesielt når en har å gjøre med barn og unge. Et av avvikene Bekken skole fikk var, som sagt, at elevene ikke følte at de hadde egenvurdering. Om det beror på at lærerne ikke brukte ordet egenvurdering, eller at egenvurderingsaktiviteten ikke var til stede, kan diskuteres. Dette er et eksempel på at et begrep kommer inn i en kontekst, blir populært og spres blant de ansatte, men ikke spres til elevene. Derfor er det mulig at gjennom å bruke de rette benevnelsene på aktivitetene hadde elevene gjenkjent begrepene da de ble intervjuet. En tydeligere begrepsbruk kan også brukes ovenfor elevene slik at slike misforståelser ikke skjer. I tillegg kan det at lærerne viser at egenvurdering kan brukes som et verktøy, føre til utviklingen av større kompetanse i et fag. En av uttalelsene til rektor er at denne merknaden ikke kom overraskende. Det man kan undres over er at hvis man var klar over denne mangelen, hvorfor var det ikke tatt grep for å rette på dette før tilsynet?

## 6.4 Ulike oppfatninger av tilsynets funksjoner

Med tanke på at top-down delen av oversettelseskjeden innebærer at det er lederen som kan påvirke hvor godt ideen vil bli tatt imot, kan man godt forstå hvorfor fylkesmannen vil at tilsyn skal oppleves som veiledning istedenfor kontrollering. Man kan derimot spørre seg om hvorvidt et tilsyn egentlig er veiledning når rettelsene som blir gjort er så sterke som i dette tilfellet. Når definisjonen på veiledning er å gi råd og hjelp kan man spørre seg hvor mye en skole kan motsette seg den veiledningen som kommer fra fylkesmannen. Kan man egentlig si at det er veiledning, eller er det bare en snillere form for kontroll? Representanten sier selv i et sitat at veiledningsdelen av et tilsyn kan tones ned dersom det er en skoleeier som ikke har vært gjennom et tilsyn før og det er mulig å tenke seg at det da blir mer kontroll enn veiledning. Rekve fant at tilsyn ikke alltid oppleves som veiledende. Hennes funn tyder på en forskjell i opplevelser mellom kommunalrådgiveren og rektoren i samme kommune (Rekve, 2014). Jakhelln og Møller omtaler også det felles nasjonale tilsynet som å ha både en kontrollerende og forebyggende effekt (Jakhelln & Møller, 2016). Derimot er det også argumenter for å se på tilsyn som noe som «beskytter interesser eller rettigheter ved å hindre myndighetsutøvelse som ikke er legitim i et demokratisk samfunn» i tillegg til at det er forbundet med omsorg og kontroll (Sivesind, Skedsmo, & Hall, 2016, side 101).

Representanten fra fylkesmannen har i sine uttalelser sagt at det er ønskelig for henne at tilsynet blir oppfattet som nyttig. Det vektlegges også i utdanningsdirektoratets metodehåndbok (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvis man ser på tilsyn med top-down-briller så er det staten, i dette eksemplet representanten fra fylkesmannen, som har påvirkningskraft på hvor godt en ny idé vil bli tatt imot. På lavere nivå vil det være rektor sin oppgave som leder å «selge det inn» til lærerne slik at tilsynet har en god start og ikke blir motarbeidet.

Uttalelsene til rektor vitner om at han opplever tilsynet som nyttig, men at arbeid med tilsynet kommer på bekostning av arbeid med andre prosjekter. Dette samsvarer med Eriksen sine funn der han fant at arbeidet med tilsynsrelatert arbeid kan gå ut over andre viktige oppgaver (Eriksen, 2014). Rektor sier at han opplever et press om å «være med på noe», og man kan anta at han ikke så på tilsynet eller å informere om tilsynet som noe problematisk fordi avgjørelsen om at det skulle være et tilsyn ikke kom fra han men fra fylkesmannen. På den andre siden sier han også,

som sagt, at å jobbe i forkant av og under tilsynet vil ta tid bort fra annet arbeid og at det kan gå utover andre områder av praksisen. Man kan altså se spor av problembetinget søking etter løsninger der lederen må i gang med noe, men forsøker å være løsningsorientert og hører på stemmene til medarbeiderne.

Lærerne sier også at de opplevde tilsynet som nyttig. Dette samsvarer med Rekve sine funn, hennes informanter opplevde tilsynet de var deltagende i, som nyttig (Rekve, 2014). Det samsvarer også med Eriksen sine funn, at tilsynet opplevdes som nyttig og relevant (Eriksen, 2014).

Den «vi» versus «de»-holdningen som var fremtredende i uttalelsene til lærerne viser at lærerne ikke nødvendigvis føler at det de gjør er rett. Tilsynet var en fin anledning til å få vite hvilke deler av deres praksis som var «rett» og hva som var «feil», og lærerne følte at det var greit å få vite hvordan det skal være. Man kan stille seg spørrende til hva opplevelsen av funksjonen til et tilsyn er i lærernes øyne hvis de føler at de skal settes på rett spor gjennom et tilsyn. Rekve fant at samtlige av hennes informanter opplevde at de fikk nok informasjon i forkant og at tilsynet var ryddig (Rekve, 2014). Det samsvarer med lærer A sine uttalelser om både opplevelsen av tilsynet og tanker om Fylkesmannen. Eriksen skriver at mesteparten av hans respondenter svarte mot den positive enden av graderingsskalaen han brukte (Eriksen, 2014)

## 6.5 Maktrelasjoner i tilsynet

Translasjonsteorien inneholder ikke et tydelig maktperspektiv. Det jeg imidlertid ser er at den som har translasjonsansvar, har makt til å velge modus og retning på translasjonen. I tillegg har vedkommende også valget om hvilken oversettelseskjede translasjonen skal følge, og det kan være avgjørende for hvordan ideen kommer inn i den nye konteksten. En del av det å være en god translatør er å kunne tilpasse en ide til en ny kontekst og velge hvilke deler skal overføres som de er og hvilke som skal forandres på. Makten ligger altså i å kunne velge disse tingene, og å være den første personen til å tolke en idé og å være den som kan si hva noe betyr. Det vil si at i et tilsyn har fylkesmannen makt til å si at de translasjonene som er blitt gjort av rektor og

lærerne er riktige eller gale basert på hans eller hennes definisjoner av det som er gjenstand for translasjon. Man kan altså se innslag av hierarkisk makt i tilsyn, og i translasjoner av ideer.

Rektors arbeid i forkant av tilsynet med å fordele arbeidsoppgaver vitner om en leder som inkluderer arbeiderne i relevant arbeid. Dette kan gjenkjennes i problembetinget søking etter løsning der leder forventes å ha en oversikt over hvilke problemområder som eksisterer i organisasjonen, men er villig til å delegerer og høre på arbeidernes stemme. Derimot er tilsynet i seg selv noe som blir utført uansett hvilken holdning rektor har til det, og på den måten kan man også se spor av en top-down-orientering.

Holdningene til rektor kan ha hatt en innvirkning på hvordan lærerne var positive og ikke motsatte seg tilsynet, men heller jobbet som et lag for å utvikle egen og skolens praksis. Det underbygges av uttalelsen til representanten fra fylkesmannen og hennes observasjoner av at det er deres og leders formidling som er avgjørende for hvordan tilsynet blir mottatt. Man kan derimot diskutere hvorvidt det var tilsynet som ble så godt solgt inn at alle lærerne var positive til tilsynet eller om det var et element av apati og å legge seg flat for tilsynet. Tilsynelatende er det en bred oppfatning blant lærerne at det var holdningen til rektor som hadde innflytelse på hvordan tilsynet ble mottatt. Det var denne positive holdningen og tillitten som lærerne har til rektor som var utslagsgivende for at lærerne jobbet med de oppgavene som ble delegert til dem på best mulig måte.

I en av uttalelsene til representanten fra fylkesmannen sier hun at det er viktig «å få dem inn på det samme sporet som Vi er da». Det reflekteres i det Lærer D sier om at den praksisen lærerne har før et tilsyn måles opp imot det som fylkesmannen definerer som rett praksis. Hvis praksisen ikke er i tråd med «den rette praksisen», må lærernes praksis endres. Det pedagogiske skjønnet kan også bli ignorert gjennom kontrollen som kommer med et tilsyn, ettersom det ikke gis plass til å gjøre nødvendige tilpasninger til en elevgruppe med mindre det er i tråd med fylkesmannens tolkninger. I et annet sitat sier hun at hun opplever at lærerne har et ønske om å gjøre det som er rett og forventet av dem. Det kan sees på som en videreføring av «dem» og «oss»-tankegangen. At så lenge «de» har fått vite hvordan «vi» gjør det så vil de innrette seg etter det «vi» synes er rett. Man kan spørre seg selv om det er den institusjonelle makten som gir fylkesmannen myndighet til å definere hva som er rett eller gal handling i en situasjon med elever eller i definisjonen av det spesifikke innholdet i skolen. Og videre om det er slik som Jakhelln og



Møller sier, at et overordnet organ angir instruksjoner for forhold i et underordnet organ eller om tilsyn kun fungerer som et rettssikrende organ (Jakhelln & Møller, 2016).

Man kan stille seg spørrende til hvorvidt lærernes profesjonalitet blir respektert i tilsynet. Spørsmålet er om tilsynet fokuserer på det overordnede systemet og ikke vier mye tid til praksisen i klasserommet i lys av profesjonsaspektet, eller om tilsynet også, direkte eller indirekte, har en påvirkning på profesjonen og praksisen. Hvor langt er det akseptabelt for lærerne at statens lange arm skal gå inn i skolen? Staten regulerer jo profesjonen og praksisen i form av lærerutdannelsene, kommunal styring og lover og forskrifter i tillegg til tilsynene. Den skjønnsmyndigheten som lærerne har i skolen er basert på en tillit fra både myndighetene og samfunnet. Den tilliten er videre basert på at lærerne og skoleledere har evne til å utføre de oppgavene som må utføres på best mulig måte, i tråd med de lovene og forskriftene som regulerer skolen (Møller & Ottesen, 2016). Er det slik at lærerne til dels «legger seg flate» for tilsynet som et spill for galleriet fordi de vet at de må gjennom det uansett, eller har tilsyn ønsket effekt som veiledning slik at lærerne forandrer praksisen sin fordi de ser nytten i det? I en artikkel skrevet av Drugli og Nordahl om samarbeidet mellom hjem og skole fant de at foreldre hadde en «lærerne vet best» holdning og at foreldre raskt tilskriver skolen mye makt. Den institusjonelle makten skolen sitter med blir da legitimert av foreldrene (Drugli & Nordahl, 2016). Med institusjonell makt mener jeg den makten som ligger i det å være en respektert institusjon. Det kan trekkes likheter mellom denne tankemåten og lærernes villighet til å føye seg etter det fylkesmannen sier i et tilsyn. I likhet med at foreldre føyer seg etter lærerne, føyer lærerne seg etter overordnede myndigheter. Slik sett finnes det er tydelig makt hierarki i skolen.

## 6.6 Konklusjon

Man kan se mange ulike oppfatninger av de ulike elementene av tilsynet hos de jeg har intervjuet i denne undersøkelsen. Jeg har intervjuet seks personer, og alle har forskjellige meninger og oppfatninger om tilsyn og dets innholdsmomenter. Fra et demokratisk perspektiv kan det være en fordel med forskjellige oppfatninger slik at det ikke kun er en person som styrer alt innhold i skolen etter hans eller hennes egne interesser.

En av problemstillingene for denne undersøkelsen er hvordan fylkesmannen, rektoren og lærerne operasjonaliserer det nasjonale tilsynet «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen». Denne undersøkelsen har vist at selv om det er et krav om et system, så er oppfattelsen av hva det systemet skal romme forskjellig på hvert nivå. Kanskje vil denne forskjellen i forståelse bli mindre hvis det er klarere retningslinjer for innholdet i et system. Vi har også sett at det er ulikheter i operasjonalisering av de sentrale begrepene kompetansemål og underveisvurdering.

Den andre problemstillingen for avhandlingen undersøker hvilke funksjoner dette tilsynet har på skolenivå. Funnene fra lærerne viste at de oppfattet tilsynet hovedsakelig som nyttig, noe som er i tråd med Fylkesmannens ønske. Det kom også frem at rektors holdning var sentral i hvordan tilsynet ble mottatt. Det at lærerne så klart ga uttrykk for at det var «greit å få vite hvordan det skal være» viser at fylkesmannen kan utøve en betydelig styring av deres primærvirksomhet.

Den tredje problemstillingen for undersøkelsen ser på hvordan makt gjør seg gjeldende i tilsynet. Funnene her tyder på at det er både institusjonell makt og translasjonskompetansemakt knyttet til tilsynet. I tillegg til den makten som rektor har i kraft av sin posisjon, har han også elementer av en karismatisk ledelses- og maktstrategi der han får med seg lærerne nettopp på grunn av sin tilnærming til sitt eget og deres arbeid.

Det som har blitt vist gjennom denne undersøkelsen er at det finnes translasjoner av elementene som inngikk i tilsynet på hvert nivå, og det er fylkesmannens oppgave å snevre inn de variasjonene som finnes slik at innholdet i skolen ikke varierer for mye fra skole til skole og by til by og det blir en mer ensartet grunnutdanning for alle. Om dette er hensiktsmessig i en skole som skal inkludere alle elever, er en diskusjon som ligger utenfor problemstillingen for denne undersøkelsen.



## 7. Referanseliste

- Akershus fylkeskommune. (Udatert). Vurdering for læring - Lokalt læreplanarbeid. Retrieved September 11, 2016, from <http://vurdering.afk.no/for-lerere-og-skoleledere/planlegging-overordnet/lokalt-lereplanarbeid/>
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). Qualitative Research Guidelines Project. Hentet fra <http://www.qualres.org/HomeMemb-3696.html>
- Collin-Hansen, R. (2012). Rettsliggjøring av og i skolen. In H. Jakhelln & T. Welstad (Eds.), *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (pp. 722–726). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativtilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.google.no/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=institusjonell+makt>
- Eriksen, T.-I. N. (2014). *Fylkesmannens tilsyn i skolen*. NTNU. Masteroppgave, Pedagogisk institutt.
- Fuglseth, K. (2007). Vitskapsteori og hermeneutikk. In K. Fuglseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2nd ed., pp. 256–271). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fylkesmannen i Vestfold. (2015). *Noen av våre erfaringer så langt*. Hentet fra [https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument FMVE/Barnehage og oppl%C3%A6ring/Skole/060215\\_Erfaringer\\_FNT2014\\_lederforum.pdf](https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument FMVE/Barnehage og oppl%C3%A6ring/Skole/060215_Erfaringer_FNT2014_lederforum.pdf)
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *BDJ*, 204(6), 291–295. <http://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Halleraker, S. E. (2013). *Oversettelse og overføring av en prosjektgjennomføringsmetode*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184867/Halleraker.pdf?sequence=1>
- Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Eilertsen, T. V. (2014). Finske reformideer i Norsk lærerutdanningsdiskurs. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 168–193). Book Section, Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2007). Reform 97 - eit grunnlag for Kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet* (pp. 66–81). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet - Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag.

- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden* (5th ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, H. (2014). Øyet som ser. Om den nye læreren som idébærer og fremmed. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 229–249). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakhelln, H., & Møller, J. (2016). Retten i skolen - styring og sikring. In K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom Pedagogikk, juss og politikk* (1st ed., pp. 27–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). *OECD-Vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/a383b61dce086b52e965edb840f5011d.nbdigital?lang=no#0>
- Klette, K., Aukrust, V. G., Hagtvat, B., & Hertzberg, F. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. In T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2nd ed., pp. 9–24). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-09-25-107#KAPITTEL\\_14](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-09-25-107#KAPITTEL_14)
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Utviklingen av den statlige utdanningsadministrasjonen i årene 1990-2001 og oversikt over situasjonen i Danmark, Finland og Sverige*. regjeringen.no. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/rapporter/2001/helhet-og-sammenheng-om-fornyelse-av-den/3/id277536/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/rapporter/2001/helhet-og-sammenheng-om-fornyelse-av-den/3/id277536/)
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Legal Rule or Regulation, Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). London: Sage.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø - rettslig regulering og yrkesetiske normer. In K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom Pedagogikk, juss og politikk* (1st ed., pp. 182–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). Skrivning - En integrert del av forskningsprosessen. In V. Nilssen (Ed.), *Analyse i kvalitative studier* (pp. 34–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NSD. (2015). *Må prosjektet meldes?* [Web Page]. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- NSD. (2016a). *Krav til samtykke*. Hentet September 19, 2016, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- NSD. (2016b). *Veiledende mal for informasjonsskriv*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 307–333). Oslo.
- Rekve, I. Å. (2014). *Fylkesmannens tilsyn - et tiltak for kontroll eller som veiledning*. NTNU. Masteroppgave, Pedagogisk institutt.
- Røvik, K. A. (2009). *Trender og Translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2013). Den besværlige implementeringen: Når ideer skal løftes inn i klasserommet. In P. Arbo, T. Bull, & Å. Danielsen (Red.), *Utdanningsamfunnet og livslang læring* (pp. 82–92). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Røvik, K. A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 13–42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014b). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (pp. 403–415). Oslo: Cappelen Damm.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 189–213). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Sivesind, K. (2012). Jus + ped = sant? Et felles nasjonalt tilsyn i skolen - om nye styringsformer og bruken av faglig skjønn. In H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner : artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Book Section, Oslo: Cappelen Damm.
- Sivesind, K., Skedsmo, G., & Hall, J. (2016). Et felles nasjonalt tilsyn: om rammeverk og reformbaner gjennom historien. In K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom Pedagogikk, juss og politikk* (1st ed., pp. 99–119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, R. A. (2001). *Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(88), 51–62. <http://doi.org/10.1002/tl.37>

- St.meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Stette, Ø. (Ed.). (2014). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - Ny eller gammel skole*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Tvinnereim, H. (2012). Tilsyn på utdanningssektoren. In H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (pp. 647–654). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag - kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Forsvarlig system § 13-10 - Veileder om kravet til skoleiere*. Hentet September 8, 2016, fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Skoleiers-ansvar/Forsvarlig-system---Veileder-om-kravet-til-skoleiere-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Metode for tilsyn - en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/Metode-for-tilsyn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/regelverk/tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/skolens-arbeid-med-elevenes-utbytte-av-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Undervisvurdering i fag*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Undervisvurdering\\_i\\_fag\\_bm.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Undervisvurdering_i_fag_bm.pdf)
- Utdanningsforbundet. (Udatert). *Nasjonale prøver*. Hentet September 9, 2016, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nasjonale-prover/>

# Vedlegg 1 - Godkjennelse 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: 01.03.2016

Vår ref: 46899 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<b>46899</b>	<i>Fylkesmannens tilsyn i skolen i et maktperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Imsen</i>
<i>Student</i>	<i>Emily Catherine Florence Jackson</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, 15.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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 kyre.svarva@svt.ntnu.no*

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





# Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til informanter

Hei

Jeg er en masterstudent ved pedagogisk institutt ved NTNU. Jeg skal i løpet av våren 2016 skrive masteroppgaven min. Temaet for masteroppgaven er tilsyn i skolen. Mine foreløpige forskningsspørsmål er, hvordan fylkesmannen og skolene tolker temaet for tilsynet, og hvordan de opplever det? Opplevs det som en form for kontroll eller som veiledning?

Jeg vil utføre intervju av en representant for fylkesmannen og skoleansvarlig i kommunen i tillegg til rektor og tre til fire lærere fra ulike fagområder ved en skole som nylig har hatt tilsyn med skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen som tema. Hvis jeg skal kunne svare på forskningsspørsmålene mine er jeg avhengig av å ha forskningsdeltakere som kan la seg intervju. Er dette noe du kan være interessert i? Intervjuene vil trolig bli utført i løpet av mars 2016.

Forventet prosjektslutt er 15.08.16. Etter denne datoen vil all data bli anonymisert eller slettet.

Min veileder er Professor Gunn Imsen, tlf. XXXXXX

På forhånd takk for svar.

Med vennlig hilsen

Emily Jackson

Tlf: XXXXXXXXX

Epost: XXXXXXXXX



# Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring

Temaet for masteroppgaven er tilsyn i skolen. Mine foreløpige forskningsspørsmål er, hvordan fylkesmannen og skolene tolker temaet for tilsynet, og hvordan de opplever det? Opplevs det som en form for kontroll eller som veiledning?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysningene dine og alle personopplysninger og opptak vil bli lagret i samråd med NSDs anbefalinger og retningslinjer.

Deltakelse i dette prosjektet vil innebære å bli intervjuet av meg i 1-1.5 time. Forventet prosjektslutt er 15.08.16. Etter prosjektet er avsluttet vil alt datamateriale bli slettet eller destruert.

Din anonymitet i oppgaven vil bli sikret ved at jeg bruker et fiktivt navn og utelater eller anonymiserer personidentifiserbare detaljer.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Emily Jackson på tlf. XXXXXXXXX eller veilederen min, Gunn Imsen på tlf. XXXXXXXXX.

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 4 - Databehandleravtale

## **Databehandleravtale**

I henhold til personopplysningslovens § 13, jf. § 15 og personopplysningsforskriftens kapittel 2.

mellom

Emily Jackson og Gunn Imsen  
behandlingsansvarlig

og

Berit Ingvaldsen  
databehandler

## Hensikt

Avtalens hensikt er hjelp til transkribering av intervjuer i prosjektet «Fylkesmannens tilsyn i skolen i et maktperspektiv» med NSD nummer 46899.

## Formål

Det skal transkriberes inntil 8 intervjuer fra et lydmedium til tekst. Intervjuene inneholder ikke sensitive data. Databehandler skal ikke foreta seg noe for øvrig med dataene.

Når transkriberte data er overlevert behandlingsansvarlig og student, skal databehandler slette alle sine kopier av lyd og tekst.

Databehandler er kjent med og forpliktet på gjeldende bestemmelser om taushetsplikt og sikkerhet under arbeidet med materialet.

Avtalen varer inntil transkriberingen er ferdig. Senest 15. mai 2016

Denne avtale er i 2 – to eksemplarer, hvorav partene har hvert sitt.

Sted og dato

Behandlingsansvarlig

Databehandler

.....

(underskrift)

.....

(underskrift)

# Vedlegg 5 - Intervjuguide for representanten fra fylkesmannen

Innledende spørsmål	1) Kan du fortelle litt kort om: deg selv, din bakgrunn, din stilling, din bakgrunn som representant for fylkesmannen
Prosesen før tilsynet	2) Hva er prosessen før et tilsyn?
Valg av tilsyn	3) Hvordan velger dere temaet for tilsynet?  a) Hvordan velger dere skole?  b) Hvordan velger dere hvem som skal intervjues?
Utførsel av tilsynet	4) Hvordan utføres et tilsyn?
Føringer	5) Hvilke føringer får dere fra Utdanningsdirektoratet ang tilsyn?  a) Får dere føringer fra andre hold?
Tolkninger av §3-11 i Opplæringsloven	6) Hvordan tolker dere §3-11 om underveisvurdering i forskriftene til opplæringsloven?  a) Hvordan deles denne tolkningen med medarbeiderne hos fylkesmannen?  b) Hva er tilsynets tolkning?  c) Hvordan har dere brukt veiledningsmaterialet for tilsyn som kommer fra Utdanningsdirektoratet?
Tolkninger av §3-1 i forskrift til opplæringsloven	7) §3-1 i forskrift til opplæringsloven sier at alle elevene skal kjenne til målene for opplæring. Hva legger fylkesmannen i den paragrafen?  a) Hva godkjenner dere som dokumentasjon for å tilfredsstille deres krav om at rektor sikrer at elevene kjenner til målene for opplæring, hva som blir vektlagt i vurdering av en elevs kompetanse og grunnlaget for vurdering?
Tolkninger av §2-3 i opplæringsloven	8) Hvordan tolker dere §2-3 i opplæringsloven (som handler om hvordan rektor skal sikre at innholdet i opplæringen er knyttet til kompetansemålene)?



	<p>a) Hvordan sikrer dere at skolen oppfyller dette kravet? b) Hvilken dokumentasjon krever dere?</p> <p>9) Hvordan tolker dere kravet om at rektor skal sikre at opplæringen dekker alle kompetansemålene? a) Hvordan sikrer dere at skolen oppfyller dette kravet? b) Hvilken dokumentasjon krever dere?</p>
IOP	10) Hvordan sikrer dere at alle elevene som har vedtak om spesialundervisning har en IOP?
Lokale tilpassinger av kompetansemålene	11) Ifølge opplæringsloven §2-3 og forskrift til opplæringsloven §1-1 skal rektor sikre at opplæringen skal ha et innhold som bygger på kompetansemålene i læreplanen. Hvor stor frihet har rektor og skolene til å lage egne tolkninger av kompetansemålene?
Datagrunnlag	12) Hvilke føringer får dere fra direktoratet ang datagrunnlag for tilsyn?  a) Hva anser du som et stort nok datagrunnlag for et tilsyn og en påfølgende tilsynsrapport?
Forventninger	13) Hva forventer dere fra skolen?  a) Hva ser dere etter?
Målet med et tilsyn	14) Hva er det viktigste målet ved et tilsyn?

## Vedlegg 6 - Intervjuguide for rektor

Tema	Spørsmål
Innledende spørsmål	1. Kan du fortelle litt kort om, deg selv, din bakgrunn, din stilling, din bakgrunn som rektor
Kjennskap til §3-11 om underveisvurdering	2. Hvor godt var du kjent med underveisvurderings forskriftene i opplæringsloven § 3-11 (Altså paragrafen som omhandler underveisvurdering) før tilsynet ble utført?
Lokalt læreplanarbeid	3. Hvordan jobber din skole med lokale tilpasninger av læreplanen? Spesielt med tanke på kompetansemålene. 4. Hvor stor frihet opplever dere i deres lokale læreplanarbeid?
Kompetansemål	1. I opplæringsloven står det at alle elever skal ha kjennskap til målene for opplæringen. Hvordan opplever du arbeidet med å tilfredsstille dette kravet? a. Spesielt med tanke på norsk, matematikk og kroppsøving.
Bruken av Underveisvurdering	5. Er underveisvurdering et viktig satsingsområde for din skole? 6. Hvordan bruker din skole underveisvurdering i hverdagsinteraksjonen med elevene? 7. § 3-11 i forskrift til opplæringsloven omhandler underveisvurdering. Hvordan opplever du arbeidet med å fylle kravene i denne paragrafen?
Tolking av paragrafen ang underveisvurdering	8. Har § 3-11 blitt diskutert blant lærerne? 9. I hvilken grad har § 3-11 blitt løftet opp på et kollektivt plan? 10. Hvem er det som tolker denne paragrafen ved din skole? 11. Får dere noen føringer fra fylkesmannen eller fra direktoratet om hvordan paragrafen bør tolkes? 12. Hvordan tolkes paragrafen ved din skole?

	13. Hvordan brukes denne paragrafen ved din skole?
Refleksjoner om fylkesmannen før tilsynet	14. Hva var dine tanker om fylkesmannen og tilsyn før det ble opprettet kontakt mellom din skole og fylkesmannen?  15. Er dette ditt første tilsyn der du har vært rektor?  16. Følte du at det var et behov for et tilsyn ved din skole?
Kontakten med fylkesmannen i forkant av tilsynet	17. Hvordan tok fylkesmannen kontakt med din skole?  18. Hva følte du når fylkesmannen tok kontakt med din skole?  19. Hvordan opplevde du den tiden fra du mottok varselsbrevet til åpningsmøtet?  20. Hvordan ble det jobbet i forkant av tilsynet? Da mener jeg innad i din skole.
Opplevelsen av tilsynet	21. Hvordan opplevde du tilsynet?  22. Hvordan opplever du at tilsynet ble utført?  23. Hvordan opplevde du å bli intervjuet av fylkesmannen?
Rapporten	24. Hadde du noen kontradiksjoner til den første rapporten?  25. Var du enig i rapportens konklusjon?
Merknader i rapporten	26. Hvordan forholder du deg til merknadene fra fylkesmannen?  27. Hvis det var uenighet i merknadene dere fikk hvordan jobbet dere med de?  28. Hvem ledet det arbeidet med å rette opp merknadene?  29. Hvordan opplevde du denne prosessen med å rette opp merknadene?  30. Fikk dere veiledning i arbeidet med å rette opp i merknadene? I så fall fra hvem
Inntrykk av tilsynsprosessen	31. Hvilke inntrykk av tilsynsprosessen satt du igjen med etter tilsynet?

Videre arbeid i skolen	<p>32. Hvilken betydning har tilsynet hatt for skolen din og det praktiske arbeidet i klasserommet?</p> <p>33. Har det blitt forandret på eller implementert nye rutiner i forhold til t undervisvurdering på din skole?</p> <p>34. <b>OPPFØLGING</b> – Kan du si mer om det?</p>
Makt og fylkesmannen	<p>35. I forskriftene til opplæringsloven står det at fylkesmannens oppgave er å ”føre tilsyn med at kommunane og fylkeskommunane oppfyller dei pliktene dei er pålagde i eller i medhald av opplæringslova”. Hvordan føler du at dette sitatet samsvarer med din oppfattelse av fylkesmannen og tilsynet som ble utført ved din skole?</p> <p>36. I følge opplæringsloven skal fylkesmannen gi råd og veiledning for å sikre et godt læringsmiljø. Hvordan føler du at dette samsvarer men din opplevelse av fylkesmannen og tilsyn?</p>
Avsluttende spørsmål	<p>37. Har du noen spørsmål?</p> <p>38. Er det noe du ønsker å tilføye?</p> <p>39. Er det noe du vil at jeg ikke skal inkludere i min oppgave?</p> <p>40. Ønsker du en PDF kopi av oppgaven min etter det er ferdig?</p>



## Vedlegg 7 - Intervjuguide for lærerne

<b>Tema</b>	<b>Spørsmål</b>
Innledende spørsmål	1) Kan du fortelle litt kort om: deg selv, din bakgrunn, din stilling, din bakgrunn som lærer
Refleksjoner om fylkesmannen før tilsynet	2) Hva var dine tanker om fylkesmannen og tilsyn før det ble opprettet kontakt mellom din skole og fylkesmannen?  a. Hva følte du når du fikk vite om at det skulle utføres et tilsyn på din skole?  b. Er dette dit første tilsyn som lærer?
Kontakten med fylkesmannen i forkant av tilsynet	3) Hvordan ble det jobbet med temaet for tilsynet i forkant av tilsynet?  a) Hvordan opplevde du den tiden fra det ble kjent at det skulle være et tilsyn og frem til åpningsmøtet?
Tilsynet	4) Følte du at det var et behov for et tilsyn ved din skole?  a) Hvordan opplevde du åpningsmøtet med fylkesmannen?  b) Hvordan opplevde du å bli intervjuet av fylkesmannen?  c) Hvordan opplever du at tilsynet ble utført?
Kommunikasjon	5) Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom deg og rektor i denne prosessen?  a) Hvordan opplever du kommunikasjonen mellom deg og fylkesmannen i denne prosessen?
Lokalt læreplanarbeid	6) Hvordan jobber du med lokale tilpasninger av læreplanen? Spesielt med tanke på kompetansemålene.  a) Hvor stor frihet opplever dere i deres lokale læreplanarbeid?  b) I opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven står det at undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen etter LK06 og at innholdet skal ha et innhold som bygger på kompetansemålene.

	<p>Hvordan opplever du arbeidet med å oppfylle disse kravene?</p> <p>c) Hvordan har dere endret arbeidet i etterkant av tilsynet?</p>
Norsk	7) Hvordan opplever du de avvikene som ble funnet for ditt fagområde?
Kroppsøving	8) Hvordan opplever du de avvikene som ble funnet for ditt fagområde?
Matematikk	9) Hvordan opplever du de avvikene som ble funnet for ditt fagområde?
Kjennskap til kompetansemålene	<p>10) I opplæringsloven står det at alle elever skal ha kjennskap til målene for opplæringen. Hvordan opplever du arbeidet med å tilfredsstille dette kravet?</p> <p>a) Ifølge opplæringsloven skal undervisningspersonalet gi tilbakemeldinger på hva de mestrer og hva de må gjøre for å øke kompetansen sin i faget. Hvordan opplever du disse kravene og hvordan jobber du med å oppfylle dem?</p>
IOP	11) I opplæringsloven står det at alle elever som har vedtak om spesialundervisning, skal ha IOP. Hvordan opplever du arbeidet med å oppfylle dette kravet?
Kjennskap til §3-11 om undervisvurdering	<p>12) Hvor godt var du kjent med undervisvurderings forskriftene i opplæringsloven § 3-11 (Altså paragrafen som omhandler undervisvurdering) før tilsynet ble utført?</p> <p>a) Er undervisvurdering et viktig satsningsområde for deg?</p> <p>b) Hvordan bruker du undervisvurdering i din hverdagsinteraksjon med dine elever?</p> <p>c) Hvor mye føler du at din praksis er i tråd med § 3-11?</p> <p>d) Fikk du spesifikke råd eller veiledning om din praksis med undervisvurdering?</p> <p>e) Hvordan arbeider du med kravet om å øke elevenes læringsutbytte gjennom undervisvurdering?</p>
Tolking av paragrafen om undervisvurdering	<p>13) Hvem er det som tolker § 3-11 ved din skole?</p> <p>f) Får dere veiledning eller opplæring i å tolke forskrifter og lover?</p>

	<p>g) Føler du at du har fått tilstrekkelig med opplæring til å kunne oppfylle § 3-11 før det ble utført tilsyn ved din skole?</p> <p>h) Hvordan tolkes paragrafen ved din skole? Før og etter tilsynet?</p> <p>i) Har skolen deltatt i Utdanningsprosjekter «Bedre vurderingspraksis» og/ eller «Vurdering for læring»?</p> <p>j) Ifølge forskriftenes § 3-12 skal elevenes <i>egenvurdering</i> være en del av undervisvurderingen. Her fikk skolen avvik. Hva synes du om det?</p>
Merknader i rapporten	<p>14) Fikk du innsyn i rapporten før den ble ferdigstilt?</p> <p>a) Var du enig i rapportens konklusjon?</p> <p>b) Ble du overrasket over merknadene i rapporten?</p> <p>c) Hvordan forholder du deg til merknadene fra fylkesmannen?</p> <p>d) Hvis det var uenighet i merknadene dere fikk hvordan jobbet dere med de?</p> <p>e) Hvem ledet det arbeidet med å rette opp merknadene?</p> <p>f) Hvordan opplevde du denne prosessen med å rette opp merknadene?</p> <p>g) Fikk dere veiledning i arbeidet med å rette opp i merknadene? I så fall fra hvem?</p>
Opplevelser av roller	<p>15) Hvordan oppleves fylkesmannens rolle i tilsynet?</p> <p>a) Hvordan opplever du rektors rolle i tilsynet?</p> <p>b) Hvordan opplever du din rolle i tilsynet?</p>
Videre arbeid i skolen	<p>16) Har tilsynet ført til endringer i praksis?</p> <p>a) Hva føler du at du sitter igjen med etter tilsynet?</p> <p>b) Har tilsynet vært nyttig for deg og utviklingen av din praksis?</p>



Makt og fylkesmannen	<p>17) I forskriftene til opplæringsloven står det at fylkesmannens oppgave er å ”føre tilsyn med at kommunane og fylkeskommunane oppfyller dei pliktene dei er pålagde i eller i medhald av opplæringslova”. Hvordan føler du at dette sitatet samsvarer med din oppfattelse av fylkesmannen og tilsynet som ble utført ved din skole?</p> <p>a) I følge opplæringsloven skal fylkesmannen gi råd og veiledning for å sikre et godt læringsmiljø. Hvordan føler du at dette samsvarer men din opplevelse av fylkesmannen og tilsyn?</p>
Avsluttende spørsmål	<p>18) Har du noen spørsmål?</p> <p>a) Er det noe du ønsker å tilføye?</p> <p>b) Er det noe du vil at jeg ikke skal inkludere i min oppgave?</p> <p>c) Ønsker du å lese gjennom transkripsjonene?</p> <p>d) Ønsker du en PDF kopi av oppgaven min etter det er ferdig?</p>

## Vedlegg 8 - Kategorier og koder fra intervjuet med Representanten fra fylkesmannen

Dokumentasjonskrav	<p>Foreligge dokumentasjon, men ikke om hva</p> <p>Kommunen bestemmer</p> <p>Omfattende dokumentasjon</p> <p>Når og hvordan</p> <p>Elevrettigheter</p> <p>Hvor elevene er</p> <p>Dokumentasjon på avtaler</p> <p>Lov krav</p> <p>Skriftliggjøring</p> <p>Videreføring</p> <p>Dokumentasjon vs. samkjørt praksis</p> <p>Dokumentasjon som pynt</p> <p>Innhenting (IOP)</p> <p>Dokumentasjon om IOP</p> <p>Ulik praksis med dokumentasjon</p> <p>Rutiner og beskrivelser av praksis</p> <p>Lærernes dokumenter</p> <p>Innhentnings-Strategi</p> <p>Forskjellig resultat fra forskjellige strategier</p>
Føringer	FNT

	<p>FM-veiledning fra UDIR</p> <p>Krav til skoleeier</p> <p>Forskjell fra FM til FM</p> <p>Tilsynssamlinger</p> <p>Innspill fra FM til UDIR om føringer</p> <p>Rutine</p> <p>Skjønn</p> <p>Interne føringer</p> <p>Føringer utenifra</p> <p>Føringer på tema</p> <p>Føringer på gjennomføringen</p>
Jus vs. Ped	Representasjon
Kommunikasjon	<p>Forventninger</p> <p>Dag til dag</p>
Kompetansemål	<p>Delmål</p> <p>Tredeling</p> <p>Gjøre elevene kjent med kompetanse-målene</p> <p>Kunnskap og klokskap</p> <p>Å kunne bruke kompetansen</p>
Leders innflytelse	<p>Formidling</p> <p>Holdning</p> <p>Utviklings-mulighet</p> <p>Lede med veiledning</p>

	<p>Veiledning utenom normalen for å oppfordre til å være løsningsorientert</p> <p>Hvem snakker man med?</p> <p>Nyttighet</p>
Lokalt læreplanarbeid	<p>Overgang til ny reform</p> <p>Utvikling i LLA</p> <p>Rutineendring</p> <p>Kontinuerlig arbeid</p> <p>Handlingsverb</p> <p>Reproduksjon av kunnskap</p>
Mangler i LLA	<p>Oppdagelse</p> <p>Nedbrytingsfeil av kompetansemål</p> <p>kompetansemålstyrt</p> <p>Ingen lærebok som garanti</p> <p>Må kunne kjenne igjen kompetansemålene</p> <p>Ikke bruk av riktig læreplan</p> <p>Handlingsverb</p> <p>Handlingsverb og teori</p> <p>Kompetanse og kompetansemål</p> <p>Egne meninger teller</p>
Mål	<p>Bidra til utvikling</p> <p>Når utviklingen skjer</p> <p>Videreføring av på begynt arbeid</p>
Nytteverdi	
Operasjonalisering	<p>Spør om undervisvurdering som redskap og grunnlag for tilpasset opplæring</p>

	<p>Det formelle ved undervisvurdering</p> <p>Felles operasjonalisering</p> <p>Kjenne til og forståelse av, ikke vet om</p> <p>Møte skolen der de er</p> <p>Hvordan har skolen jobbet med kompetansemålene</p> <p>Utvikling i arbeid med kompetansemålene</p> <p>Hvordan jobber rektor med læreplanen og kompetansemål</p>
System	Har rektor et system
Tolkning	<p>Formuleringer av innhold</p> <p>Grunnlag for tolkning</p> <p>Tolkninger av kompetansemålene</p> <p>Kan eller kan ikke tolke kompetansemålene?</p> <p>Mandatet i skolen</p> <p>Det man jobber opp i mot</p> <p>Tolkning av språk</p> <p>Viktigheten av å snakke det samme språket</p>
Medvirkningsmuligheter	
Trygghet	
Undervisvurdering	<p>Undervisvurdering i tilsyn</p> <p>Direkte</p> <p>Målet med undervisvurdering</p> <p>Nærmeste utviklingssone</p> <p>Motivasjon</p> <p>Konkret</p> <p>Kontakt</p>

	<p>3 punkt for underveisvurdering</p> <p>Av, for og som</p>
Veiledning	<p>Fremovermelding</p> <p>Tilpasning etter hvem man snakker med</p> <p>Veiledning også for FM</p> <p>Konklusjonen</p>
Ærlighet	



## Vedlegg 9 - Kategorier og koder fra intervjuet med Rektor

Arbeid i etterkant	<p>Manglende oppfølging av rektor</p> <p>Implementering</p> <p>Selv satte tidsfrister</p> <p>Hva måtte rettes opp i og av hvem</p> <p>Videre arbeid med tydelige føringer fra rektor</p> <p>Arbeid med særskilt norskopplæring</p> <p>Arbeid med spesped</p> <p>Årshjul som arbeidsverktøy</p> <p>Refleksjoner</p>
Arbeidsgrupper	<p>Videreføring av arbeidsgrupper</p> <p>Diskusjoner</p>
Arbeidsmengde	<p>Erstatning av arbeid med arbeid for hele organisasjonen</p> <p>Kroppsoving</p> <p>Fordeler senere</p> <p>Implementering</p> <p>Negative med arbeidsavtaler</p> <p>SKU og pålagt SKU</p>
Elevmedvirkning	<p>Elevmedvirkning inn i undervisvurdering</p> <p>Elevevaluering</p>
Frihet	<p>Metodefrihet</p> <p>Jus vs. Ped</p> <p>Forskjell fra lærer til lærer</p>



Før tilsynet	<p>Kjennskap til kompetansemålene inn som en bisetning</p> <p>SKU</p> <p>Læringsmulighet</p> <p>Analyse av tilsynsbrevet</p> <p>Delegering av ansvar</p>
Føringer	<p>Føringer fra fylkesmannen</p> <p>Ting man må være med på</p>
Hvem velger hva	
Hvorfor oss	
Kompetansemål	Egne formuleringer
Kontradiksjoner	<p>Rettinger av tekniske feil</p> <p>Diskusjon i plenum</p>
Frihet i LLA	Stor frihet i metode
Merknader	<p>Hvor skal man begynne</p> <p>Delegering av arbeid</p> <p>Hvordan skal man gå frem</p> <p>Å høre det fra andre</p>
Opplevelsen av tilsynet	<p>Vri til det positive</p> <p>Endret fokus fra kontroll til veiledning</p> <p>Bra opplevelse</p>
Praksis	<p>Praktikere</p> <p>Akademikere og praktikere</p>
Rektors rolle	<p>Uklar og nedprioritert</p> <p>Administrative oppgaver</p> <p>Uklar rektorrolle</p> <p>Rom for forbedring</p> <p>Rektor lurer på når og hvordan han kan tilfredsstillere kravene</p>

	<p>Ikke nok å si noe uten å følge opp det uansett delegering</p> <p>Rektor lager egne verktøy</p> <p>Være på hele tiden</p> <p>Verdsettes det jeg gjør?</p> <p>Rektor har overordnet ansvar men delegerer</p>
System	<p>Enkelt med system</p> <p>Alle eier litt av systemet</p> <p>Rutine som system</p>
Tanker om FM	<p>Fokus på det foran seg</p> <p>Av og til</p> <p>Håper det ikke skjer meg</p> <p>Vinkle det til noe positivt</p> <p>Inngripen</p> <p>Negativt først men positiv vinkling</p> <p>Nå kommer det noen</p> <p>Stress for å finne dokumentasjon</p> <p>De gjør det de må</p> <p>Greit med tilsyn</p>
Tidligere tilsyn	
Tidstyv	
Tolkninger	<p>Ingen store tolkningsdiskusjoner</p> <p>Hverdagsredskap gjennom tolkning</p>
Undervisvurderingssystem	<p>Plan etter prosjekt</p> <p>Kjennskap men ikke system for å se hvor god</p> <p>Formalisert og uformalisert elevsamtaler</p> <p>Forskjell bra barne- til ungdomsskole</p>

	Viktig for å ikke ødelegge selvfølelsen
Veiledning	Spurte ikke om veiledning
Ærlighet	

# Vedlegg 10 - Kategorier og koder fra intervjuet med lærerne

Arbeid med læreplanen	<p>Småpuss</p> <p>Progresjon</p> <p>Avslappet forhold til læreplanen</p> <p>Bra med kontroll av læreplanene</p> <p>Større fokus på den lokale læreplanen</p> <p>Justeringer</p> <p>Utgangspunkt i der elevene er</p> <p>Den muntlige læreplanen</p> <p>Lokale tilpasninger</p> <p>Læreplan, kompetansemål og lærebok</p>
Behov for tilsyn	<p>Ja</p> <p>Fasit</p> <p>Kontroll</p> <p>Sprak i rompa</p> <p>Behov på alle skoler</p> <p>Spor og korrigeringer</p>
Dokumentasjon	<p>Sendt til FM</p> <p>Til elevene</p>
Etter tilsynet	<p>Samarbeid</p> <p>Uklare kommentarer</p> <p>Bevissthet</p> <p>Lese læreplanen</p>

	<p>Litt på feelingen</p> <p>Forandringer</p> <p>Ingen forandringer</p>
Frihet i Lokallæreplanarbeid	<p>Lokale tilpasninger</p> <p>Kontinuitet</p> <p>Læringsmålene</p> <p>Stor frihet</p>
Før tilsynet	<p>Lokallæreplanarbeid</p> <p>Dokumentasjon</p> <p>Følelser før tilsynet</p> <p>Merarbeid</p>
IOP	<p>Praksis</p> <p>Eksamen</p> <p>Unyttig</p>
Kommunikasjon	<p>Rektor som formidler</p> <p>Med rektor</p> <p>Med fylkesmannen</p> <p>Generelt</p>
Kompetansemål	<p>Før man starter</p> <p>Tolkning av mål</p> <p>Målstyring</p> <p>For mange</p> <p>Samarbeid</p> <p>Svake elever</p>

Mangler i den gamle læreplanen	
Merknader	Progresjon Små merknader Enighet Forventet Fasit Variasjon i merknader Oppfordrer til arbeid i grupper Tar det med meg
Muligheter	
Nyttighet	
Opplevelser	Gruppe Skoleeier Rektor Utvikling Pæs Testing Igangsetting og oppfølging Relevans Utførelsen Ta det som det kommer Jobben som må gjøres Positivitet Utvikling Kvalitetsstempel

Rektor	
Tanker om FM	<p>Veiledning og hjelp videre</p> <p>Gjør man det riktig?</p> <p>Stemmer med loven</p> <p>Helt greit</p> <p>Spørsmål</p> <p>Skummelt</p> <p>Trodde det skulle være annerledes</p> <p>Forandring i fremgangsmåte</p> <p>Du kan velge</p> <p>Mer arbeid</p> <p>Prestere</p> <p>Unyttig</p> <p>Samarbeid</p> <p>Konstruktivt</p> <p>Positivt</p>
Tolkninger	<p>Ikke forskjell før og etter</p> <p>Kontinuerlig arbeid</p> <p>Rektor som tolker</p> <p>Alle må tolke</p> <p>Tolkning i grupper</p>
Undervisvurdering	<p>En-på-en eller alle?</p> <p>Elevmedvirkning</p>

	<p>Utvikling</p> <p>Underveis</p> <p>I tråd med underveisvurderingsparagrafen</p> <p>Skriftlig</p> <p>Mestring og muligheter</p> <p>Tidkrevende</p> <p>Svake elever</p> <p>Unyttig</p> <p>Prosjekter</p> <p>Er det viktig?</p> <p>Å vite hva du blir vurdert etter</p> <p>Bevissthet</p> <p>Delingskultur</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Kjennskap fra før</p>
Veiledning	<p>Fra rektor</p> <p>Lover og forskrifter</p> <p>Veiledning i deling</p> <p>Vil ha mer</p> <p>Usikkerhet</p> <p>Underveisvurdering</p> <p>Ingen veiledning</p> <p>Veiledning i å rette opp merknader</p>





## Vedlegg 11 – Endelige kategorier

System og rutiner	<p>Fylkesmannen:  Dokumentasjonskrav  System</p> <p>Rektor:  Arbeid i etterkant  Arbeidsgrupper  System</p> <p>Lærerne:  Dokumentasjon  IOP</p>
Skolens lokale læreplanarbeid	<p>Fylkesmannen:  Lokalt læreplanarbeid  Mangler i lokalt læreplanarbeid</p> <p>Rektor:  Frihet  Frihet i lokalt læreplanarbeid  Praksis</p> <p>Lærerne:  Arbeid med læreplanen  Frihet i Lokallæreplanarbeid  Mangler i den gamle læreplanen</p>
Kompetansemål	<p>Fylkesmannen:  Kompetansemål</p> <p>Rektor:  Kompetansemål</p> <p>Lærerne:  Kompetansemål</p>
Underveisvurdering	<p>Fylkesmannen:  Underveisvurdering  Medvirkningsmuligheter</p> <p>Rektor:  Underveisvurderingssystem  Elevmedvirkning</p>

	<p>Lærerne: Underveisvurdering</p>
Tilsynets funksjoner	<p>Fylkesmannen: Veiledning Trygghet Nytteverdi Mål</p> <p>Rektor: Føring Opplevelsen av tilsynet Tanker om Fylkesmannen Tidstyv Veiledning</p> <p>Lærerne: Behov for tilsyn Nyttighet Opplevelser Tanker om Fylkesmannen</p>
Kommunikasjon og makt	<p>Fylkesmannen: Leders innflytelse Kommunikasjon</p> <p>Rektor: Hvorfor oss? Rektors rolle</p> <p>Lærerne: Kommunikasjon Rektor Veiledning</p>