

Masteroppgave

Målstyring i videregående skole

Utfordringer med konkretisering av læreplaner

av

Arne Heggelund

Master Public Administration (MPA), breddemaster

Avdeling for økonomi og organisasjonsvitenskap

Høgskolen i Lillehammer



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Forord

Jeg har studert offentlig administrasjon på deltid fra høsten 2013.

Masteroppgaven er en obligatorisk og avsluttende del på studiet Public Administration (MPA) breddemaster. Å skrive masteroppgaven alene er en ensom prosess, og veilederen er den fagpersonen som hatt størst betydning for meg i arbeidet.

Veileder på masteroppgaven har vært professor Noralv Veggeland. Han har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger, kommet med innspill, og holdt meg på sporet gjennom denne prosessen. Stor takk til deg Noralv!

Jeg retter også stor takk til min arbeidsgiver Ringsaker videregående skole, ved avdelingsleder Arne Sørlien. Han har tilrettelagt timeplanen for meg disse årene slik at det har vært mulig å følge forelesningene og få veiledning på Lillehammer.

Brumunddal 10. mai 2016

Arne Heggeland

Sammendrag

Tema i masteroppgaven tar utgangspunkt i målstyring i den videregående skolen. Bakgrunnen er reformen «Kunnskapsløftet» som kom ved St.meld. nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring». Stortingsmeldingen ble vedtatt av Stortinget i juni 2004 under samarbeidsregjeringen Bondevik II. Etter stortingsvalget i 2005 ble det dannet en rød-grønn regjering kalt Stoltenberg II. Denne regjeringen stod for implementering av Kunnskapsløftet fra skoleåret 2006-2007.

I første kapittel gir jeg en oversikt over utviklingen av den videregående skolen fra 1974, da loven om videregående opplæring ble vedtatt. Den endret skolestrukturen slik at tidligere gymnas, yrkesskoler og fagskoler ble samlet til kombinerte skoler. Under regjeringen Brundtland III (1990-96) ble det innført en ny reform som ble kalt Reform -94. Her ble målstyring innført som styringsprinsipp, og den ble videreført i Kunnskapsløftet fra 2006.

Kapittel 2 inneholder to problemstillinger og tre hypoteser. Læreplanene skal ha lokal tilpasning med arbeidsmåter og metode i Kunnskapsløftet. Dette skal gjøres etter «den målbaserte ansvarsmodellen». Den ene problemstillingen er om dette er et egnet verktøy, den andre om lærerne får større handlefrihet og bedre mulighet for å utnytte sin kompetanse.

Kapittel 3 handler om læreplaner. Jeg ser på utviklingstrekk fra 1974 med Mønsterplanen og lov om videregående utdanning, via Reform-94 til dagens Kunnskapsløftet.

Kapittel 4 tar for seg forskjellige utgangspunkt – perspektiver – man kan ta i studien av hva som påvirker læreplanmålene. Jeg gjør det ut fra et instrumentelt-, kulturelt- og et myteperspektiv.

I kapittel 5 ser jeg på mål- og resultatstyring i skolen i dag, og hvordan det praktiseres.

I kapittel 6 beskrives metoden for empiri. Jeg har brukt elektronisk spørreskjema, og resultatene presenteres i XL-regneark med tilhørende grafikk i vedlegget i kapittel 10.

Kapittel 7 er analyse av empiri ut fra tre hypoteser og med tilhørende konklusjoner.

Kapittel 8 inneholder en oppsummering og drøfting av perspektivene sett i forhold til analysen av empirien.

Kapittel 9 er litteraturliste.

Innhold

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Bakgrunn	3
KAPITTEL 2: PROBLEMSTILLINGER	14
2.1 To problemstillinger	14
2.1.1 Den målbaserte ansvarsmodellen	15
2.1.2 Lærernes handlefrihet	16
2.2 Hypoteser	18
KAPITTEL 3: LÆREPLANER	19
KAPITTEL 4: PERSPEKTIVER	27
4.1 Hierarkisk perspektiv	28
4.2 Forventninger til analysen med et hierarkisk perspektiv	28
4.3 Forhandlingsperspektivet	29
4.4 Forventninger til analysen ut fra forhandlingsvarianten i et instrumentelt perspektiv	30
4.5 Kulturperspektivet	30
4.6 Forventninger til analysen sett fra et kulturperspektiv	32
4.7 Myteperspektivet	33
4.8 Forventninger til analysen ut fra myteperspektivet	35
KAPITTEL 5: MÅL-OG RESULTATSTYRING	37
KAPITTEL 6: METODE	43
6.1 Design	43
6.2 Spørreskjema	45
6.3 Data og utvalg	46
6.4 Reliabilitet og validitet	47
6.5 Etikk	50
KAPITTEL 7: ANALYSE	51
7.1 Hypotese A	51
7.2 Hypotese B	54
7.3 Hypotese C	57
KAPITTEL 8: OPPSUMMERING – PERSPEKTIVER - ANALYSE	61
9: LITTERATURLISTE	64
Bøker:	64
Artikler:	64
Aviser:	65
Rapporter:	65

E-bøker:	67
Andre:	68
10. VEDLEGG	69
Konsesjon fra NSD	69
Spørreskjema.....	69
Data fra undersøkelsen	69
Diagram	69

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Introduksjon

Jeg har bakgrunn fra videregående skole, og satt mange karakterer både til standpunkt og eksamen. Hver avgjørelse av eksamens- og standpunktskarakterer er et enkeltvedtak ifølge forvaltningsretten, og karakterene er viktige for eleven, fordi de danner grunnlag for opptak til videre skoler og studier. Karakterene kan påklages. Det er diskutabelt om dagens organiseringen av evalueringsprosessen med lokalt konkretiserte læreplaner gir et godt uttrykk for elevens kompetanse. Hva innebærer så begrepet kompetanse? Innholdet i begrepet har endret seg over tid. Går man tilbake til stortingsmeldingen (St.meld. nr. 44 (1974-75)) om videregående opplæring, finner man en definisjon av kompetanse som «*den bruksverdi en bestemt utdanning har overfor yrkeslivet i forhold til annen utdanning*».

Sener i Reform -94 (St.meld. 37 (1990-91)) skilles det mellom tre typer kompetanse: *studiekompetanse, yrkeskompetanse og delkompetanse*, avhengig av fagkombinasjoner, antall timer og år. Med generell studiekompetanse kan man søke opptak til studier på høyskoler og universitet. Yrkeskompetanse er en fullgod utdanning innenfor et yrke og med tilstrekkelig kvalifikasjoner innen et fag. Det betyr kunnskaper, holdninger, ferdigheter og erfaringer som er nødvendig for å gjøre en god jobb innen et yrke. Delkompetanse er en selvstendig kompetanseform på lik linje med yrkes- og studiekompetanse, men enkelte «svake elevgrupper» oppnår ikke full kompetanse, og skal få dokumentert den kompetansen de faktisk oppnår.

Den neste, og foreløpige den siste reformen i skolen, er Kultur for læring, (St.meld. nr. 30, (3003-2004)) kalles oftest for Kunnskapsløftet. I denne reformen er det innført kompetansebaserte læreplaner i alle fag. Læreplanene beskriver den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget. Begrepet kompetanse er definert som «*evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer*» i veiledningen til Kunnskapsløftet med lokalt arbeid med læreplaner (Forskrift læreplaner Udir. 2014). Det siste betyr at eleven må ha kunnskaper og ferdigheter som kombineres for å løse en oppgave. I tillegg skal elevene ha kunnskaper og ferdigheter innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv og på det personlige plan.

I juni 2013 ble det nedsatt et regjeringsoppnevnt utvalg som skulle utrede grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. «Ludviksens-utvalget» har avlagt sin utredning (NOU 2015:8), og anbefaler å videreføre innholdet i kompetansebegrepet i dagens skole, men at det defineres bredt. Utvalget har sin definisjon av kompetanse (NOU 2015:8 s.18):

«Kompetanse innebærer også å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvensene av en handling.»

Dette viser at begrepet kompetanse i fag i skolen står sentralt, og hver reform har hatt sin definisjon av kompetanse. Går vi tilbake til stortingsmelding (St.meld. nr. 44 (1974-75)) om kompetanse, var den formulert som «den bruksverdi en bestemt utdanning har overfor yrkeslivet». Begrepet *bruksverdi* inneholder så mangt og må tolkes. Ludviksens-utvalget har brukt mer plass på å gi en bred beskrivelse av kompetanse, mer konkret, uten at det reelt sett er vesentlig forskjellig fra hva som kan tolkes ut fra definisjonen på «bruksverdi» i 1975.

Karakterer er selvsagt viktige for elevene, og de blir ofte sammenlignet med andre elevers karakterer, eller grupper blir sammenlignet med tidligere års resultater. Det kan forekomme relativt store avvik, og det stilles spørsmål om sensuren enkelte år har vært «for streng», eller at det skyldes faglig nivåsenking fra år til år. Debatten har også dreid seg om «gode» og «dårlige» oppgaver til eksamen. Endelig har man sammenlignet standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer og undret seg over en del avvik. Karakterer skal knyttes til grad av måloppnåelse i fag etter de krav som læreplanene stiller, noe som betyr den kompetansen eleven har. Dagens karaktersystem er tallkarakterer fra en til seks. I forskrift til opplæringslova (1.8.2006, §3-4) står det at «*karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget*». Tilsvarende finner man at «*karakteren 1 uttrykker at eleven har svært låg kompetanse i faget*». For de øvrige karakterene fra to til fem er begrepet kompetanse på forskjellig nivå tatt med i beskrivelsen. Vurdering av elevens *kompetanse* er avgjørende når karakter settes.

Målstyring er styringssystemet i Kunnskapsløftet, og intensjonen er blant annet å gi stor lokal handlefrihet og tilby et godt støtte- og veiledningsapparat i arbeidet med læreplanene, (St.meld. nr. 30 (2003-04 s:25)). De nasjonale læreplanene har tydelige kompetansemål, men det overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. Den lokale handlefriheten må bety at læreplanene skal tilpasses lokale arbeidsmåter og metoder. I studien vil jeg forsøke å teste om målstyring brukt som verktøy i arbeid med konkretisering av læreplanene har virket etter hensikten.

1.2 Bakgrunn

I 1974 vedtok Stortinget lov om videregående opplæring. Gymnas, yrkesskoler og fagskoler ble samordnet til det som ble kalt kombinerte videregående skoler. Loven ble virksom fra 1. januar -76, og tanken bak reformen var at den videregående skolen skulle bli en felles og allsidig skole for alle. Reformen medførte en ny styringsform for skolene, som ga større medbestemmelse til skolemiljøet. På hver skole ble det opprettet et elevråd, lærerråd og råd for andre ansatte. Skoleutvalget utgjorde skolens beslutningsorgan med representanter fra de tre rådene pluss representanter fra fylkesskolestyret. Daværende Kirke- og undervisningsdepartementet opprettet et råd som skulle behandle saker som gikk under lov for videregående opplæring fra 1. januar -76. Det ble kalt Rådet for videregående opplæring (RVO). Det skulle ta initiativ i ulike saker om utdanning, føre tilsyn med de videregående skolene og gi råd til departementet.

Under Brundtland 3. regjering (1990-96) ved statsråd Hernes, ble det fra skoleåret -94/95 innført en ny skolereform, Reform-94, i den videregående skolen, «*Om organisering og styring i utdanningssektoren*» (St.meld. nr. 37 (1990-91)). Bakgrunnen var at mange ungdommer forlot videregående opplæring uten formell kompetanse. Videre hadde yrkesopplæringen hadde lav status med dårlig søkning, og lærlingordningen var hovedsakelig for voksne. I tillegg var noe av det faglige innholdet i yrkesopplæringen utdatert og dårlig tilpasset samfunnets og arbeidslivets behov.

Før Reform -94 bestod læreplanverket av flere sett planer som hadde formålsparagraf og nasjonale fagplaner (St.meld.nr. 32(1998-99)). I tillegg fantes det en rekke lokale læreplaner for ulike kurs. Fagopplæringen hadde egne opplæringsplaner med lærestoff som førte fram til fagprøve eller svenneprøve. Voksenopplæringen hadde sine egne planer. Stadig revisjon og ajourhold av læreplanene gjorde det særlig uoversiktlig innen yrkesfagene, og i tillegg var det lite samarbeid mellom opplæring i skole, bedrift og voksenopplæring. Det fantes egentlig tre sett av opplæringsplaner i fag alt etter hvor man befant seg, så det var et behov for å på plass et mer oversiktlig system.

I Reform -94 ble målstyring tatt i bruk for første gang i videregående skole (St.meld. nr. 37 (1990-91)). Den fastslår «*at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene.*» Hensikten med målstyring var at det skulle gi økt fleksibilitet og større handlingsrom. Ved denne type målstyring bestemte staten målene som skulle nås, mens det var skolene og i første rekke lærerne som fikk frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen slik at målene kunne nås. Denne måten å planlegge og styre på er hentet fra industri og næringsliv, der den brukes i planlegging og produksjon av varer, men det betyr nødvendigvis ikke at det passer godt inn i skoleverket. Forutsetning for målstyring er ifølge (Amdam & Veggeland, 2011, s. 24):

«strategisk vurderer saker på grunnlag av skjønn og framforhandler avtaler og kontrakter, og at indikatorer angir resultater som kan måles. Resultatene må rapporteres og evalueres».

I Reform-94 kom dette til uttrykk i spesifikke målsettinger som alle elever skulle arbeide mot på ulike trinn, læreplanen skulle være så presis at den ivaretok nasjonale krav. I reformen fikk lærerne en viss frihet, men samtidig var det bestemt hvor mye tid som skulle brukes på tema- og prosjektarbeid. Staten stod for kontrollen av om målsettingene var oppnådd, så dette innebar i realiteten liten grad av frihet i temavalg, metode og lokale tilpasninger for lærerne i skolen. Målstyring ble sett på som en modell for organisering og ledelse ved skolen, og for å realisere skolens mål.

Læreplanverket i Reform -94 bestod av en generell og en fagspesifikk plan. Den generelle planen var et overordnet dokument som beskrev grunnleggende prinsipper for innhold og arbeidsmetoder. Den fagspesifikke planen fastsatte mål og hovedmoment i opplæringsløpet, og den kompetansen eleven eller lærlingen skulle nå etter endt opplæring. Alle læreplanene i

fag var utformet etter samme prinsipp. Det var kun en plan for hvert fagområde, de var inndelt i moduler. Det var lagt til rette for at kombinasjoner av moduler kunne gi fagkompetanse på et begrenset område. I tillegg til læreplanverket fulgte det en metodisk rettleider «Veiviseren». Den viste til erfaringer og praktiske eksempler. Hensikten med «Veiviseren» var å gi råd om hvorledes undervisningen i fag kunne planlegges og gjennomføres, for å nå målene i læreplanen. I forkant av implementering av reformen ble lærere og rådgivere tilbudt kurs og etterutdanning. Partene i arbeidslivet deltok også i forbindelse med utvikling og gjennomføring av reformen. Tanken med Reform-94 var at staten gjennom detaljregulering og styring skulle skape et likeverdige landsdekkende skoletilbud. Læreplanene ble gjort til forskrift like før stortingsvalget i 1997, noe som betyr at den ga et ubestemt antall personer, skoleelever og lærlinger, rettigheter og plikter innenfor vårt utdanningssystem.

Etter valget i -97 dannet Bondevik sin første regjering der statsråd Lilletun fikk ansvar for Kirke- utdanning og forskningsdepartementet. Regjeringen fremmet en ny lov for skoleverket, Opplæringsloven, som ble virksom fra 1. august 1999. Loven åpnet for at lærerne fikk mer frihet i planlegging og gjennomføring av undervisningen, og bestemmelser som tidligere var obligatoriske, ble gjort veiledende.

I oktober 2001 ble det oppnevnt et utvalg ved kongelig resolusjon, som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen, og som omfattet grunnskolen og den videregående skole i et livslangt læringsperspektiv. Utvalget fikk navnet «Kvalitetsutvalget», og avga sin rapport i juni 2003 (NOU 2003:16) «*I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*». Utvalget pekte på noen hovedområder for forbedring når det gjaldt innhold og kvalitet. Visse sider ved innholdet i læreplanene burde gis større oppmerksomhet, og noen sentrale grunnleggende ferdigheter ble definert: «*å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og ha tallforståelse*». Videre pekte utvalget på viktigheten av basiskompetanse som ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier, motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse. I tillegg var man enig om at læreplanene i reform -94 og -97 var for omfattende og detaljerte. Forskning og evaluering hadde vist at det fremdeles var et betydelig potensial for læring og kompetansebygging.

Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16), drøftet også juridisk og ideologiske rammebetingelser, og påpekte at det viktigste legale virkemiddelet var opplæringsloven (1999) med tilhørende forskrifter, samt en del andre lover som forvaltnings-, kommune-, privatskole- og barneloven. Utvalget diskuterte også andre viktige styringsvirkemidlene som staten kan bruke i sin overordnede rolle. Med den politiske styringskjeden forstås Stortinget, regjeringen og departementene. Makten er basert på folkeviljen som uttrykkes gjennom valg, velgerne bestemmer sammensetningen av Stortinget, som delegerer makt til regjeringen. Regjeringen kontrolleres og kan bli felt av de folkevalgte i Stortinget. Dette kalles parlamentarisme. Regjeringen samarbeider tett med statsforvaltningen som er ikke-politisk faste ansatte fagpersoner. Statsforvaltningen setter så de politiske vedtakene i verk. Ved neste valg kommer folkets tilbakemelding, ved å forkaste eller gi ny tillit til styringskjeden (Olsen, 1988: 105)

Kvalitetsutvalget drøftet styringskjeden mellom staten som overordnet myndighet, kommunesektoren og skolene som utøvende enheter. Staten kan sette mål og standarder gjennom lover og forskrifter, læreplaner og vurderingssystem i skolen. Staten kan utforme rammebetingelser og handlingsrom gjennom lover og forskrifter, læreplaner, gjennom finansiering og utdanning av lærere. Et viktig punkt i styringskjeden er hvordan fremme læring. Her kan staten bidra med støtte og veiledning og utdanne godt kvalifiserte lærere. Gjennom skolens vurderingssystem kan staten få rapporter om læringsutbytte og resultater. Etter evaluering av rapportene fra skolene, kan så staten endre praksis innenfor vurderingssystemet, gjennom endringer i støtte, veiledning og lærerutdanningen.

Utvalgets innstilling ble så videreført gjennom stortingsmeldingen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen ble godkjent i statsråd i april 2004, og er utgangspunktet for den neste og foreløpig siste reformen, Kunnskapsløftet. Reformen ble vedtatt i Stortinget i juni 2004 under samarbeidsregjeringen Bondevik II, der Kristin Clemet var statsråd for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. I Stortingsmeldingen (s.25) understrekes nødvendigheten av et systemskifte slik:

«Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og –styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål».

Det var videre tre hovedbegrunnelser for reformen (Aasen et al., 20/2012:59). Norge hadde på relativt kort tid utviklet seg fra et homogent til et pluralistisk samfunn. Reformen skulle møte nye utfordringene med mangfoldet innen etniske, religiøse og kulturelle strømninger. Reformen skulle også imøtekomme mangfoldet når det gjaldt den enkeltes behov, evner, interesser og ønsker. Den andre begrunnelsen var knyttet til at endringene i arbeidslivet ville stille større krav til utdanning og kunnskap i et livslangt perspektiv. Den tredje begrunnelsen var basert på en bekymring for nivået i norsk utdanning. Globalisering medfører at nasjonen må konkurrere i et internasjonalt marked, der kunnskap og kompetanse blir en viktig konkurransefaktor. Internasjonale PISA-undersøkelser i skolen fra 2000 og 2001 hadde dokumentert at norske elever var middelmådige i fag som matematikk, naturfag og lesing. Målet med Kunnskapsløftet var at *«alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet»* (Aasen et al., 20/2012:58)

Etter valget i 2005 overtok Stoltenberg II, ofte kalt den rødgrønne-regjeringen, regjeringsansvaret og stod for implementeringen av reformen fra skoleåret 2006. Ved implementering av Kunnskapsløftet ble det foretatt noen justeringer som at antall nasjonale prøver ble redusert, og at elevenes resultater på nasjonale prøver ikke skulle offentliggjøres som virkemiddel for å fremme lokal ansvarlighet.

Styringsstrukturen i offentlig sektor ble gjennomgått og behandlet i Stortinget på 90-tallet. Utgangspunktet var Hermansen-utvalget, *«En bedre organisert stat»* (NOU 1989:5), Utvalget tok til orde for at staten burde velge mellom organisasjons- og tilknytningsformer mer bevisst og systematisk enn til nå. Utvalget anbefalte at staten burde velge organisasjonsformer for sine virksomheter som passet bedre med virksomhetens aktivitet og karakter. I valget måtte det også tas hensyn til styringsbehovet for øverste politiske myndighet. I tillegg var utvalget særlig opptatt av at staten ryddet opp i detaljstyring og rigide organisasjonsformer. Som resultat av utvalgets arbeid fulgte senere reformer med deregulering innen både jernbane-tele- og postverket. I 2014 kåret Morgenbladet «Hermansens-utvalgets» (Morgenbladet 2014) innstilling til Norges beste offentlige utredning noensinne. Mange mener at dette er starten på New Public Management i offentlig sektor, noe jeg kommer tilbake til i kapitlet mål- og resultatstyring. For utdanningssektoren ble mål- og resultatstyring et retningsgivende

styringsprinsipp. Dette kommer til uttrykk i stortingsmeldingen «*Om organisering og styring av utdanningssektoren*» (St.meld. nr. 37 (1990-91)).

Mål- og resultatstyring som prinsipp i opplæringen ble videreført fra Reform-94 til Kunnskapsløftet. Styringsprinsippet skal nå være basert på klare nasjonale mål, en tydelig ansvars plassering, større lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. I stortingsmeldingen (2003-04, s.25) pekes det på at

«tillit til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål»

Intensjonen var at skoleeier, fylkeskommunen, skulle få større handlefrihet og samtidig større ansvar enn i Reform -94.

Fylkeskommunen er skoleeier av de videregående skolene og ansvarlig overfor sentrale skolemyndigheter, fylkesmannen og departementet. Hjemmelen for dette ligger i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova, 1999) og i forskrifter til loven. Den er en rettighetslov med lovfestede nasjonale standardkrav som skal gi et likeverdig utdanningstilbud for alle uavhengig av kjønn, økonomi, geografi eller sosial tilhørighet. Fylkeskommunen har ansvar for at de videregående skolene drives forsvarlig, og er underlagt statlige krav om målstyring. Fylkeskommunen driver et systematisk kvalitetsarbeid som skal sikre at lover og forskrifter følges, og at skolenes aktivitet er i henhold til de retningslinjer fylkestinget som skoleeier har vedtatt. Dette gjøres via ulike styringsdokumenter.

De videregående skolene må rapportere til skoleeier om hva som gjøres i praksis i vurderingsarbeidet, karakterer, om elevfravær og om gjennomføringsgrad. Statistikk om antall elever «*som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de fem første årene etter påbegynt videregående opplæring*» finnes i Statistisk sentralbyrå (2009-2014).

Fylkeskommuner gjennomfører dialogmøter med skolene og gir tilbakemeldinger på skolenes årsberetninger. Hva blir konsekvensen hvis lærere eller rektor ikke følger retningslinjer og påbud fra skoleeier? I ytterste konsekvens kan det føre til oppsigelse, men oppsigelsesvernet i skolen og arbeidsmiljøloven står sterkt. Alternative løsninger kan være omplassering i stilling eller tilbud om sluttpakke eller førtidspensjonering.

Når det gjelder styring fra statlig hold mot kommunesektoren, gjennomføres det som kalles for styringsdialog (Bukve, 2009). Dette er et overordnet prinsipp for statlig styring av kommunesektoren som preges av dialog og rettledning i stedet for kontroll og oppfylling av absolutte pålegg og krav. I offentlig forvaltning har det vært en overgang til nye styringsformer, bort fra hierarki og regelstyring, og inn med styringsprinsipp etter modell fra New Public Management, som behandles i kapitlet om mål- og resultatstyring.

De nasjonale læreplanene er gitt som forskrifter til opplæringslova. Et sentralt trekk ved læreplanene i Kunnskapsløftet er utvikling av elevenes kompetanse. I Kvalitetsutvalgets utredning (NOU, 2003) beskrives kompetanse som

«evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner - situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessig eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper».

Læreplanene er nå orientert mot hva elevene skal kunne mestre på ulike trinn, med mål for elevenes kompetanse. Kompetansemålene er utformet med tanke på ulike taksonomiske nivå i faget. Det kommer til uttrykk i formuleringer som *forklare, gjøre rede for, drøfte, begrunne, analysere og vurdere*. Læreplanmålene er generelt formulert i reformen, skolen, lærerne må vurdere og konkretisere tydelig målene i læreplanen. Alle læreplanene for fag har en felles struktur og består av: formål, hovedområder, timetall i faget, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.

Det er for første gang laget et felles læreplanverk for både grunnskolen og den videregående skolen. For å sikre progresjon og helhet, er læreplanene i fag gjennomgående i grunnskolen og videregående skole, der dette er mulig. Det gjelder f.eks. i fellesfaget norsk i studiespesialiserende studieretning. Her er læreplanen lagt ut over 13 år, ti år i grunnskolen og tre år på videregående skole. Kompetansemålene er spesifisert etter andre, fjerde, syvende, og tiende årstrinn i grunnskolen. I videregående skole følges faget i tre år med kompetansemål det siste året på VG3. En elev kan i teorien få seks karakterer i norsk på VG3 slik ordningen er i dag: standpunktkarakter i hovedmål, sidemål og muntlig, samt skriftlig eksamen i hovedmål, uttrekk til skriftlig eksamen i sidemål og uttrekk til muntlig eksamen i norsk.

Det er etablert et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (St.meld.nr. 30 (2003-04)) som skal gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Når det i reformen gis større lokal handlefrihet, er det viktig å sikre elevenes rettigheter, og statens tilsynsrolle blir derfor sentral. Staten skal også føre tilsyn med at skoleeier følger opplæringslovens regler. Kvalitetsvurderingssystemet er ment som et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe seg kunnskap om driften av skolen. Nettstedet *Skoleporten.no* inngår i dette systemet, og skal først og fremst bidra til større åpenhet og gi nyttig informasjon, slik at interessentene kan engasjere seg i skolens utvikling. Vanlige indikatorer som skolene måles på er elevgrunnlag, læringsmiljø, gjennomføringsgrad og resultater basert på standpunkt- og eksamenskarakterer. I slike rapporter er det vanlig å sammenligne indikatorene med landsgjennomsnittet. På Utdanningsdirektoratets nettside *Skoleporten.no* publiseres nasjonalt resultat fra alle videregående skoler både offentlige og private. Imidlertid er *Skoleporten.no* lite brukt av lærere ifølge rapporten fra Agderforskning (FoU, 2009). Det sies direkte at innholdet ikke er relevant for planlegging eller gjennomføring av undervisningen, at den virker uinteressant og at den inneholder perifere data.

I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har Utdanningsdirektoratet en viktig funksjon i å sørge for at skoleeier får tilstrekkelig og relevant informasjon, samt distribusjon av veilednings-, støttemateriell og forskningsrapporter. Hvis det avdekkes nasjonale behov for kompetanseheving, kan staten gå inn med spesielle utviklingsprosjekter. Eksempler på det har vært egne utviklingsstrategier innen realfag, lesing og tekstforståelse, samt en strategiplan for minoritetsspråklige elever (St.meld. 30 (2003-2004:98)).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet er det gjennomført en undersøkelse av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, Agderforskning & The Danish School of Education (FoU, 2009). I følge undersøkelsen gjennomføres det ikke kartleggingsprøver eller nasjonale prøver i videregående skole, men kun en elevundersøkelse. Funn viser at rektorene ser på denne undersøkelsen som en like viktig kilde til kunnskap om skolen som karakterer. Lærerne på sin side er mer reserverte til denne undersøkelsen, og mener at karakterer står mer sentralt i kommunikasjon om skolens kvalitet. Det pekes også på lav svarprosent på undersøkelsen, og det stilles spørsmål om man er utsatt for «passiv motstand»? I det ligger at lærere stadig

utsettes for forskjellige spørreskjema om skolen, og at de ikke makter å forholde seg til alle typer undersøkelser. Det hevdes også i rapporten at man kan være utsatt for en «aktiv motstand», at undersøkelser som handler om Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ikke er særlig populært blant lærere, og at de derfor unnlater å svare på undersøkelsen. Det kan bety et signal om at lærere føler de ikke har den tillit og handlingsfrihet som er en uttalt intensjon i Kunnskapsløftet.

Et annet funn i undersøkelsen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (FoU, 2009, s.76), er at det i videregående skole er en bevegelse i retning av sterkere evalueringskultur og en tydeligere satsing på vurderingsarbeid. Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Elevorganisasjonen, Kommunenes Sentralforbund (KS) og Utdanningsforbundet utarbeidet en veileder for elever og lærere når det gjelder undervisningsvurdering. Denne er ment som en veileder til hvordan klassen i fellesskap kan forbedre opplæringen. På Internett finnes det også blogger som *Helhetlig vurderingspraksis*, om vurdering for læring i praksis. Her finnes undervisningsopplegg og vurderingstips. Kompetansemålene i fagene er ofte ambisiøse. For elevene er de vanskelige å forstå, men de gir lærerne et visst handlingsrom, og åpner for lokal tilpasning.

For noen lærere er nok dette interessant og spennende utviklingsarbeid, som passer inn i utvikling av egen kompetanse, mens det for andre betyr flere arbeidsoppgave og mer tid bindes til dette arbeidet. Den enkeltes lærers handlefrihet kan bli redusert, påleggene som må utføres oppleves som tidstyver. Evalueringen retter seg også mot lærerne gjennom den obligatoriske elevundersøkelsen som gjennomføres årlig. Resultatene publiseres på *Skoleporten.no*, og enkelte lærere føler nok dette som en form for overvåkning.

Skolemyndighetene har implementert læreplanene i reformen etter den såkalte *målbaserte ansvarsmodellen* (Sivesind, 2012). Dette er en modell som kombinerer sentrale myndigheters krav til mål og forventninger om like resultat, samt muligheten for lokale løsninger der det forventes ulike arbeidsformer og metoder. Det argumenteres med at dette skal gi læreren friheter med hensyn til metodevalg og arbeidsmåter. Kvalitetsutvalgets utredning (NOU, 2003:16) påpekte at læreplanene i Reform-94 var for detaljerte og omfattende. Dette er det

gjort noe med i den nye reformen Kunnskapsløftet. Slik det oppleves nå, er målene i læreplanene for generelle og må konkretiseres. Forskning har også påpekt dette (Sivesind, 2012). Utdanningsdirektoratet har på sine nettsider (Udir. 2015) målsetting om at det skal etableres et tolkningsfellesskap for læreplaner i alle fag der

«alle elever og lærlinger skal ha en mest mulig rettferdig vurdering. Rettferdig vurdering krever tolkningsfellesskap. Det vil si at det ikke skal ha noen betydning hvilken lærer, sensor eller prøvenemd som fastsetter sluttkarakteren i fag»

I et tolkningsfellesskap handler det om å enes om en felles plattform. Det kan innebære forhandlinger om «kjepphester» lærere har, noe som føles som redusert handlingsfrihet i faget eller profesjonen. Mange lærere har klare oppfatninger om hva som må være med av faglige årsaker, og at lokal tilpasning kan utelukke dette. Det kan være en grunn for at mange lærere ikke har foretatt en lokal tilpasning. Videre har nok fagets egenart betydning for om det er naturlig med en lokal tilpasning.

Det er tydelig at implementering av læreplanreformen ikke har gått slik sentrale myndigheter hadde forventet. Noe har sviktet – det kan være den målbaserte modellen som ble valgt som ikke var egnet. Noe av forklaringen kan også ligge i at skoleeier og rektor har ikke tatt nødvendig initiativ, eller det er lærere som føler dette som nye pålagte arbeidsoppgaver av typen «byråkratisering» og som ikke prioriteres. De føler kanskje at dette arbeidet beslaglegger tid som heller burde vært brukt på elevkontakt, og det kan gi redusert handlingsfrihet i stedet for det motsatte som reformen legger opp til.

For å forbedre gjennomføringen og styrke styringen av prosessen, valgte sentrale skolemyndigheter ved Utdanningsdirektoratet å utvikle veiledere rettet inn mot dette arbeidet. Veiledningene inneholder praktiske eksempler som skal bidra til refleksjon rundt det lokale arbeidet med planene, men det skal ikke erstatte eller sidestilles med læreplanene. Høsten 2015 forelå det 26 veiledninger til læreplanene i fag og 14 veiledninger i valgfag. Til sammenligning er det 399 fag med læreplaner og et ukjent antall læreplaner i valgfag sentralt og lokalt. Det gjenstår ennå, ni år etter reformstart, svært mye arbeid før alle fag har sentralt gitte veiledninger til læreplanene. I følge rapporten (Sivesind, 2012) ga dessuten disse veiledningene få retningslinjer for hvordan læreplanene skulle tilpasses lokalt, og de er også lite brukt ifølge undersøkelsen. Det kan stilles spørsmål om nytten av planene.

I en artikkel i Aftenposten 9. januar 2013 kan en lese at lærerne sliter med å forstå læreplanene. Det pekes på at byråkratene legger mer vekt på språk enn innhold. Læreplanene må tolkes, det blir skolene og kommunene som må konkretisere målene i læreplanen. Det er også et problem at de tolkes forskjellig på forskjellige skoler. Det hevdes i artikkelen at *«i Norge velger politikerne å styre gjennom kompetansemål mens innhold og metoder konkretiseres lokalt»*.

For mange lærere kan arbeidet med konkretisering av gjeldende læreplanene virke som et unyttig ekstraarbeid. I reform-94 var planene detaljerte og sentralt gitt, og i tillegg kunne man støtte seg til «Veiviseren». I Kunnskapsløftet fortsetter en som lærere med de samme fagene, men med generelle læreplaner som må konkretiseres. Mange opplever dette som frustrerende, og har kanskje utsatt eller ikke kommet i gang med det arbeidet som reformen forutsetter. I rapporten (Sivesind, 2012) påpekes flere forhold som tyder på utfordringer ved implementering av læreplanene i reformen Kunnskapsløftet. Det har vært uklar ansvarsfordeling i arbeidet med læreplanene, og mangelfull kommunikasjon mellom aktører og nivåer. Videre har kommunens størrelse hatt betydning for om den har vurdert egen kompetanse som tilfredsstillende eller ikke, med hensyn til implementering av reformen og om de pedagogiske støttefunksjoner er på plass.

Uansett reform er det avgjørende for eleven å ha nødvendig kunnskap om konkretiserte mål ved forberedelse til prøver eller eksamen. Læreren og sensoren må legge de samme konkretiserte målene til grunn i vurderingsarbeidet. I Reform -94 var styringssystemet mer i harmoni med en implementeringsmodell (I) (Sivesind, 2012). Etter denne modellen foreskrev de sentrale myndighetene enhetlige arbeidsformer, metoder, definerte mål og forventet like resultater. I reformen Kunnskapsløftet tyder mye på at implementering av læreplaner etter den målbaserte ansvarsmodellen ikke er gjennomført ved mange skoler, eller bare i enkelte fag. I tillegg er lærerne frustrerte over prosessen med konkretisering av læreplanene.

Oppsummert konstateres det at prosessen med implementering av læreplanene har sviktet, men hvorfor? Det kan være organiseringen ved bruk av den målbaserte ansvarsmodellen,

uklar ansvarsfordeling i flere ledd eller lærere som ikke har fått nødvendig opplæring i hva det vil si å forankre læreplanene lokalt. Mange kan nok undre seg på hvorfor denne lokale tilpasningen er så viktig. Lav svarprosent på undersøkelser om prosessen blant lærere kan være et signal på manglende engasjement, og at mange ikke tar dette alvorlig, reformer kommer og avløses av nye. Kan det ha betydning hvordan lærerne forholder seg til læreplanene i de ulike fagmiljøene, når det gjelder lokal tilpasning og revisjon? Noe av grunnen til at prosessen ikke har lyktes kan kanskje skyldes manglende delingskultur i og på tvers av fagmiljø på skolene og mellom skoler. Utdanningsdirektoratet har fulgt implementering av Kunnskapsløftet gjennom ti forskjellige forskningsprosjekter. I oppsummeringen av rapportene pekes det på at

«reformen har stilt nye krav til lærerne, og at variasjonen i kompetansen til skoleeiere, skoleledere og lærere har vært en barriere for implementeringen av Kunnskapsløftet» (Udir., 2006-2012).

Dette kan tyde på at nasjonale skolemyndigheter har manglet strategi for hvordan reformen Kunnskapsløftet skulle implementeres.

KAPITTEL 2: PROBLEMSTILLINGER

2.1 To problemstillinger

Målstyring ble tatt i bruk for første gang i videregående skole ved implementering av Reform -94. Læreplanene i fag hadde spesifikke målsettinger som alle elever skulle arbeide mot på ulike trinn, og de skulle være så presise at alle nasjonale krav ble ivaretatt. I neste reform, Kunnskapsløftet, fortsetter man med målstyring, men reformen åpner for at læreplanene skal ha muligheten til lokal og individuell tilpasning i arbeidsmåter og metode. Dette medfører endring i læreplanstrukturen fra tidligere planer. Det må bety at det kan bli forskjeller i innhold i utdanningsprogrammene, da skolene kan bestemme dette lokalt. Det kan også bety forskjeller mellom skoler og fylkeskommuner i måten læreplanene tilpasses lokale forhold.

Formålet med denne studien er å undersøke om målstyring ved bruk av *den målbaserte ansvarsmodellen* i arbeid med konkretisering av læreplanene har virket etter hensikten. I bakgrunns materialet har jeg i hovedsak på basert meg på funn fra fire forskningsrapporter om

Kunnskapsløftet: *Analyse av Reformen Kunnskapsløftet* (Dale et al., 2011), *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet* (Aasen et al., 2012), *Sammenhengen mellom undervisning og læring*, og i tillegg den forskningsbasert synteserapporten *Implementering av nye læreplaner i reformen* (Sivesind, 2012). Dette er forskningsrapporter som er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om reformen Kunnskapsløftet. Med utgangspunkt i *den målbaserte ansvarsmodellen* vil jeg forsøke å undersøke hva som har skjedd i prosessen der læreplanene skulle tilpasses lokale arbeidsmåter og metoder ved implementering av læreplanene i Kunnskapsløftet.

2.1.1 Den målbaserte ansvarsmodellen

Noe av intensjonen med reformen var at skoleeier skulle organisere opplæringsvirksomheten innenfor nasjonale rammer, og det skulle være rom for lokale tilpasninger (Aasen et al., 2012). Ved innføring av reformen har sentrale myndigheter valgt en modell som kalles *den målbaserte ansvarsmodellen* (Sivesind 2012). Dette er en modell eller en oppskrift ut fra samlebegrepet New Public Management. Det finnes mange varianter på oppskrifter som brukes innen offentlig forvaltning som har det til felles at de er hentet fra privat sektor for bruk i offentlig sektor (Røvik, 2007:34). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel mål- og resultatstyring. I forskningsrapporten (Aasen et al., 2012) pekes det på «*svake forbindelseslinjer i implementeringen mellom rektor og lærernes pedagogiske praksis*». Jeg vil undersøke om den målbaserte ansvarsmodellen har virket etter hensikten i arbeidet med lokal tilpasning av arbeidsmåter og metoder i læreplanene.

Slik læreplanene publiseres i dag, er disse å finne på Utdanningsdirektoratets nettsider, de distribueres ikke lenger i papirformat til skolene som tidligere, det kan ha påvirket arbeidet på noen skoler med å ferdigstille planene. Skolens ledelse har ansvar for at arbeidet lokalt på skolen med læreplaner i en ny reform blir gjort slik intensjonen er. Jeg vil undersøke hvordan - er det arbeidet i fagseksjoner, grupper eller individuelt, og har det vært samarbeid skolene imellom? Hvordan publiseres planene i skolesamfunnet etter lokal tilpasning, og hvem som har ansvaret for ajourhold og arkivering og for informasjon til nye lærere? Rektor har en sentral rolle som bindeledd mellom sentral skolemyndighet og undervisningspersonalet. Hvordan har oppdraget om arbeidet med læreplanene blitt formidlet til lærere og instruktører,

og er det noe krav om tilbakemelding når planene har fått en lokal forankring? Det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad målstyring via den målbaserte ansvarsmodellen når helt ned til «grasrota» i videregående skole, lærere, elever og læreplaner.

Ut fra ovenstående redegjørelse finner jeg denne problemstillingen interessant å undersøke nærmere:

- **Er bruk av den målbaserte ansvarsmodellen et egnet verktøy i arbeidet med læreplanene?**

2.1.2 Lærernes handlefrihet

I Stortingsmeldingen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) skisseres det hva styringssystemet for reformen skal baseres på. Av de fem momentene trekker jeg fram to:

- *Et godt støtte- og veiledningsapparat*
- *Stor lokal handlefrihet*

Ett grunnprinsippet fra reformen er et godt støtte- og veiledningsapparat. Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvar for det (St.meld. 30 (2003-2004)). På Utdanningsdirektoratet sine nettsider finnes en generell veiledning i lokalt arbeid med læreplanene. Fire hovedprinsipp legges til grunn. For å sikre progresjon i opplæringen må læreplanmålene fordeles over og innenfor trinn. I utvikling av kompetanse må læringsmålene alltid ta utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. For det tredje skal det ut fra denne kompetansen innhold, aktiviteter, organisering, differensiering og vurdering avgjøres lokalt. Endelig har elevene rett til underveis- og sluttvurdering. Direktoratet har utarbeidet veiledere for noen fag som er valgfag, men de fleste læreplanene er nok tilpasset lokalt uten særlig god støtte fra sentral skolemyndighet, eller at arbeidet er satt på vent inntil det foreligger slike veiledninger fra sentralt hold.

Sentrale myndigheter har registrert at den lokale tilpasningen av læreplanene har vært utfordrende, og satt inn ressurser på presisering av regelverket, nettverksbygging og tiltak for økt kompetanse, (Aasen et. al., 2012). Dette er prosjekter som «*Bedre vurderingspraksis*», «*Vurdering for læring*» og «*Helhetlig vurderingspraksis*». Slike prosjekter gjennomføres i lærernes arbeidstid, og som skal være til hjelp i det videre arbeidet med de lokale læreplanene. Til tross for denne satsingen er det likevel store forskjeller i systematikk og omfang på elevvurderingen i skole (Sivesind 2012). Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om støtte- og veiledningsapparatet har fungert etter intensjonen, og at dette i realiteten har gitt lærerne mindre handlefrihet i yrkesutførelsen.

Det andre grunnprinsippet er at det skal være stor lokal handlefrihet. Er det slik at lærerne opplever større pedagogisk og metodisk frihet etter reformen enn hva som var tilfelle tidligere, og gir læreplanene mulighet for lærerne til å bruke sin kompetanse i yrkesutøvelsen? Noe av begrunnelsen i reformen for systemskiftet, var nettopp tillit til den enkelte lærer, og at læreren hadde de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål. I undersøkelsen (Aasen et al., 2012) om at skoleledere har bidratt til å ansvarliggjøre dem som lærere, ved å gi dem selvstendig beslutningsmyndighet og flere oppgaver, sier bare 12% av lærerne i videregående skole seg enig i det. Dette virker underlig! Mange lærere opplever styringen langt mer hierarkisk enn før (Møller et al., 2009). Forskerne betegner dette som blandede styringssignaler. Man burde kunne forvente en motsatt strøm av ideer og forslag til metoder og arbeidsmåter ut fra intensjonen om større lokal handlefrihet.

Lærerens hverdag består av noen faste gjøremål som forberedelse, undervisning og etterarbeid. Formalisering av vurderingsarbeidet etter forskriftene i opplæringsloven gjør at lærerne må bruke mer tid på å utforme kriterier og foreta underveis- og sluttvurdering. Det kan innebære mindre frihet til å gjøre egne prioriteringer av tidsbruken på grunn av pålagt dokumentasjonsarbeid. Læreren må finne tid til dette arbeidet, og det går kanskje ut over den tiden de ellers kunne bruke på elevkontakt, eller planlegge og gjennomføre lokale prosjekter ut fra intensjonen om stor lokal handlefrihet.

Ut fra dette vil jeg gå videre med den andre problemstillingen:

- **Gir målstyring større handlefrihet og bedre mulighet for å bruke kompetansen i profesjonen som lærer?**

2.2 Hypoteser

På bakgrunn av problemstillingene framsettes tre hypoteser:

- A. Den målbaserte ansvarsmodellen mangler informasjons- og styringssystem mot lokale aktører i læreplanarbeidet**

- B. Lærerne har hatt liten nytte av veiledningene til læreplanene fra Utdanningsdirektoratet i arbeidet med lokal tilpasning av læreplanene**

- C. Målstyring fører til at lærerne ikke får bruke eller ajourholde sin kompetanse**

KAPITTEL 3: LÆREPLANER

Ser man på fag- og læreplaner fra tiden før Reform -94, hadde de en annen struktur og innhold enn det som preger læreplanene i Reform -94 og senere i Kunnskapsløftet.

Læreplanen var et dokument som ga råd og retningslinjer for skolenes totale virksomhet. Fagplanen inneholdt generell informasjon om det enkelte skolefaget, hvilke mål elevene skulle jobbe mot og en emneliste med for det meste stikkord og begrep eleven ville møte i faget. Læreren måtte planlegge, gjennomføre og vurdere sin undervisning ut fra en fagplan. I følge Ulstrup Engelsen (Engelsen, 1993) drøftet lærerkollegiet mest bruken av læreboka og hvor mye tid de kunne bruke på hvert tema i faget. Det var lite fokus på faglige problemstillinger i forbindelse med skolens planarbeid. I dette planarbeidet gikk man heller ikke inn i kritiske drøftinger og vurderinger av fagets mål eller innhold.

Lærere brukte mye tid utenom undervisning til spørsmål om arbeidsmåter og tidsbruk på tema i fagplanen (Ben-Peretz, 1990) og mindre på fagplanens innholdsmessige budskap. Ben-Peretz hevder at lærere tradisjonelt har hatt stor frihet til metodevalg, mens innholdet i faget har vært bestemt av sentral skolemyndighet. Det kan ha ført til at lærere i større grad har vært opptatt av metodevalg enn å drøfte spørsmål om innhold i faget. Læreren var på en måte «privatpraktiserende» i undervisningen.

Tar man utgangspunkt i Mønsterplanen fra 1974 har den i seg en del motsetninger (Tangerud, 1990). Læreplaner bør være utformet slik at de gir lærerne frihet, utfordringer og forpliktelser til å løse sine oppgaver lojalt i henhold til retningslinjene. Lærere er forskjellige med hensyn til hvor mye tid de legger ned arbeid med planene, og noen bruker kanskje læreplanene mer som oppslagsverk hevder Tangerud. Lærebøkene var ikke i særlig grad knyttet til fagplanene slik som det er blitt i Kunnskapsløftet. De ulike skolefagene var satt sammen med emner og tema etter dragkamper mellom ulike faglige interesser. Fagplanene ga rom for flere tolkninger og ulike oppfatninger av hva som måtte eller kunne være innholdet i skolefaget. Dette førte til at læreren i realiteten opererte med sin egen versjon av fagplanen «den oppfattede fagplanen», som beskrives nærmere nedenfor. Dette var en vanlig måte for lærere å fortolke fag- og læreplanene på og basere sin undervisningen etter. Lærerne hadde en felles kulturforståelse gjennom å ha utviklet uformelle normer og et felles verdigrunnlag. Ut fra et kulturperspektiv,

som behandles nedenfor, benevnes dette fenomenet for institusjonaliserte organisasjoner (Christensen, 2004:52).

John I. Goodlad har utviklet en teori (Goodlad, 1979:344) og et begrepsapparat om læreplaner, og jeg vil knytte denne teorien til læreplaner i Kunnskapsløftet. Han sier at læreplanen kan følges i fem forskjellige utgaver fra idé til den erfarte læreplanen, slik eleven oppfatter læreplanen. I min analysen av arbeidet med læreplaner vil jeg ha som utgangspunkt den formelle læreplanen.

Den første utgaven av en læreplan kalles for den ideologiske læreplanen. For Kunnskapsløftet tar den utgangspunkt i Stortingets behandling av *Kultur for læring* (St.meld nr. 30 (2003-2004)) som er grunnlagsdokumentet for reformen. Her sies det at det skal legges til rette for bedre tilpasset opplæring ved «nye læreplaner med klart definerte kompetansemål, større vekt på grunnleggende ferdigheter og lokal frihet innenfor nasjonalt fastsatt fag- og timefordeling». Dette er eksempler på ideologiske perspektiv i Kunnskapsløftet. For å nå målene i læreplanene, må også lærere få nødvendig etterutdanning. Tilsvarende finner man i dokumentet *Kompetanse for utvikling* (KD, 2005-2008) som er utarbeidet i samarbeid med lærerorganisasjoner, Utdannings- og forskningsdepartementet og Kommunenes Sentralforbund. Dokumentet beskrives en strategi for kompetanseheving «gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringer knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen krever».

Den andre varianten er den formelle og vedtatte læreplanen, (Goodlad, 1979:344), som består av alle fag og studietilbud skolen har. Dette blir kontrakten mellom skolen og eleven i det enkelte fag. Denne planen beskriver hva eleven kan forvente å lære. Læreplanene i dagens videregående skole har alle samme struktur som angir formålet med faget, hovedområder i faget, kompetansemål i faget og retningslinjer for sluttvurdering i faget.

Den tredje varianten, (Goodlad, 1979:344), er den oppfattede læreplanen. Den blir et resultat av hvordan læreren fortolker og oppfatter den formelle læreplanen. Det er en subjektiv

tolkning der læreren legger vekt på egne perspektiver, erfaringer og antakelser om læring og om mulighetene for å gjennomføre det i undervisningen.

Den fjerde varianten er den gjennomførte læreplanen, (Goodlad, 1979:344), hvordan den oppfattede læreplanen ble utført i virkeligheten. Det er ikke sikkert at den oppfattede læreplanen ble gjennomført. I skolehverdagen må læreren noen ganger endre planer, meninger og måter å gjennomføre undervisningen på, det kan være både ytre og indre rammefaktorer som påvirker det undervisningsopplegget som ble gjennomført.

Den femte varianten, den erfarte læreplanen, (Goodlad, 1979:344) er den slik som eleven oppfatter læreplanen i undervisningen. Den vil variere fra elev til elev ut fra individuelle forutsetninger, og det kan være forskjell mellom lærerens hensikt med undervisningen, den oppfattede læreplanen, og det eleven lærer av undervisningen, den erfarte læreplanen.

Dette viser at læreplaner ikke er et entydig begrep, og at sentral skolemyndighet har nok innsett behovet for å få bedre oversikt. I St.meld nr. 30 (2003-2004:26) kommer dette tydelig til uttrykk slik:

«Staten, skoleeier og skolen selv har behov for å ha god oversikt over det som skjer i skolen. På bakgrunn av dette stiller både skoleeier og statlige myndigheter i dag krav om ulike rapporteringer.»

Formålet med rapporteringen i Kunnskapsløftet skal sikre at regler følges, den skal danne grunnlag for utviklingsarbeid og avdekke behov for etterutdanning samt kontroll med ulike økonomiske støtteordninger. Videre er det opprettet et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som skal gi informasjon om læringsresultater, læringsmiljø, ressurser og trivsel. Denne informasjonen vil være tilgjengelig på nettstedet *Skoleporten.no*.

I den samme stortingsmeldingen gis det også et tydelig signal at rektorene må ta grep for å sikre kontroll i skolen, og det innebærer en kursendring fra tilstanden før Kunnskapsløftet og Reform -94.

«Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forberedes», (St.meld. nr.30, 2003-2004:28).

I dette ligger at føyelige ledere kan bidra til å opprettholde det tradisjonelle mønsteret for opplæring som sentral skolemyndighet vil endre. For å oppnå bedre kontroll med det som skjer i skolen, foreslås det i stortingsmeldingen en rekke tiltak som krever en målrettet satsing på kompetanseutvikling for både ledere i skolen og lærere. Det pekes videre på at denne kompetansehevingen må gjennomføres før de strukturelle og innholdsmessige endringene i reformen gjennomføres. Denne kompetansetilnærmingen i reformen er et utsalg av at målstyring ble tatt i bruk første gang i Reform -94 og senere videreført i Kompetanseløftet.

I en reform som Kunnskapsløftet er det mye nytt materielt innhold som skal implementeres. Rapporter underveis i prosessen har gitt sentrale skolemyndigheter signaler om at dette ikke har blitt gjennomført etter planen på alle områder. I Ludviksen-utvalget (NOU 2015:8) om fremtidens skole har man tatt tak i denne utfordringen og kommet med forslag til en egen strategi for implementering av reformer. Det må lages en helhetlig strategi som beskriver fasene implementeringsarbeidet. Denne må på plass i forkant av en reform, og bestå av forskjellige faser og parallelle prosesser. Planlegging og lokal forankring av prosessen gjennom dialog vil være en viktig forutsetning for å lykkes med reformarbeidet. Videre vil skolebasert kompetanseutvikling og lokalbasert læreplanarbeid være sentrale element i deler av implementeringen.

Ved siden av kompetansetilnærmingen i reformen legges det også stor vekt på vurdering. I arbeidet med vurdering skiller det mellom en individuell og en skole- og bedriftsbasert vurdering, (NOU 2003:16). Den individuelle vurderingen skal gi informasjon til eleven, foresatte, skolen og samfunnet om resultater som er oppnådd. Formålet med vurderingen er å motivere eleven til utvikling og læring. For samfunnet kan det være garanti for at eleven innehar et sertifikat for oppnådd kompetanse, som gjør hun eller han skikket til å arbeide i bestemte yrker.

Den skole- og bedriftsbaserte vurderingen gjøres ut fra to hensikter. På den ene siden skal det danne grunnlag for at skolen kan vurdere sin egen organisasjon og justere tilbudet og kvalitet

ut fra de signaler som gis lokalt. På den andre siden får man gjennom rapporter og statistikk samlet inn materiale som kan vurderes av sentral skolemyndighet og brukes i organisering og planlegging av utdanningssektoren. Sentralt her er de nasjonale prøvene som skal gi et bilde av kvalitetsutviklingen på den enkelte skole, der resultatet publiseres i kvalitetssikringssystemet *Skoleporten.no*.

Statsråd Gudmund Hernes la fram utredningen (NOU 1988:28), og dette ble starten på reformene som kom i de påfølgende år i skolen. Her heter det at

«mange av lærestedene har administrative ordninger og styringssystemer som kan forbedres. Særlig den faglige ledelsesfunksjonen må styrkes...og målstyrt ledelse må styrkes ved bedre rutiner».

Hovedbegrunnelsen for sterkere grad av sentral målstyring var ifølge Hernes at det var en tendens i skoleverket til mer desentralisering, utstrakt valgfrihet og lokal medbestemmelse, som ville føre til nivåsenkning og lavere faglig standard. Det innebar at det ikke lenger skulle være rom for desentralisert læreplanarbeid, slik det hadde vært tidligere. Hernes viste til Mønsterplanen fra 1987, der undersøkelser hadde vist at den ikke var et godt nok styringsinstrument for skolen. I følge William Gunnesdal i tidligere Skoleforum skal Hernes ha uttalt at *«siden det var umulig å standardisere læreren, var standardisering av undervisningen veien å gå!»*.

Hvordan har lærerne taklet denne omstillingen fra tiden før «reformbølgen» til dagens Kunnskapsløftet? Det er flere forhold som har betydning for lærernes hverdag i skolen. Det har blitt en klarere hierarkisk organisering i skolens ledelse med avdelingsledere som har personalansvar. Læreplanene har fått en mer enhetlig struktur, men med utfordringer på lokal tilpasning til arbeidsmåter og metoder. I Reform -94 skulle lærebøkene skrives med referanse til læreplanmålene, og de skulle godkjennes av Nasjonalt læremiddelsenter. Dette kontrollorganet ble lagt ned via en omorganisering i 2000. For lærerne betydde det at de ikke behøvde å tenke så mye på hva de skulle undervise i, da dette stod i lærebøkene. Heller ikke spørsmål om hvorfor ble så viktig å avklare, da det også kunne finnes i læreplanene og øvrige dokumenter. Det lærerne måtte bruke tid på var det metodiske opplegget, hvordan planlegge og gjennomføre undervisningen. Men ved siden arbeid knyttet til undervisning, har lærerne i dag fått mer arbeid med elevsamtaler, kontakt med foreldre, rapporter, dokumentasjon og

begrunnelser av forskjellig slag. Ved siden av dette har skoleeier på ulike områder satt i gang forskjellige skoleprosjekter med tema innenfor vurdering, læringsledelse eller klasseledelse, der lærere har obligatorisk deltakelse.

I forskning på reformer har man funnet at selv om ønsket om endring er tilstede, forblir mye slik som før (Klette 2003:41). En læreplanreform vil neppe fungere med en gang helt slik som prinsipalen forventer. Læreplaner tolkes av mange, og tolkningsresultatet vil spriker. Det er ikke nødvendigvis slik at enhver reform vil virke forbedrende sier Karseth og Møller (Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 6/2014:456), men den vil kunne åpne for institusjonelt arbeid som kan virke stabiliserende, forandre organisasjonen eller justere den. Når det gjelder arbeidet med Kunnskapsløftet rundt om på skolene er gruppedynamikken viktig. Det handler om hvordan lærerne opplever arbeidsmiljøet, relasjonene til ledelse og kolleger, og engasjementet i arbeid med læreplanene, (Karseth og Møller, 6/2014:5).

I tillegg til å være en læreplanreform er Kunnskapsløftet også en styringsreform. Sammenhengen mellom læreplanene og styringsinstrumentene utgjør til sammen Kunnskapsløftet. Sammen med lokale aktører – skoleeiere, skoler og lærere – tilpasses læreplanene til lokale arbeidsmåter og metoder. Eleven skal tilegne seg læringsstrategier, lære seg grunnleggende ferdigheter og nå oppsatte kompetansemål. Noe av intensjonen med Kunnskapsløftet er at reformen skal utjevne sosiale ulikheter blant elevene. For eksempel er alt skolemateriell og ekskursjoner gratis for elevene. Den lokalt læreplanen skal gi elevene tilpasset opplæring, som betyr at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs individuelle forutsetninger. Eleven skal videre gis underveis- og sluttvurdering. For læreren betyr det større metodefrihet i undervisningen.

I styringsreformen ligger det at sentrale myndigheter overvåker opplæringen gjennom et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) som ble etablert i 2004 (Udir-nettside). Her finnes tallmateriale og indikatorer fra grunnskole og videregående skole. Fag- og yrkesopplæring i bedrifter ble vedtatt å ta inn i kvalitetsvurderingssystemet i 2009. Skolene og bedriftene måles på nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, tilstandsrapporter, statlige tilsynsfunksjoner, den årlige elevundersøkelsen og den

internasjonale komparative elevundersøkelsen PISA (Programme for International Student Assessment). Denne undersøkelsen gjøres på 15-åringer om ferdigheter i lesing, naturfag og matematikk. I tillegg undersøkes andre forhold i skolen som elevens interesser, holdninger og oppfatninger til læringsmiljø og undervisning. PISA-undersøkelsen gjøres årlig og resultatene sammenlignes både på tvers av nasjoner og over tid.

I opplæringslova fra 1998 ligger hjemmelen for dagens resultatstyringssystem i skolen. Etter §13-10 (2) skal fylkeskommunen

«ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-4. Som ein del av oppfølgingsansvaret skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolane».

Selv om sentrale skolemyndigheter er opptatt av at skolene har fått på plass et ansvarlig system for resultatmåling, og gjør seg nytte av det, har det tatt tid. I Stortingsmeldingen (St.meld nr. 34 (2008-2009)) sies det at

«Likevel er det fortsatt mange skoleeiere og skoler som ikke har en god nok systematisk utnyttelse av den økte kunnskapen om læringsmiljø et og elevenes faglige resultater»...Målet er å etablere felles indikatorer på nasjonalt og regionalt nivå, samt, der det er relevant, på skolenivå. Disse skal brukes i arbeidet med å heve kvaliteten på opplæringen».

Begrepet kvalitet i opplæringen er drøftet i «Kvalitet i skolen» (St.meld. nr. 21 (2007-2008)). Kvalitet er definert som et uttrykk for samsvar mellom mål og resultat. God resultat-kvalitet betyr at det er godt samsvar mellom mål og resultat, der målene er definert i styringsdokument som lov, forskrift og læreplan. I tillegg opereres det med begrepene struktur- og prosesskvalitet (Udir, 2012:4). Strukturkvalitet sier noe om de ytre fysiske rammefaktorene på skolen som bygninger, klasserom og utstyr, samt om lærernes formelle kompetanse. De indre rammefaktorene er selve arbeidet med undervisningen. I tillegg til de nasjonale målene for resultat-kvalitet i skolen kan skoleeier, fylkeskommunen, også sette egne mål for resultat-kvalitet.

Figur 1 (Udir 2012:4) viser sammenhengen mellom struktur-, prosess- og resultat kvalitet. Nivået på resultat kvaliteten forteller i hvilken grad man har lykkes med å nå de oppsatte målene. Modellen indikerer et avhengighetsforhold, der god struktur kvalitet kan gi grunnlag for god prosess kvalitet, noe som igjen kan gi god resultat kvalitet.

FIGUR 1 Modell for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i fag- og yrkesopplæringen.



Kilde: Utdanningsspeilet 2012, side 4, Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsløftet følger i rekken av tidligere reformer som Reform -94, men til forskjell fra tidligere reformer har denne også et innslag fra internasjonal reformforskning (Nordenbo, 2012). Internasjonalt er trenden at myndighet desentraliseres til skoleeier, lokal skole og foreldreutvalg. Begrunnelsen er at det lokale nivå har best forutsetning og kjennskap til lokale forhold og kan drive skolen effektivt. Til gjengjeld øker sentrale skolemyndigheter antall nasjonale tester for å kontrollere at målene nås. Testene analyseres og publiseres, og på bakgrunn av analysen utformes nye styringsdokumenter og testene justeres. Dette kan få konsekvenser for lærernes metodevalg. For å sikre kontroll med elevenes kunnskaper i forbindelse med nasjonale prøver, kan konsekvensen bli at lærerne velger bort åpne og mer uforutsigbare metoder og bruker nokså direkte metoder gjennom presentasjon av fagstoff og repetisjon. I følge studier av Kunnskapsløftet (Hodgson et al. 4/2012:191) ser det ut til at lærerne, som følge av det som kan kalles for en «accountability kultur», har fokus på fagkunnskap og «overlevering» av denne til elevene. Det er også en trend, ifølge Nordenbo, at det innføres markedsliknende mekanismer som fritt skolevalg. Foreldrene kan da velge skole for barna ut hvilke indikatorer de vektlegger av de publiserte resultatene for skolene.

Mye kan tyde på at utviklingen av styringssystemet i skolen har tatt en annen retning enn det aktørene skolene, lærere, skoleledere og lærerorganisasjonene, har villet. Denne interessekonflikten mellom styring og kompetansebygging (læring) har vært tema og debattert i ulike fora (Marsdal, 2012). Målstyring har satt seg i skolesystemet, oppskriften er i endring, og omfanget av resultatindikatorer er økende (Johnsen, 2005:131). Sentrale skolemyndigheter argumenterer for at målstyring er et nødvendig instrument for kompetansebygging, økt læring. Blant lærerprofesjonen har det vært en langvarig motstand mot målstyring i skolen som de hevder blir et test-, måle- og mistillitsregime, skriver Sørreime i en kronikk (Utdanning 6/2016). Til tross for dette ser målstyring ut til å styrke sitt fotfeste i skolen. Det finnes i dag et godt tilbud av forskjellige organisasjonsoppskrifter som igjen har ført til økt etterspørsel ifølge Røvik (Magma 8/2012). Ulike organisasjoner utvikler felles organisasjonsidentiteter, de transformeres til «opplevd likhet» ifølge Røvik. Ut fra et analytisk perspektiv oppfattes skolen av politikere som en organisasjon på lik linje med andre organisasjoner, mens lærerprofesjonen har en annen oppfatning. De mener at skolen er spesiell med sitt lærende fellesskap mellom elevene, lærerne og skoleledelsen, og at bruk av målstyring ikke er veien å gå. Målstyring har konsekvenser for lærerne med rapportering i hierarkiet, men målstyring er nå et etablert instrument i skolen som skal føre til kompetansebygging – økt læring for elevene.

KAPITTEL 4: PERSPEKTIVER

I en undersøkelse av forhold som kan påvirke konkretisering av læreplanmålene i fag, kan man studere dette ut fra forskjellige utgangspunkt – perspektiver. Christensen opererer med tre hovedtyper perspektiv, det instrumentelle perspektiv, kulturperspektivet og myteperspektivet (Christensen et al. 2004:14). Et instrumentelt perspektiv innebærer at organisasjonen, skolen, er et verktøy eller redskap som står til disposisjon for skoleeiere eller ledelsen for å nå bestemte mål eller verdier. I den formelle organisasjonsstrukturen kan endringer implementeres. I det instrumentelle perspektivet skiller det mellom to retninger, en hierarkisk variant og en forhandlingsvariant.

4.1 Hierarkisk perspektiv

I et instrumentelt perspektiv etter den hierarkiske varianten, tar man utgangspunkt i en byråkratisk organisasjonsform, (Weber, 1973:97), der det er tydelige innslag av arbeidsdeling og rutiner. Ansatte har en upersonlig posisjon med faste kompetanse- og ansvarsområder. Rekruttering og avansement skjer etter kompetanse og ansiennitet. De strukturelle trekkene ved organiseringen av arbeidet påvirker også hva medlemmene tenker og gjør. Saksbehandlingen er skriftlig. Mye har endret seg siden Webers byråkratiteori. I dag finnes forskjellige typer organisasjonsformer som supplement til teorien. Man snakker også om avbyråkratisering, en struktur uten over/underordnet som representerer et ytterpunkt i forhold til Webers teori, og benevnes for en flat struktur (Christensen, 2004:39). Her er alle medlemmene knyttet til den samme posisjonen eller underenheten, og det er mulighet for en viss rotasjon. Andre former er kollegiale strukturer, som kan være et styre eller et råd, og som kommer i tillegg til ledelsen, eller som erstatter den.

4.2 Forventninger til analysen med et hierarkisk perspektiv

Kunnskapsløftet er en reformtype som er eksternt gitt, skoleeier må implementere den, men den gir mulighet for lokale tilpasninger. Ut fra et hierarkisk instrumentelt perspektiv, (Christensen, 2004:14) kan skoleledelsen observere, kontrollere og styre via sin maktposisjon. Dagens it- løsninger gjør at skoleledelsen lett kan generere rapporter over konkretiserte læreplaner for fag, fravær og karakter ned på enkeltelever og lærere. Skolesamfunnet har en tydelig og enhetlig organisasjon, og kunnskap, mål - middel vil være godt kjent for medlemmene. Læreplanene har også en tydelig og lik struktur, med klare kompetansemål, som forenkler ledelsens arbeid. Kunnskapsløftet kan føre til mer rapportering og kontroll fra ledelsen, som kan føles negativt for lærerne.

I undersøkelsen forventer jeg å få bekreftet at arbeidet med læreplanene er organisert av ledelsen, at resultatet av arbeidet rapporteres, og at det er et system for arkiv og ajourhold av lokalt tilpasset læreplaner. Videre bør lærere fått tilbud om kurs knyttet til den nye reformen.

4.3 Forhandlingsperspektivet

Det andre instrumentelle perspektivet er forhandlingsvarianten. Her oppfattes organisasjonen å være sammensatt av ulike underenheter. Disse kan ha til dels motstridende kunnskaper, interesser og mål (Christensen, 2004:34). Ingen av deltakerne kan oppnå full grad av måloppnåelse, men løsningen framkommer ved forhandlinger og kompromisser mellom aktørene. I denne sammenheng oppfattes organisasjonene som koalisjoner, der aktørene handler formålsrasjonelt på grunnlag av sine egeninteresser (Christensen, 2004:44). På tilsvarende måte kan aktørene inngå koalisjoner med aktører som står utenfor den formelle organisasjonen, for å oppnå sine viljestyrte valg ut fra egeninteresser.

Resultatet av læreplanarbeidet kan bli påvirket av forhandlinger og kompromisser. Etter den målbaserte ansvarsmodellen skal man i arbeidet med læreplanene i fagene gjøre noen lokale valg av innhold i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes. Dette bestemmes på lokalt nivå. Lokalt nivå kan være skoleeier eller den enkelte skole. Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene, som er bestemmende for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skolen må likevel selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter som er best egnet, for at den enkelte elev kan nå kompetansemålene i læreplanen. Her vil nok motstridende mål og interesser komme fram under forhandlingene, og resultatet eller løsningen behøver ikke bli den mest effektive, den som gir best læringseffekt og som oppfyller de sentralgitte kompetansemålene i læreplanen.

Reformarbeid i et institusjonelt perspektiv handler ikke bare om hvordan det gjøres, men også om hvem som deltar og hva som gjøres. Forskning på reformer (Karseth og Møller, 2014:5) har vist at det har foregått endringer under overflaten i relativt stabile institusjoner. Dette (hvordan) vil vises etter hvert ved endring i struktur og status, og over tid blir det gamle institusjonelle systemet endret og det nye kommer til syne (Streeck og Thelen, 2005:19). Betydningen av hvem som deltar i endringsprosessen har i institusjonsteori tidligere vært undervurdert ifølge Karseth og Møller, både ledelse og lærere vil være sentrale aktører i arbeidet med reformen. Det kan ligge mye makt i et kollektiv som har fått utvikle seg over tid. Den positive dynamikken som etableres i en gruppe kan skape både entusiasme og motivere for arbeid med reformen. En tilsvarende negativ fokusert gruppe vil være katastrofe for reformarbeidet.

4.4 Forventninger til analysen ut fra forhandlingsvarianten i et instrumentelt perspektiv

For skolens ledelse kan det skapes usikkerhet knyttet oppgavene og utføringen av disse. Er situasjonen den at det er forståelse om mål- middel- sammenhenger, representerer det en stabil form som er lite ressurskrevende. Hvis det derimot er uenighet om veien fram til målet, hvordan oppfylle programområdets kompetansekrav, er det mer ressurskrevende og resultatet kan bli et flertallsskjønn i en kollegial struktur (Christensen, 2004:47).

I stortingsmeldingen (St.meld. nr. 30:25) skisseres prinsippene for det nye styringssystemet. Blant de fem grunnprinsippene velger jeg å trekke fram tre: det skal være tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen fra forrige reform, Reform-94, skal reduseres. Det virker som om noe av hensikten med reformen er å løse noe opp på tidligere faste rammer. Ut fra et instrumentelt perspektiv, kan man forvente å finne at lærerne vil oppleve større handlefrihet og mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon. Læreren skal forholde seg til klare nasjonale mål, men ha frihet til planlegge egne undervisningsopplegg på en friere måte enn før, men er det slik det oppleves?

Jeg forventer støtte for at lærere har samarbeidet med andre innen samme fagområde på egen skole eller med kolleger på andre skoler.

4.5 Kulturperspektivet

En organisasjonskultur som har fått utvikle seg over tid ved siden av den formelle strukturen og etablert uformelle normer og verdier, benevnes for institusjon. En institusjonell organisasjon har formell organisasjonsstruktur der rammene er gitt på forhånd, men det utvikles gradvis en kulturell handlingslogikk med uformelle verdier og identiteter (Christensen, 2004:52).

Det er vanlig å skille mellom formelle organisasjoner og institusjoner. En institusjon har over tid utviklet uformelle rammer, normer og verdigrunnlag. Når en formell organisasjon utvikler slike uformelle rammer og regelsett, benevnes dette som institusjonaliserte organisasjoner (Christensen, 2004:52). Denne type organisasjoner blir mer komplekse og mindre fleksible og tilpasningsdyktig i forhold til nye krav. På den annen side blir institusjonaliserte organisasjoner bedre egnet til å løse en type oppgaver de har utviklet kompetanse på, og de utvikler sterkere sosiale fellesskap.

Bruk av eller manglende bruk av fysiske symboler kan si noe om si noe om den underliggende kulturen i organisasjonen. Det er en sammenheng mellom symbolbruken og oppgavene ulike offentlige organisasjonen utfører (Christensen, 2004:53). Poenget er at organisasjoner som utfører kontroll- og reguleringsoppgaver gjør bruk av autoritetssymboler som uniformer og merker, for å signalisere at man er lite imøtekommende. Motsatt vil organisasjoner som er serviceinnstilte og konkurranseutsatte ikke bruke slike symbol, men signalisere åpenhet og tilgjengelighet (Christensen, 2004:53).

Når man fatter beslutninger i offentlig forvaltning, vil man ideelt foreta en grundig avveining av instrumentelle for/imot argument, og utrede konsekvenser handlingene vil medføre. Den grunnleggende handlingslogikken som knyttes til organisasjonskulturen, benevnes som *logikken om det passende*, (Christensen, 2004:54). Ut fra denne logikken vil man i offentlig forvaltning ikke alltid handle rasjonelt som beskrevet ovenfor. Den offentlige ansatte vil heller gjøre det som oppfattes som rimelig og akseptabel atferd. Man legger kulturelle norner til grunn for å koble situasjoner og identiteter. Christensen (2004:54) beskriver tre sentrale spørsmål i jeg-form slik:

- *Hva slags situasjon står jeg overfor – krise eller rutine?*
- *Hvilken identitet er viktigst for meg og min institusjon?*
- *Hva forventes det av meg og min institusjon – hva slags handlingsregler skal forbinde situasjonen og identiteter?*

Svar på spørsmålene vil ofte være avhengig hva man har opplevd tidligere i liknende situasjonen, slik at kopling av situasjon og identitet gjøres ut fra erfaringsbaserte regler.

Videre er det slik at de uformelle og kulturelle reglene gjelder fortiden, mens de formelle og instrumentelle reglene rettes mot framtida.

4.6 Forventninger til analysen sett fra et kulturperspektiv

Sett fra kulturperspektivet kan det på skoler ha utviklet seg en kultur for å gjøre omstillinger i et rolig tempo og ikke forhaste seg. Reformen gjennomføres over tid, og det finnes ofte overgangsregler, med mulighet for å søke om utsettelse. Situasjonen man står overfor er mer «rutine enn krise». Læreplanene skal konkretiseres, men når sentrale skolemyndigheter ikke presser på og forlanger implementering innen bestemte frister, drar dette ut i tid. I rapporten (Dale et al. 2012: 2) sies det at skolene i starten var overlatt til seg selv med implementering av reformen, men at bildet endret seg etter hvert.

Kopling mellom situasjon og identitet kan også foregå etter det som kalles for kategorisering (Christensen, 2004:55). En lærer som har vært i skolen en del år kan ha fått med seg flere reformer. Han eller hun kan ha såkalte mentale kart som gir regler for identiteter og som gir mening for hendelser i reformarbeidet. Man gjenkjenner situasjoner fra forrige reform, og handler etter samme mønster, det blir «keiserens nye klær». Det kan også baseres på en «tidsmessig nærhet» (Christensen, 2004:55), der identiteter og regler som ble brukt i forrige reform brukes på nytt. Spørsmålet blir hva som er viktigst for meg og min institusjon? Men det kan også være slik at tidligere metoder og arbeidsmåter ikke kan brukes i lokalt tilpasset læreplaner i Kunnskapsløftet. Hvis det er tilfelle, vil undersøkelsen gi støtte for at reformen reduserer lærerens mulighet til å bruke sin kompetanse knyttet til undervisning.

Reformer gjennomføres på mange områder i det offentlige. Dekontekstualisering oppstår når man kan generalisere og bruker erfaring om reformarbeid fra andre offentlige organisasjoner i egen (Christensen, 2001:55). Hvis andres erfaringer er spesielt relevante, fordi man er i samme situasjon selv, kalles det for kontekstualisering. Målstyring er styringssystemet i skolen, og organisasjonsoppskrifter er anvendt i reformen. Kunnskapsløftet kan ha ført til større krav til dokumentasjon for lærere, og den tidsbruken kan gå på bekostning av aktivitet knyttet til undervisning. Hvis det er tilfelle, vil undersøkelsen kunne gi svar på om pålagt administrativt arbeid har begrenset lærerens mulighet til å bruke kompetansen knyttet til undervisning.

Skolen har en historisk tradisjon, historiske røtter for kulturelle utviklingsveier (Christensen, 2004:62). Dette kalles for sti-avhengighet. Det betyr at de kulturelle normene og verdsettet skolen hadde i de formative år, har stor betydning for institusjonens senere utvikling. I skolen vil det kanskje være slik at raske omstillingsprosesser blir vanskelige å implementere i det tempo sentrale myndigheter legger opptil. Dette kan være en fordel når det gjelder å skape stabilitet for de uformelle normer og verdier institusjonen preges av. Ulempen er at de institusjonelle trekkene organisasjonen har, preger aktørene og gjør de mindre fleksible i sitt handlingsrom. Ut fra egen erfaring i skoleverket, tror jeg sti-avhengighet er en bremsekloss på omstilling og implementering av nye læreplanssystemer.

I prosessen med å implementere nye læreplaner, vil noen skoler bli valgt som forsøksskoler på forskjellig nivå. Lærere får kurs og det holdes personalseminar for å presentere de nye planene. Noen lærere tilbys plass i ressursgrupper, som skal være veiledere for andre. Det kan skape entusiasme for reformen og denne type oppmerksomhet vil trolig føre til positive holdninger og gi mer lojale og positive ansatte i forhold til gjennomføring av arbeidet med konkretisering av læreplanene. Jeg forventer at undersøkelsen gir støtte til påstandene om at læreren får brukt kompetansen på en god måte og at kollegaer har nytte av vedkommende sin kompetanse.

4.7 Myteperspektivet

En vanlig forståelse av begrepet myte er at man har en oppfatning av noe som ikke er sant. Mytologi er læren om myter og mytedannelse, kalt gudelære. Myte defineres gjerne som «*en oppfatning som mange tror er sann, men som kan være uriktig*» (Johnsen 2007:19).

Oppskrifter på hvordan organisasjoner kan utformes på, kalles gjerne for myter. Mytene oppstår på bakgrunn av at organisasjonene er i institusjonelle omgivelser. En institusjon er en uformell struktur som får vokse fram i organisasjonen, og som vil påvirke organisasjonen, gjennom sosialt skapte normer, og organisasjonen må forholde seg til dette. Mytene gir ikke nødvendigvis totalløsninger for organisasjonen, men ideer og institusjonaliserte komponenter som kan tilpasses og brukes i organisasjonsutforming. Oppskriftene er som oftest

konseptualisert (Christensen et al. 2004:78). Det betyr at de har et begrepsapparat som de kan gjenkjennes på. Mytene kan spres raskt til organisasjoner via imitasjon, uten at de nødvendigvis gis instrumentelle effekter i organisasjonen.

Prinsipper for vitenskapelig arbeidsdeling går langt tilbake i tid. Frederick W Taylor (1856-1915) gjennomførte tidsstudier i stålverk for å effektivisere og rasjonalisere industrien. Det dannet grunnlaget for hans hovedverk *The Principles of Scientific Management* (1911), kalt teorien om scientific management. Senere ble det utviklet vitenskapelige metoder for resultatmåling av offentlige tjenester der Herbert A. Simon (1916-2001) med sin bok *Administrative Behavior: a Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization* i 1947. Gjør man et langt hopp til slutten av 1980-tallet møter man organisasjonsoppskriften New Public Management (NPM). Sentralt her står Christopher Hood's artikkel, *A Public Management for all seasons?* (1991). Denne myten er en samling oppskrifter innen offentlig sektor som er hentet fra privat sektor, og som beskriver hvordan offentlig sektor kan moderniseres ved hjelp av ideer og oppskrifter fra privat sektor. Det sentrale er en profesjonell ledelse med lederkunnskap, friheter til å dele opp organisasjonen i selvstendige resultatelementer med klart definerte mål og bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument.

Målstyring som prinsipp er videreført fra Reform-94 til Kunnskapsløftet. I forbindelse med konkretisering av læreplanene skal dette arbeidet gjøres ved bruk av den målbaserte ansvarsmodellen. Hvordan blir dette møtet mellom en organisasjonsoppskrift og en organisasjon? Paul J. DiMaggio og Walter W. Powell beskriver i *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields* (1983/1991) tre grunner organisasjoner har for å adoptere organisasjonsoppskrifter:

- *Coercive Isomorphism*, det er en tvangsmessig adoptering er når myndigheter gjennom lov eller forskrifter pålegger å innføre bestemte oppskrifter.
- *Normative Pressures*, den normative basert adoptering forekommer når grupperinger med felles normer, kunnskap og verdier ser nytte i å bruke oppskriftene.
- *Mimetic Processes* går ut på at organisasjoner i stor usikkerhet prøver å etterligne andre på områder man oppfatter at de har suksess.

4.8 Forventninger til analysen ut fra myteperspektivet

Når det gjelder konkretisering av læreplanene har overordnet skolemyndighet bestemt bruk av den målbaserte ansvarsmodellen. Det er en tvangsmessig adoptering, og myndighetene forventer at den blir brukt. Men det kan ta tid fra ideen eller myten blir adoptert til den får virkning i organisasjonen. I rapporten om Kunnskapsløftet (Sivesind, 2/2012:24) er det mye som tyder på at

«læreplanverket ikke er implementert gjennom klare retningslinjer for hvordan det lokale arbeidet skal gjøres for å tilnærme seg mål, men i form av en målbasert modell som retter seg mot like resultater og hvor myndighetene støtter skolene gjennom en rekke utviklingsprosjekter og tiltak.»

Det kan bety at man ikke har benyttet sentralgitte veiledninger i særlig grad, og at undersøkelsen kan bekrefte påstanden om at læreplanen har fått lokal tilpasning uten bruk av den sentralgitte veiledningen. En annen mulighet er at man ikke har foretatt seg noe med læreplanene, og bruker de slik de finnes på hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet.

Fra teori om organisasjonsutforming er det beskrevet tre forventninger om utfallet når organisasjonsoppskrifter forsøkes implementert (Christensen, 2004:91). For det første kan oppskriftene relativt raskt bli tatt i bruk og gi forventede positive resultater, når dette skjer rasjonelt og planmessig. Det andre er at organisasjonsoppskriftene kan bli frastøtt. Det kan skje ved innføring av oppskrifter i komplekse organisasjoner, der oppskriftene ikke harmonerer med tradisjoner i store organisasjoner som eksempelvis i helsevesenet. En tredje variant er frikopling. Organisasjonene opplever press fra institusjonelle omgivelser om å inkorporere legitime oppskrifter, men der organisasjonen må gjøre en avveining, (Christensen, 2004:91). På den ene siden har man en effektiv og godt organisert virksomhet, men man må også ta hensyn til de oppskriftene som til enhver tid er moderne og gir organisasjonen ekstern legitimitet.

Nye oppskrifter kjennetegnes ved språkføring og et eget begrepsapparat. Når oppskriftene kommer inn i organisasjonen merkes det først gjennom et «nytt» språk, og fenomenet kalles for virusteorien (Christensen, 2004:93). Ofte ender forsøk på å endre en organisasjon med at det tas i bruk nye begrep, men ellers er det ingen innholdsmessig endring som berører rutiner

og praksis. Prosessen med konkretisering i læreplanarbeidet kan ved noen skoler være på dette stadiet, noe som betyr frikopling. Utad kan det virke som om endringer er gjort, mens det i realiteten er som før. Det finnes flere eksempler på at begrepsapparatet i Kunnskapsløftet er endret i forhold til Reform-94. Tidligere ble de tre årene i videregående skole kalt for Grunnkurs, Vg1 og Vg2. Nå kalles de for Vg1, Vg2 og Vg3. Tidligere opererte man med studieretningsfag, i Kunnskapsløftet kalles de for programfag, men ellers er mye av innholdet som før. Det nye er at læreplanene skal tilpasses lokalt når det gjelder metode og arbeidsmåter.

Er det sikkert at en skolereform blir gjennomført slik politikere og sentrale skolemyndigheter hadde planlagt og ønsker om? Skolepolitikk utformes på ulike nivåer i samfunnet, og kan komme under press av aktører med ulik innflytelse og påvirkningskraft. Evaluering av Kunnskapsløftet (Udir., 2006-2012) har vist at reformen ble endret underveis. Derfor blir det vanskelig å finne igjen det som i sin tid ble implementert ved starten i 2006. Endring av reformen ad hoc har ført til at reformforløpet har blitt et annet enn det som var den opprinnelige planen. I utgangspunktet forteller heller ikke reformen hva aktørene må gjøre, men prinsipalen gir aktørene betingelser og valgmuligheter. Prosesser rundt reformer er både krevende, komplekse og kan være kreative. Intensjonen med reformen må tolkes og omsettes i handling og under påvirkning av institusjonelle faktorer (Aasen et al. , 2012).

I første spørsmål i undersøkelsen skal man ta stilling til påstanden om man har god kjennskap til målstyring. Her bør helst alle svare *enig* i det, målstyring har jo vært og er styringssystemet i både Reform-94 og nå i Kunnskapsløftet. Oppfatningen om målstyring er et nyttig redskap for skolen kan nok variere noe mer. Jeg forventer at organisasjonsoppskriften «den målbaserte ansvarsmodellen» er tatt i bruk, og ikke blitt utsatt for frikopling eller blitt frastøtt.

KAPITTEL 5: MÅL-OG RESULTATSTYRING

På 1980-tallet oppstod en ny trend med organisasjonsoppskrifter innen offentlig forvaltning som blir kalt «New Public Management» heretter kalt NPM. Det refereres ofte til Christopher Hood for introduksjon av NPM i artikkelen «A Public Management for All Seasons?» i 1991. Denne ideen om NPM fra Hood har spredd seg fra USA til Storbritannia og resten av verden. NPM bygger på andre trender innen offentlig forvaltning som skulle redusere veksten av byråkratiet i forvaltningen, delprivatisere offentlig virksomhet og tjenester samt å automatisere og digitalisere offentlige tjenester. Dette var en internasjonal trend i utvikling med økt fokus på generelle spørsmål innen offentlig forvaltning og ledelse. I følge Hood bygger denne trenden på syv doktriner (Hood, 1991:4). Det må være en synlig og aktiv profesjonell ledelse. Det er definert eksplisitt og tydelige mål og resultatindikatorer. Det skal være større fokus på målstyring og resultatkontroll. I den offentlige sektoren må det gis mulighet for oppsplitting og fristilling. Offentlige oppgaver og tjenester må kunne konkurranseutsettes. Ledelsesprinsippene fra privat sektor skal brukes i det offentlige, og til syvende og sist må man ha større fokus på budsjett og kostnader.

Hood hevdet at NPM var en universaloppskrift som kunne brukes og tilpasses forskjellige organisasjoner i det offentlige og som kunne få utbredelse og aksept. Det forklares med større fokus på og mer effektiv bruk av skattepenger (Hood, 1991:7). Utvikling av teknologi ville føre til at skille mellom offentlig og privat sektor ville bli fjernet. Det var nødvendig med økt innsats på å samle inn data og foreta meningsmålinger. Demokratiske endringer ville føre til et endret syn på offentlig sektor, og NPM kunne være en organisasjonsform som var politisk nøytral. Hood baserte seg på tre administrative verdigrunnlag. Det måtte være sterkt fokus på ressursbruk og målstyring. NPM var tuftet på tillit, gjensidighet og rettferdighet, og den skal være robust og pålitelig.

Det anføres at NPM-reformen har sider ved seg som er kritikkverdige (Hood, 1991:8). Han stiller spørsmål om NPM betyr reelle endringer, eller om det er det samme som før bare i ny innpakning. Reformen har så langt heller ikke medført lavere kostnader på offentlige tjenester. NPM har sin egen dynamikk som favoriserer den nye klassen toppbyråkrater. Det er også tvilsomt om NPM kan sies å være universell da ulike verdier krever ulike

organisasjonsstrukturer. Stephen P. Osborne oppsummerer noe av kritikken mot NPM med at reformen ikke er et enestående fenomen eller paradigme, men en klynge av flere (Osborne, 2010:4). I geografisk utstrekning er den begrenset til den anglo-amerikanske, asiatiske og skandinaviske områder. NPM forekommer i to varianter – en britisk og en amerikansk som skiller seg distinkt fra hverandre. I følge Osborne er reformen kun en «forskole» for senere reformer innen offentlig administrasjon.

På norsk kalles NPM ofte for «den nye offentlige styringen», NOS (Johnsen, 2007:21). Dette er ikke noe spesielt nytt, andre former for resultatmåling og vurdering av resultat er blitt gjort tidligere tilbake til Marshall-hjelpen etter andre verdenskrig (Slagstad, 1998:270).

Rasjonaliseringsdirektoratet ble opprettet i 1947 og endret navn til Statskonsult i 1987. Fra 2008 ble Statskonsult en del av Direktoratet for forvaltning og IKT (Store norske leksikon 2005-2007). Riksrevisjonen har drevet med kontroll av disposisjonene til forvaltningen fra 1918. Byrådet for kommuneforskning i New York gjennomførte resultatmålinger allerede i 1910 (Johnsen, 2007:20). Dagens mål- og resultatstyring kan sees i sammenheng med denne reformbølgen som kom i kjølvannet av NPM. Den videre spredningen av ideene, der mål- og resultatstyring er ett av elementene, kom som resultat av denne prosessen. Noe av tanken bak modellen mål- og resultatstyring er at det offentlige skal lære av privat sektor og bli mest mulig lik den. Tidligere ble offentlig sektor i stor grad organisert etter Webers teori om byråkratiet med bl.a. en streng styring gjennom et hierarkisk system, regelstyring og klare ansvars- og myndighetsområder. Byråkratiet har også dysfunksjonelle virkninger som lav produktivitet og effektivitet, samt at det er lite omstillingsdyktig, noe som er vist i flere studier (Johnsen, 2007:87).

I NPM er hovedtanken å overføre markedsmodellen i privat sektor til offentlig forvaltning for å øke valgmulighetene og stimulere til effektiv drift. I en slik konkurransesituasjon må det settes fokus på å begrense kostnadene for å oppnå positive resultat. Det skilles mellom produksjonskostnader og transaksjonskostnader. Transaksjonskostnader er kostnader knyttet til drift av et økonomisk system (Williamson, 1991:281) som administrasjon av offentlig tjenesteyting. Selve produksjonen av de offentlige tjenestene gir kostnader som kalles produksjonskostnader. Ny offentlig styring (NOS) legger mer vekt på resultat enn i tidligere styringssystemer, der prosessen var viktig. Nå skjer styring gjennom et mer desentralisert

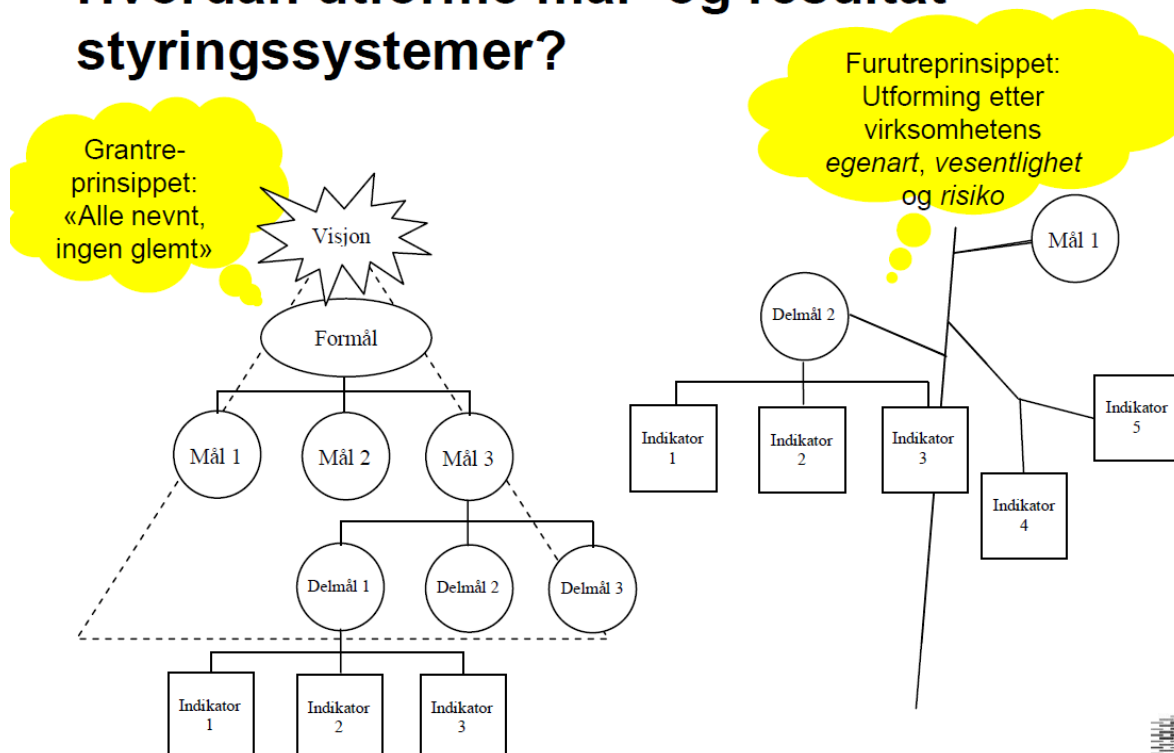
system med regulering og konkurranse. Videre er det større fokus på bruk av kontrollinstrumenter noe som øker transaksjonskostnadene. Med bakgrunn i næringslivets bruk av ulike organisasjonsoppskrifter ble «virksomhetsplanlegging» og «mål- og resultatstyring» innført i staten og alle underliggende etater som styringsprinsipp fra og med 1990. Ideen bak er at alle offentlige organisasjonen skulle tydeliggjøre sine målsettinger og relatere oppnådde resultat til målene.

Med resultatstyring tenker man på å skaffe tilveie relevante data for å vurdere både effektivitet og produktivitet. Vurderingene legges så til grunn for å oppnå bedre grunnlag for rasjonelle beslutninger. Modeller for resultatstyring er verktøy for å forbedre driften innen offentlig sektor. Modellene kan være et viktig verktøy for å hindre at oppgaver og tjenesteproduksjon flyttes ut og privatiseres. Det er vanlig å regne med tre hovedformer for resultatstyringsmodeller: målstyring, sammenligninger og overvåkning (Johnsen 2007:131).

Det finnes i dag et stort tilbud av forskjellige oppskrifter på modeller for resultatstyring. Målstyring er en praktisk utformet modell som ifølge den østeriske organisasjonskonsulenten Peter F. Drucker består av tre prosesser. Først må målene for virksomheten formuleres (Drucker, 1954:381), det andre er at de ansatte må delta i beslutningsprosessene, og til slutt må det gis systematisk tilbakemeldinger om resultatene. Modellene av typen målstyring er konstruert slik at resultatindikatorene er koplet direkte til målsettingene. Modellen har styrker og svakheter - styrken ligger i at oppskriftene kan tilpasses egen organisasjon, en svakhet er at fokus kan bli fordeling og finansiering av ressursene og mindre tanke på hva virksomheten kunne oppnå med en annen prioritering av ressursene.

Målstyring er organisert slik at resultatstyringen inngår i et hierarkisk system. Der er målformuleringene på et høyere nivå som bestemmer resultatindikatorene på et lavere nivå, se figur 1 (Johnsen, 2007:132). Overvåkningssystemer står for måling og registrering i produksjonsprosessen. Systemet har fri kopling til alle koalisjoner med målformulering og kan foreta sammenligninger, men kan også være tett koplet for å foreta sammenligninger for å nå bestemte mål. Johnsen opererer med resultatstyringssystemer etter to prinsipper. «Grantreprinsippet» er hierarkisk strukturert med et formål og en visjon som organisasjonen

Hvordan utforme mål- og resultatstyringssystemer?



Figur 1. Kilde: Åge Johnsen, Høgskolen i Oslo og Akershus, 2.9.2013

styrer sin aktivitet mot. Nivåene i hierarkiet består av mål, delmål og indikatorer.

«Furutreprinsippet» har fokus på en organisasjonsutforming basert på virksomhetens egenart, vesentlighet og risiko, der mål og delmål ikke tvinges inn i en hierarkisk struktur.

Oppvekst og utdanningssektoren har en horisontal organisering etter klientprinsippet, (Christensen, 2004:38) der saker som angår en bestemt del av befolkningen samles i en organisasjonsenhet. Barnehager og grunnskolen er et kommunalt ansvar, mens videregående opplæring er i dag et fylkeskommunalt ansvar. I tillegg er det et innsalg av private aktører. Ser man spesielt på den videregående opplæringen, består den av tre studieforberedende og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Rundskriv F-13/04). I skolene er de vanlig å ha en avdeling for hvert programområde. Det er da en organisering etter formåls- eller sektorprinsippet (Christensen, 2004:38). Det er egne avdelinger med ledere som har ansvar for eksempelvis elektrofag, helse- og sosialfag og idrettsfag. De yrkesfaglige

programområdene har en god del kontakt med forskjellige yrker og næringsliv utenfor skolen. Skolene har elever ute i praksis og i forbindelse med lærlingordningen, der eleven etter hvert tar et fagbrev. Skolen som organisasjon har relativt stabile og forutsigbare omgivelser, det geografiske elevgrunnlaget, fylkeskommunen, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I tillegg kommer organisasjonene for lærere og øvrige ansatte. En stor videregående skole med mange yrkesfaglige programområder basert på formåls- eller sektorprinsippet, og som hver for seg svarer til homogene deler av handlingsmiljøet, må bruke ekstra ressurser på dette. Det er med på å stille større krav til organisasjonen.

For skolens ledelse kan det skapes usikkerhet knyttet oppgavene og utføringen av disse. Er situasjonen den at det er forståelse om mål- middel- sammenhenger, representerer det en stabil form som er lite ressurskrevende. Hvis det derimot er uenighet om veien fram til målet, hvordan oppfylle programområdets kompetansekrav, er det mer ressurskrevende og resultatet kan bli et flertallsskjønn i en kollegial struktur (Christensen, 2004:47).

I stortingsmeldingen (St.meld. nr. 30, (2003-2004)) skisseres prinsippene for målstyring i skolen. Blant de fem grunnprinsippene velger jeg å trekke fram at det skal være tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte og veiledningsapparat. Detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen fra Reform-94 skal reduseres. Det virker som om noe av hensikten med reformen er å løse noe opp på tidligere faste rammer i Reform-94. Ut fra et instrumentelt perspektiv, kan man forvente å finne at lærerne vil oppleve større handlefrihet og mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon. Læreren skal forholde seg til klare nasjonale mål, men ha frihet til planlegge eget undervisningsopplegg på en friere måte enn før, men er det slik det vil oppleves?

I rapporten «*Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte?*» (Aasen et al. 20/2012) sies det at sentral skolemyndighet kan gjøre bruk av fire typer styringsvirkemidler. Det første er gjennom lovverket med forskrifter, reglement og instruksjoner, noe som er velkjent. Dette skal sikre like tilbud og kvalitet geografisk. Det andre virkemidlet er finansielle virkemidler gjennom budsjetter og midler som tiltenkt spesielle formål. Hensikten er også her å gi like tilbud uavhengig av fylkeskommunal økonomi. En tredje variant er et informativt virkemiddel, der sentrale myndigheter formidler informasjon og kunnskap til skoleeier, som

så kan bruke dette i utforming av lokal skolepolitikk. Virkemidler som rapportering, tilsyn og dialog er det fjerde virkemidlet som overordnet skolemyndighet gjør bruk av. Virksomhetene blir da vurdert ut fra hvilke resultat som er oppnådd på de enkelte områdene. I denne prosessen blir ledere stilt til ansvar for eventuelle avvik.

Ved de videregående skolene i Hedmark er målstyring implementert. Det startet med et pilotprosjekt med en videregående skole i 2011, og de øvrige skolene fulgte etter ett år senere (Hedmark fylkeskommune, 2010). Målsettingen er å skape tydelighet om hvordan skolen jobber med forbedring og utvikling etter fastsatte mål, og på hvilken måte periodisk vurdering av resultater gjøres. Skolene utarbeider en visjon for et overordnet mål og hvilke verdier som legges til grunn for arbeidet. Det utarbeides en utviklingsplan innen 1. september hvert år. Den må harmonere med og ligge innenfor rammene for den fylkeskommunale utviklingsplanen. Skolens utviklingsplanen inneholder visjonen, overordnede mål, satsingsområder og tiltak for å nå målene, samt strategier for å nå målene. Detaljeringsgraden på utviklingsplanen går ned til avdelingsnivå, og kan individualiseres med rutiner og arbeidsplaner. Avdelingslederene skal analyserer data som registreres i skolen administrasjonsprogram som Pulsen, Puls, Fronter, It's Learning, Skolearena og Corporrator, og foreslå tiltak på områdene hvis det er nødvendig. Hver måned skal det gjøres en resultatvurdering i skolens ledergruppe. Avdelingslederene må følge opp arbeidet med tiltak som er besluttet i ledermøtet, og bidra i arbeidet med skolens årsmelding som sendes skoleeier. Skoleeier kommuniserer via styringsdialog. Mye tyder på at fylkeskommunen har implementert et mål- og resultatsystem med hierarkisk struktur av typen «Grantreprinsippet» (Johnsen, 2013) og målstyring er kommet for å bli i skolen.

KAPITTEL 6: METODE

Jeg vil i dette kapitlet gi en kort oversikt over de metodiske valg man har ved skriving av en masteroppgave, og hvordan dette er gjort i denne oppgaven. Jeg tar utgangspunkt problemstillingene og ser på designvalg, populasjon og utvalg, teori om hvordan samle inn data, om data fra spørreundersøkelsen er pålitelige (reliabilitet) og gyldige (validitet), og om hvilke analysemetoder som er brukt. Håpet er å finne ny kunnskap innenfor fagfeltet, og et vanlig syn er at «*kunnskap er sann, begrunnet tro*» (Nyeng, 2004:27). Noe av kjernen i teorien om sannhet kalles for korrespondanseteorien, at det er en klar sammenheng mellom påstand og slik virkeligheten er. Er påstanden at sola skinner ute, er den sann hvis man går ut og konstaterer at det er sol ute. Forskeren står i utgangspunktet overfor valget mellom en positivistisk, empirisk tilnærming og en hermeneutisk, fortolkende tilnærming til forskningsspørsmålene. Positivismen er basert på troen på lovmessigheter og på vitenskapens evne til å avsløre og formulere dem kvantitativt. Hermeneutikken har en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn og som benekter eksistensen av lovmessigheter utenfor naturvitenskapens område (Nyeng, 2004:67). Ved en hermeneutisk tilnærming til forskningsspørsmålet er hovedoppgaven ifølge Nyeng «*å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter*». Min studie har en hermeneutisk tilnærming.

6.1 Design

Design er den planen forskeren har for å foreta en vitenskapelig undersøkelse. I litteraturen opereres det med fire typer design, et eksperimentelt design, et tverrsnittdesign, et langsgående design og til slutt et casedesign med to varianter: et unikt og et komparativt design (Ringdal 2001:105).

I utgangspunktet er det to valg man kan gjøre av forskningsstrategi. Det er en kvantitativ metode som baserer seg på talldata, og som er godt egnet til å analysere ved bruk av forskjellige elektroniske verktøy og programvare. Den kvalitative metoden baseres på tekstdata, som utskrifter av intervjuer (Ringdal 2001:24). Det er selvsagt også en mulighet å gjøre bruk av begge metodene i en studie, ved at det for eksempel samles inn data via en

spørreundersøkelse og at man intervjuer et representativt utvalg personer i tillegg. Valg av design og strategi er avhengig av de problemstillinger som er lagt til grunn i undersøkelsen.

Det eksperimentelle er et klassisk design som er brukt for å undersøke årsakssammenhenger, for eksempel innen medisin – er det en årsakssammenheng mellom røyking og lungekreft? I en eksperimentell studie er det vanlig å ha en kontrollgruppe i tillegg til selve eksperimentgruppen. På den måten kan forskeren manipulere årsaksvariabelen, da forsøkspersonene er tilfeldig fordelt på de to gruppene og mulige andre forklaringer kan elimineres på grunn av randomisering. Dette gjør at gruppene i utgangspunktet er ekvivalente, og når årsakssammenhengen er klarlagt, kan man konkludere.

Tverrsnittanalyser (Ringdal 2001:107) kan være både kvantitative og kvalitative. Spørreskjema (survey) er mye brukt i en kvantitativ standardisert utspørring av et representativt utvalg av populasjonen. Kvalitativ bruk kan være basert på intervju av noen få utvalgte i populasjonen. Alle intervjuer og innsamling av informasjon via spørreskjema skjer på samme tidspunkt eller i en relativ kort periode.

I kvantitative studier kan undersøkelsen gjennomføres ved å bruke et spørreskjema til et større utvalg fra populasjonen enn ved kvalitative undersøkelser. I den kvantitative metoden er spørsmålene ofte standardiserte med bestemte svaralternativer, og hver respondent spørres bare én gang. Hensikten er å samle inn data som er representative for den populasjonen som utvalget er trukket fra. Alle som er med i utvalget oppfordres til å svare på spørreskjemaet. Det er flere måter å gjennomføre innsamling av data på. Det kan gjøres ved å distribuere spørreskjemaet via e-post og la respondenten selv fylle ut og returnere skjemaet, ved telefonintervju eller ved besøksintervju. Denne metoden egner seg bare for å gi et øyeblikksbilde av situasjonen der og da, og egner seg ikke for å danne grunnlag for slutninger om prosesser over tid.

I et langsgående design skiller man mellom to typer, prospektive og retrospektive metode. Det retrospektive opplegget benyttes når det er lange tidshorisonter, for eksempel i et livsløp eller arbeidskarriere. Ulempen ved dette designet er at man baserer informasjonen på fortiden, og

det kan oppstå feilkilder fordi respondenten ikke husker alt eller husker feil (Ringdal, 2001:107). Den prospektive metoden retter søkelyset på framtida, og gjennomføres oftest som en panelundersøkelse. De samme personene i gruppa må svare på samme spørsmål flere ganger, for å finne ut om det er endringer i oppfatning til et fenomen. Tidshorisonen er ikke så lang som i et retrospektivt opplegg.

Casestudier kan brukes både i kvalitative og kvantitative forskningstema. En casestudie kan være en intensiv undersøkelse på noen få enheter, som en familie, bedrifter eller lokalsamfunn. I følge Yin (Ringdal 2001:108) er en casestudie en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser der man benytter seg av flere datakilder. Det er vanlig å skille mellom unike og komparative casestudier. De unike casestudiene er knyttet til historiske hendelser, eller det kan være avgjørelser eller vedtak som er tatt av personer eller bedrifter. I en komparativ studie forsøker man å finne en teoretisk interessant sammenligning mellom to eller flere bedrifter.

6.2 Spørreskjema

Jeg har valgt å bruke et spørreskjema for å samle inn data for undersøkelsen. I utarbeidelsen av spørreskjemaet tok jeg utgangspunkt i de to problemstillingene og utviklet påstander som var dekkende for problemstillingene. Deretter testet jeg skjemaet og distribusjonsmåten på et lite panel med kolleger og ba om tilbakemelding på skjemaet. På bakgrunn av tilbakemeldingene ble skjemaet justert noe. Skjemaet har seksten standardiserte påstander som kan besvares med ett av fem svaralternativ. Fordelen ved denne metoden er at det kan gjøres relativt raskt når man har tilgang på e-postadresser, og det har lav kostnad. Ulempen ved bruk av spørreskjema er lav grad av nærhet til respondenten, og det er høy grad av standardisering på undersøkelsen. Denne upersonlige måten å samle inn opplysninger på fører også til stort frafall av de som inviteres til å delta. Spørreskjemaet er basert på de to problemstillingene som er nevnt ovenfor. Videre er skjemaet strukturert slik at de seks første spørsmålene gjelder hypotese A:

- *Den målbaserte ansvarsmodellen mangler informasjons- og styringssystem mot lokale aktører i læreplanarbeidet.*

Spørsmål sju til elleve dreier seg om hypotese B:

- *Lærerne har hatt liten nytte av veiledningene til læreplanene fra Utdanningsdirektoratet i arbeidet med lokal tilpasning av læreplanene.*

De siste fem spørsmålene i skjemaet er knyttet til hypotese C:

- *Målstyring fører til at lærerne ikke får bruke eller ajourholde sin kompetanse.*

6.3 Data og utvalg

For å gjøre en undersøkelse av et fenomen er man avhengig av tilgang på data. Det kan gjøres ved å bruke data som allerede finnes i statistikk av ulikt slag som i Statistisk Sentralbyrå. Det kalles for sekundærdata. Hvis forskeren selv vil samle inn nødvendig data kan det for eksempel gjøres ved en spørreundersøkelse, noe som benevnes for primærdata. Jeg har valgt å samle inn data for mitt prosjekt ved å bruk av et elektronisk spørreskjema.

Jeg har valgt å bruke en kvantitativ metode som er en tverrsnittsundersøkelse på ett tidspunkt, i mitt tilfelle er undersøkelsen gjennomført innenfor fem virkedager, mandag til fredag, i samme uke. Jeg har to problemstillinger, den første er om bruk av den målbaserte ansvarsmodellen er et egnet verktøy i arbeidet med læreplanene. Den andre problemstillingen handler om målstyring gir større handlefrihet og bedre mulighet for å bruke kompetansen i profesjonen som lærer. På bakgrunn av disse to problemstillingene har jeg formulert tre hypoteser som skal testes.

Innsamling av data i spørreskjemaet er gjort ved bruk av Online Undersøkelse. I spørreskjemaet er det framsatt i alt seksten påstander som respondenten skal ta stilling til. Det er fem lukkede svaralternativ på hver påstand, etter Likert-format (Ringdal 2001:202): *vet ikke, helt uenig, delvis uenig, delvis enig og helt enig*. Respondenten svarer ved å åpne e-posten og trykke på lenken til spørreskjemaet. Respondenten kan kun velge ett svaralternativ på hver påstand, og alle seksten påstandene må være besvart før respondenten får sende inn sitt svar på hele skjemaet.

Mine to problemstillinger handler om målstyring i den videregående skolen og hvordan lærere opplever det. For å finne svar på det må jeg spørre et utvalg av lærere, å henvende seg til alle blir en for omfattende jobb, ifølge Statistisk Sentralbyrå var det 25.700 lærere i videregående skole i 2014. Det er derfor naturlig at populasjonen vil være alle lærere i den videregående skolen i Norge. Fra denne populasjonen må det trekkes et utvalg. I følge Ringdal (2001:210) kan det gjøres på flere måter. Ved en klyngeutvelging gjøres dette i to trinn. Først trekkes et utvalgsområde. I min undersøkelse er det gjort ved å trekke ut tre tilfeldige fylker. I trinn to er det trukket tilfeldig ut enheter fra utvalgsområdet, i min studie er det to skoler i hvert fylke. Ulempen med denne metoden (Ringdal, 2001:212) er at presisjonen blir mindre enn ved en tilfeldig trekning i hele populasjonen, og klyngeutvelging gir data fra et snevrere geografisk område enn å trekke tilfeldig fra hele populasjonen. Konsekvensen kan bli at utvalget ikke er like representativt som hvis jeg hadde trukket tilfeldig fra hele populasjonen. Av økonomiske og tidsmessige grunner har jeg gjort et klyngeutvalg.

I min studie fikk alle lærere i hel- eller delstilling som ble trukket ut tilsendt e-post med spørreskjema. Skjemaet ble distribuert til i alt 648 lærere (pedagogisk personale) som underviser i videregående skoler. Ansatte ved skolene i administrasjon, renhold, assistenter, vaktmestere og øvrige ansatte er ikke med i undersøkelsen. Legger man til grunn at det er om lag like mange lærere i 2016 som i 2014, utgjør populasjonen ca. 25700, og utvalget er på 648 lærere. Det betyr at ca. 2,5% av populasjonen har fått e-post med spørsmål om å delta i undersøkelsen. Undersøkelsen var anonym og frivillig. Av de 648 i utvalget besvarte 125 lærere spørreskjemaet. Det gir en svarprosent på 19,3.

6.4 Reliabilitet og validitet

Disse to begrepene brukes for å kunne si noe om kvaliteten på måleinstrumentet i en studie. For at en undersøkelse skal være reliabel, pålitelig, må gjentatte målinger med samme måleinstrument gi samme resultat uten tilfeldige målefeil (Ringdal 2004:96). Det kan oppstå tilfeldige målefeil, men med mange målinger vil det jevne seg ut. Det dreier seg om hvor konsistent eller nøyaktig en undersøkelse måler det som skal måles. En måling i en undersøkelse er konsistent dersom en respondenten svarer det samme på samme spørreskjema

ved en senere måling, under forutsetning av at respondenten ikke har endret mening (Haraldsen, 1999).

Utfordringen i denne undersøkelsen er om påstandene i spørreskjemaet er formulert slik at de gir pålitelige og nøyaktige svar på problemstillingen i studien. Problemstillingene er operasjonalisert i tre hypoteser som testes ved seksten påstander i spørreskjemaet. Det er fem faste svaralternativer i spørreskjemaet på hver påstand. For hvert svar respondenten gir, må hun eller han gjennom en svarprosess før det velges et svar. Først må spørsmålet tolkes – det skilles mellom bokstavelig tolkning og hva som er intensjonen med spørsmålet. Dersom spørsmålet er klart formulert vil det gjøre det lettere ut fra en bokstavelig tolkning. I spørreskjemaet har jeg brukt et normalt språk som lærere er vant med, uten vanskelige ord og uttrykk, og hvert spørsmål består av kun en setning. I tillegg må respondenten finne ut hva slags informasjon jeg som student er ute etter. I for eksempel spørsmålet om målstyring er et nyttig redskap for skolen, må en respondent avgjøre hva det vil si at målstyring er et nyttig redskap ut fra sin erfaring og oppfatning. Respondenten må sjekke relevant informasjon fra hukommelsen som har betydning for en mening om et holdningsspørsmål. Etter denne vurderingen må så respondenten velge grad av om man er uenig eller enig, der de fem svaralternativene gir respondenten en pekepinn. Muligheten for målefeil er selvsagt til stede, men jeg har relativt mange respondenter i undersøkelsen, 125 svar, noe som vil jevne ut målefeil. Lærere er har også erfaring med denne type spørreundersøkelser i forbindelse Kunnskapsløftet og undersøkelser knyttet til læreryrket. Det taler for redusert risiko for målefeil.

Validitet handler om målingene er gyldige. Er det slik at man måler det man faktisk vil måle? (Ringdal 2004:96). I denne studien er det foretatt målinger ved hjelp av et spørreskjema. Begrepet *målstyring* er sentralt i spørreskjemaet. Begrepsvaliditet (Ringdal 2001:98) betyr om vi faktisk måler det teoretiske begrepet målstyring som vi ønsker å måle? Normalt inneholder begrep som målstyring et bredere og mer sammensatt meningsinnhold enn det som framkommer i noen påstander om målstyring i spørreskjemaet. Noen av lærerne har mye kunnskap om målstyring, mens andre vet mindre, i studien var det kun fem i gruppen «vet ikke».

Begrepet læreplan er med i halvparten av påstandene i spørreskjemaet. Læreplan står meget sentral i en lærers hverdag i skolen, og undervisningen planlegges og gjennomføres etter mål i fagets læreplan. Læreren møter også mål i læreplan i lærebøker, der hvert kapittel ofte starter med å henvise til mål i læreplan. Læreplan er et viktig instrument eller verktøy som lærere har et tett forhold til, og jeg påstår at begrepet blir tolket og gitt et svært likt innhold lærere imellom. Det styrker undersøkelsens begrepsvaliditet i påstandene om læreplan i spørreskjemaet.

I spørreskjemaet er både begrepet kompetanse og fagkompetanse brukt. Kompetansebegrepet brukes i mange sammenhenger som realkompetanse, sosialkompetanse eller digitalkompetanse. Med kompetanse menes at man har kvalifikasjon, er i stand til å utrette noe, eller er dyktig til å gjøre noe innen et fagområde. I opplæringslova §10-2 er det uttrykt slik: «*Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise*». Det tenkes her på fagkompetanse. Det er uheldig at det er brukt både kompetanse og fagkompetanse om samme begrep i spørreskjemaet, men jeg legger til grunn at respondentene har lagt lovens kompetansebegrepet til grunn, og at det tilfredsstillende krave til validitet.

Et tredje begrep er innholdsvaliditet, som betyr at innholdet av indikatorer i et målesystem må være representativt for en hypotetisk populasjon. Målesystemet må være konstruert slik at det dekker de mest sentrale aspektene ved begrepet (Ringdal, 2001:98). Begrepet målstyring er sentralt i min første problemstilling. Jeg har valgt indikatorer som kjennskap til, redskap, organisering, rapportering, ajourhold og sentralgitte veiledninger om begrepet målstyring. Disse indikatorene er forskjellige har god spredning i tematikk og forklarer forskjellige aspekter ved begrepet målstyring. Den andre problemstillingen handler om læreren kan bruke og ajourholde sin kompetanse innenfor rammen av målstyring. Jeg har valgt å bruke indikatorer som å bruke, ha nytte av, som begrenser eller reduserer muligheter for å bruke kompetansen. På tilsvarende måte som for den første problemstillingen, har disse indikatorene også spredning og er representative for ulike aspekter i begrepet kompetanse.

6.5 Etikk

Innhenting av data er gjort av Online Undersøkelse AS. Siden det skulle samles inn data via en nettbasert undersøkelse ved bruk av e-post, måtte det meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det er innhentet konsesjon fra NSD som er vedlagt. I e-posten til utvalget ble det informert om at det var frivillig å delta i undersøkelsen og at den var anonym. Ved aktivt å trykke på lenken til undersøkelsen, aksepterte man å delta i undersøkelsen. Det ble videre informert om at de innsamlede data ville bli slettet etter at masteroppgaven var levert og vurdert ca. 20. juni. Personvernombudet vil etter at prosjektet er avsluttet, 20.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysningene. Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>. Ved å skrive «målstyring» i søkefeltet finner man en videre lenke til undersøkelsen med mer informasjon.

KAPITTEL 7: ANALYSE

Den første problemstillingen dreier seg om bruk av den målbaserte ansvarsmodellen er et egnet verktøy i arbeidet med læreplanene.

7.1 Hypotese A

Den målbaserte ansvarsmodellen mangler informasjons- og styringssystem mot lokale aktører i læreplanarbeidet.

Hypotesen testes ut fra påstandene 1 – 6 i spørreskjemaet.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstand om målstyring	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
1. Jeg har god kjennskap til målstyring	4	16	80
2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole	10	25	65

Dette handler om målstyring i den videregående skolen, og hvordan læreplanene er blitt tilpasset lokale arbeidsformer og metoder. I spørreundersøkelsen er svarene på de seks første påstandene utgangspunkt for hypotesen. Det er bare et fåtall av de spurte, 4 prosent, som ikke har god kjennskap til målstyring. Derimot svarer 80 prosent at de har god kjennskap til målstyring generelt. 65 prosent av de spurte er enig i at målstyring er et nyttig redskap i skolen. Målstyring ble videreført som styringssystem i Kunnskapsløftet og kommer til uttrykk ikke bare i læreplaner, men i måling av gjennomføringsgrad for elever, karakterstatistikk og økonomistyring ved skolen. Det vil være naturlig at mange lærere er enig i påstanden, da dette er styringssystemet i hverdagen.

I gruppen «vet ikke» kan det være lærere som er blitt ansatt etter at arbeidet med læreplanene er ferdigstilt, og av den grunn ikke har deltatt i prosessen. Reformen startet med nye læreplanen på Vg1 fra skoleåret 2006/2007, og var implementert på Vg3 fra høsten skoleåret 2008/2009.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om organisering:	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse	22	34	44
4. Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse	22	41	37

Når det gjelder organiseringen av og arbeidet med læreplanene kan det tyde på mangelfull organisering og tilrettelegging fra skolens ledelse. Bare 44 prosent er enig i påstanden om at skolens ledelse stod for organiseringen, mens en tredjedel av de spurte er uenig i det. Ut fra et instrumentelt perspektiv er det vanlig at virksomheter (skolens ledelse) vil kontrollere agentene (lærerne) ved å måle aktivitetene og resultatene når teknologien er kjent (Johnsen, 2007: 214). Tallmaterialet kan tyde på at noe har sviktet i prosessen. Det at resultatet av arbeidet måtte rapporteres er bare 37 prosent enig i, mens 41 prosent er uenig.

Dette funnet harmonerer godt med materiale fra rapporten «Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen» (Sivesind, 2/2012:23). I denne rapporten sies det at det har vært «*utfordringer i implementeringen som gjelder flere sider ved styringen*». Det pekes videre på at ansvarsfordelingen i arbeidet synes å være uklar fra starten av, og at det er «*mangelfull kommunikasjon mellom nivåer og aktører*».

Gruppen «vet ikke» er stabil med 22 prosent for begge påstandene. Det er relativt mange og kan bestå av lærere som er ansatt etter at reformen er implementert, eller har delstillinger og ikke må delta i alt arbeid ved siden av undervisning.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om informasjonsflyt:	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene	40	34	26
6. Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger til læreplanene i enkelte fag	17	18	65

De to siste påstandene i undersøkelsen som er knyttet til hypotese A handler om informasjonsflyt i organisasjonen. Lokalt på skolene kan det virke som det ikke er etablert et godt system på arkiv og ajourhold av læreplaner. Bare litt over en fjerdedel av lærerne vet hvordan dette er organisert, mens nesten 75 prosent ikke vet eller er uenig i dette. Situasjoner er derimot bedre når det gjelder informasjon fra sentrale myndigheter om veiledninger til læreplanene som er kommet i ettertid. Her svarer 65 prosent at de er kjent med slike veiledninger. Det kan implisere at sentrale myndigheter er blitt klar over mangler ved implementering i reformen via bestilte rapporter, og har pålagt rektorer å informere bedre om veiledningene til lærerne.

Kunnskapsløfter ble implementert fra skoleåret 2006/07. I en så omfattende reform i skoleverket burde organiserings-, informasjons- og styringssystemene fungere godt fra starten. I min undersøkelse finner jeg så stort avvik mellom forventning ut fra et hierarkisk perspektiv og empiri, at hypotesen får støtte.

Konklusjon på hypotese A:

Den målbaserte ansvarsmodellen mangler informasjons- og styringssystem mot lokale aktører i læreplanarbeidet.

Problemstillingen for hypotese B stiller spørsmål om bruk av den målbaserte ansvarsmodellen er et egnet verktøy i arbeidet med læreplanene.

7.2 Hypotese B

Lærerne har hatt liten nytte av veiledningene til læreplanene fra Utdanningsdirektoratet i arbeidet med lokal tilpasning av læreplanene.

Jeg vil teste hypotesen ut fra svarene i spørreskjemaet på påstandene 7 til 11.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om samarbeid	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen	9	12	79
8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler	11	55	34

I arbeidet med å konkretisere læreplanene svarer 79 prosent av lærerne at dette er gjort i samarbeid med kolleger på samme skole. Dette tyder på at informasjon om at læreplanene skal tilpasses lokalt har nådd fram, og at arbeidet er utført. Ser man dette i forhold til påstand 8, samarbeid med kolleger på andre skoler med 34 prosent, kan en se en viss sammenheng her. De fleste har samarbeidet med kolleger på egen skole. På noen skoler der det kanskje er få eller ingen å samarbeide med, har man søkt samarbeid med andre skoler. Andre forklaringer kan være at man ikke har kultur for å samarbeide med andre skoler i fylket, eller skolene ligger for langt fra hverandre, slik at det er praktisk vanskelig. Det kan også tenkes at noen har samarbeidet både lokalt og med kolleger på andre skoler.

Læreplanene i fag er fastsatt som forskrift etter opplæringslova, og består av generell del, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordelingen. Dette er bindende for skoleeiere, men det åpnes for at lærerne skal tilpasse læreplanene til lokale arbeidsformer og metoder. Dette kan være et eksempel på at sentrale skolemyndigheter forbigår mellomnivåer i organisasjonen og lar laveste nivå, lærerne, gjennomføre dette arbeidet. Vertikal kontraksjon er en idé om at organisasjonens struktur skal være så flat som mulig. Det kan gjøres på tre måter, ved å ta

bort helt eller delvis toppledelsen, eller fjerne mellomnivået i organisasjonen, eller ta bort personellet nederst i organisasjonen (Røvik, 2009:138). Dette kalles også for avbyråkratisering, der «unødvendige» nivåer fjernes, strukturen blir ikke helt «flat» men «flatere». Det er ikke uvanlig ved vertikal kontraksjon og supplere med fleksible temporære organisasjonsformer. Ved implementering av Kunnskapsløftet har man ikke fjernet mellomnivået i organisasjonen, men man har tatt arbeidsoppgaver som normalt ville blitt utført av mellomnivået i organisasjonen og overført det til laveste nivå. Virkningen vil være som om det er foretatt en vertikal kontraksjon, eller fått en «flatere» organisasjonsmodell.

En moderne organisasjon skal i dag gjerne være orientert mot kunder og marked. En organisasjon med vertikal kontraksjon vil ha få nivåer og gi det laveste nivået, her lærerne, flere arbeidsoppgaver. Arbeidet som er rettet mot elevene gjennom læreplanene kan bli tilpasset lokalt uten at mellomnivåene i organisasjonen kobles inn. I teorien er det i dag en annen sterk norm om at organisasjoner skal være styrbare fra toppen (Røvik, 2007:143). Dette kan virke motiverende på toppledelsen for å få direkte styring på laveste nivå, mens lærerne motiveres av å få flere frihetsgrader til selv å bestemme utformingen av læreplanene som de senere må forholde seg til i undervisningen. Sentrale myndigheter kan også se muligheten i å kutte kostnader på mellomnivåene, ved å la lærerne gjøre arbeidet innenfor ubunden tid, den arbeidstid som ikke er direkte knyttet til undervisning.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om sentralgitte veiledninger:	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpasning av læreplanen	29	18	53
10. Læreplanen har fått en lokal tilpasning uten bruk av sentralgitte veiledninger	29	37	34

Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner ble publisert av Utdanningsdirektoratet februar 2014, etter at sentrale skolemyndigheter hadde erfart at arbeidet med den lokale tilpasningen ikke hadde gått etter intensjonen. Over halvparten er enig i at innholdet i denne veiledningen kunne brukes i arbeidet, det innebærer da læreplaner som har fått lokal tilpasning de to siste

årene siden februar 2014. Reformen startet i 2006 og 34 prosent er enige i at tilpasningen er gjort uten bruk av sentralgitt veiledning. Det tyder på at det var om lag en tredjedel av læreplanene som var i henhold til forskriftene før den sentralgitte veiledningen ble sendt ut. Det ser også ut til at denne «påminnelsen» i form av en sentralgitt veileder har virket etter hensikten, når 53 prosent er enig i at den sentralgitte veilederen er brukt i arbeidet. Ut fra et myteperspektiv tyder det på at sentrale myndigheter har lykket med en justering i reformprosessen med dette verktøyet, som brukes av lærerne i arbeidet med læreplanene.

Det er fortsatt mange lærere som i undervisningen bruker læreplaner som ikke har fått nødvendig lokal forankring i arbeidsmåter og metoder. I undersøkelsen er 49 prosent enig i denne påstanden. De fleste lærere underviser i flere fag og må forholde seg til flere læreplaner, og i noen fag er kanskje ikke arbeidet med tilpasningen til lokale forhold avsluttet. Det kan forklare noe av at om lag halvparten er enig i påstanden at læreplanen brukes slik den finnes digitalt på Utdanningsdirektoratets nettside. Det kan være utfordrende, spesielt i enkelte teoretiske fag, å tilpasse læreplanene til lokale metoder og arbeidsmåter. Noe av forklaringen kan ligge her.

Oppsummert finner jeg at over tre fjerdedeler har samarbeidet om arbeidet med læreplanene på egen skole, en god del har samarbeidet med kolleger på andre skoler. Over halvparten har brukt innholdet i den sentrale veiledningen i arbeidet med å tilpasse læreplanene lokalt. Det tilsier at veiledningene har fungert innenfor grensen av det akseptable, og jeg har ikke belegg for hypotesen.

Konklusjon hypotese B:

Lærerne har hatt liten nytte av veiledningene til læreplanene fra Utdanningsdirektoratet i arbeidet med lokal tilpasning av læreplanene – kan ikke bekreftes.

Problemstilling for hypotese C handler om målstyring gir større handlefrihet og bedre mulighet for å bruke kompetansen i profesjonen som lærer. Bakgrunn for diskusjon av hypotese C er påstandene i spørreskjemaet 12 til 16.

7.3 Hypotese C

Målstyring fører til at lærerne ikke får bruke eller ajourholde sin kompetanse.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om bruk av kompetanse som lærer	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
12. Jeg føler at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen	0	4	96
13. Jeg føler at kollegaer har nytte av min kompetanse	6	3	91

Den som innehar nødvendig kompetanse i et bestemt yrke og er dyktig, er vanlig å benevne som profesjonell. Begrepet kompetanse er definert i departementers strategiplan for kompetanseutvikling (2005-2008) som «*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer.*» I undersøkelsen svarer hele 96 prosent at de får brukt kompetansen på en god måte i undervisningen. Det må bety at det er en god sammenheng mellom den kompetansen man har tilegnet seg og de arbeidsoppgavene man møter i undervisningssituasjonen. At 4 prosent er uenig, kan skyldes at de besitter en kompetanse som går langt utenfor de arbeidsoppgavene de er satt til å utføre, eller at de er satt til å utføre arbeidsoppgaver som ligger på siden av egen kompetanse.

Når det gjelder påstanden om at kollegaer har nytte av den enkeltes kompetanse, er 91 prosent enig i det. Der dreier seg om læring fra kollegaer, ofte kalt kollegabasert veiledning. I rapporten Kunnskapsløftet – en tung bær å bære, (Møller et al. 42/2009:124), er det gjort intervju av lærere i videregående skole om tiltak som kan øke kompetansen til lærerne utenom videre- og etterutdanning. Her konkluderes det med at besøk på andre skoler og erfaringsdeling nasjonalt og lokalt er viktige kilder til læring.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om bruk av kompetanse som lærer	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
14. Jeg føler at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til å bruke kompetansen knyttet til undervisning	2	29	69
15. Jeg føler at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetanse i undervisning	22	69	9

Over to tredjedeler av de spurte er enig i at pålagt administrativt arbeid er med på å begrense lærerens mulighet til å bruke kompetansen til undervisning. I undersøkelsen (Møller et al. 42/2009:15) svarer både rektorer og lærere at reformen har ført til merarbeid i form av rapportering og dokumentasjon. Merarbeid til administrasjon kan for lærere bety at det blir mindre tid til for- og etterarbeid. Dette er i samsvar med svarene på min undersøkelse.

Tall fra undersøkelsen viser:

Påstander om bruk av kompetanse som lærer	Vet ikke %	Uenig %	Enig %
16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet	13	54	33

I en undersøkelse foretatt for Utdanningforbundet av Norsk Respons i mars 2006, hadde bare to av ti lærere fått nødvendig etterutdanning til Kunnskapsløftet, som ble implementert fra skoleåret 2006/2007. I min undersøkelsen ti år senere er det 33 prosent som har fått tilbud om kurs knyttet til Kunnskapsløftet. Det bekreftes også ved at så mange som 54 prosent er uenig i påstanden om kurstilbud. Dette harmonerer godt med funn i rapporten «Kunnskapsløftet – en tung bær å bære» (Møller et al. 42/2009:126). I rapporten sies det at lærerne hadde store forventninger til kurs siden det ble bevilget relativt mye penger i reformen over statsbudsjettet. De var imidlertid misfornøyd med tilbudet knyttet til innhold, omfang og mulighet for deltakelse, (Møller et al. 42/2009:129). Videre føler lærerne at det blir et individuelt ansvar å sørge for kunnskapsutvikling og det å holde seg oppdatert. I mangel av

kurstilbud ble studieturer til kollegaer på andre skoler oppfattet som en viktig kilde til læring. Dette får jeg bekreftelse på i min undersøkelse der, svarer 91 prosent er enig i at kollegaer har nytte av min kompetanse.

I Utdanningsdirektoratets rapport «Evaluering av «Kunnskapsløftet» (2006 – 2012) er det gjort en undersøkelse av kompetanseutvikling. Der pekes det på at samarbeidet mellom fylkeskommunen og høgskolene har økt i omfang, og at videreutdanningstilbudene fra høgskolene er *«mer praksisnære og relevante for lærerne»*. Til tross for økt statlig satsing i perioden ser det ikke ut til at dette har *«påvirket omfanget av etter- og videreutdanningen, men den ser ut til å ha bedret kvaliteten på tilbudene»*. Videre i rapporten pekes det på at det har vært en kraftig økning i antall rektorer som har deltatt på denne videreutdanningen. Noe av forklaringen på at lærerne i min undersøkelse er misfornøyd med tilbudet kan ligge her. Det kan være skoleledelsen som har fått ta del i kursvirksomheten i større grad enn før, og som har fått midler fra budsjettet.

I Stortingsmeldingen (St.meld nr. 30, (2003-2004)) diskuteres kompetanseutvikling og læringskultur. Det hevdes at skoleverket mangler kultur og tradisjon for refleksjon over den kompetanse skolen tross alt besitter. I en analyse fra «Lærevilkårsmonitoren» (Bjørkeng, 2016) viser at lærere og skoleledere i videregående skole deltar i utdanning om lag på samme nivå som andre grupper med høyere utdanning. Stortingsmeldingen viser til alternative måter å organisere opplæring på, og anbefaler at dette gjennomføres internt i organisasjonen for å oppnå størst mulig kompetanseutvikling for den enkelte.

I en analyse av innholdet i opplæringstilbudene i Kunnskapsløftet (Garmannslund et al. 2012:8) blir det uttalt at det er en klar sammenheng mellom kvalitet på lærere og elevens læringsutbytte. Lærerkvalitet korrelerer signifikant og positivt med elevresultater (Hanushek, 2002:477). Dette bør innebære at lærere gis anledning og mulighet til etter- og videreutdanning. Rapporten peker på at etterutdanning har en mer øyeblikkelig virkning, men at man på lang sikt må heve lærenes kompetanse gjennom videreutdanning på universitet- og høgskolenivå.

Kunnskapsdepartementet har sammen med lærerorganisasjonene og Kommunenes Sentralforbund inngått en avtale om strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere fram mot 2025, (Kunnskapsdepartementet 2015:5). Mye tyder på en kursendring fra departementet når det gjelder videreutdanning av lærere i Kunnskapsløftet. Mens det i St.meld nr. 30 (2003-2004) ble uttalt at kompetanseutvikling ikke kun skulle gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse, sies det nå at det skal bidra til økt faglig og didaktisk kompetanse for lærere og skoleledere. Videre er finansieringen av etterutdanningen endret slik at lærere kan få stipend på inntil 100.000 kroner for å gjennomføre inntil 30 studiepoeng. Målet er å øke læringsutbyttet for elevene. Det harmonerer godt med (Hanushek, 2002:477) at lærerkvalitet korrelerer signifikant og positivt med elevresultater, som er drøftet ovenfor.

Oppsummert finner jeg at lærere uttrykker at de får bruke sin kompetanse både i undervisning og at kolleger har nytte av den i stort monn. Når det gjelder ajourhold er bildet et annet, her føler mange at de ikke har fått et godt tilbud, men samlet sett er situasjonen akseptabel, og på sikt kan det bli bedring.

Konklusjon på hypotese C:

Målstyring fører til at lærerne ikke får bruke eller ajourholde sin kompetanse – kan ikke bekreftes.

KAPITTEL 8: OPPSUMMERING – PERSPEKTIVER - ANALYSE

Avslutningsvis vil jeg oppsummere i hvilken grad min empiri samsvarer med forventningene sett ut fra et institusjonelt perspektiv, myteperspektivet og kulturperspektivet.

Etter et institusjonelt hierarkisk perspektiv hadde jeg forventninger om at skolens ledelse ville styre og kontrollere arbeidet med tilpasning av læreplanene lokalt. I undersøkelsen svarte 44 prosent at arbeidet med læreplanene var organisert av ledelsen, og 37 prosent var enig i at resultatet av læreplanarbeidet måtte rapporteres til ledelsen. I denne sammenheng kan det stilles spørsmål ved om den formelle strukturen har fungert. Overordnet skolemyndighet instruerer skoleeiere som igjen instruerer skoleledelsen ved rektor om hvordan reformen skal implementeres. Gjennom mål- og resultatstyring vil skolemyndighetene sikre at elevene får de individuelle rettighetene de har krav på. Tanken er at skoleledelsen gjennom et nøytralt administrativt apparat skal klare å oppfylle formålet og innholdet i Kunnskapsløftet. Funn i undersøkelsen tyder på at det administrative apparatet har sviktet noe i over halvparten av tilfellene. Videre hadde jeg forventninger om at ledelsen ville påse at læreplanene ble ajourholdt og arkivert på en betryggende måte. Her svarte kun 26 prosent bekreftende på det. Når reformen studeres hierarkisk ovenfra og ned, styrker mine funn påstanden om svikt i det administrative apparatet som skolen styres etter.

Når det gjelder tilbud om kurs i forbindelse med implementering av reformen svarte bare 33 prosent at de hadde mottatt tilbud om det. Det kan være flere grunner til det, skolen kan mangle dekning i budsjett, som igjen kan bety at dette ikke er prioritert. Skolene må ofte i slike sammenhenger hente kompetanse fra annet hold. Manglende tilbud om kurs kan også komme av at det ikke foreligger aktuelle kurs fra kursarrangører. En tredje mulighet er at skolens ledelse ikke har forstått eller fått med seg styringssignal fra nivået over om at oppgaven er skoleledelsens ansvar.

Ut fra et institusjonelt forhandlingsperspektiv forventet jeg at lærerne samarbeidet og forhandlet med kolleger på egen skole og skoler seg imellom. På egen skole viser det seg at 79 prosent har opplevd det, mens forhandling og samarbeid med andre skoler er mindre

vanlig med 34 prosent. En høy svarprosent på samarbeid på egen skole var forventet, her er det etablert nettverk, organisering og styringsstruktur. Slike prosjekt er derfor relativt enkelt å gjennomføre. Når det gjelder samarbeid med andre videregående skoler foreligger det ikke en tilsvarende struktur for samarbeid. Dessuten konkurrerer skolene ofte om de samme elevene, og det kan gi seg utslag i lite samarbeid om f.eks. lokal tilpasning av læreplaner.

Med utgangspunkt i et kulturperspektiv var det knyttet interesse til om lærerne opplevde at lokalt tilpassede læreplaner i Kunnskapsløftet reduserte muligheten til å bruke sin kompetanse i undervisningen. Bare 9 prosent var enig i det, mens 69 prosent i undersøkelsen var uenig, de fleste føler at egen kompetanse fortsatt er anvendelig. Når det gjelder bruk av sentralgitte veiledninger til læreplanene svarer 65 prosent at visste at de foreligger, og over halvparten svarte at de kunne bruke innholdet til å tilpasse læreplanene. Det kan tyde på endringsvillighet blant lærerne til å tilpasse læreplanene og at de opplever at egen kompetanse er etterspurt. Men det er nok fortsatt stor motstand blant lærere når det gjelder å tilpasse læreplanene lokalt. 49 prosent svarte at de bruker læreplanene uten lokal tilpasning, noe som kan være kulturelt betinget. At så stor andel velger ikke å tilpasse læreplaner lokalt kan tolkes ut fra logikken om det passende (Christensen, 2004:54). Spørsmålet blir i tilfelle hva som forventes av den enkelte ut fra sin rolle i en institusjonalisert organisasjon, og hvor man føler størst lojalitet til.

Et annet utgangspunkt kan være å se denne motstanden mot endring ut fra et omvendt hierarkisk system, nedenfra og opp. Implementering av reformen kan påvirkes av signaler nedenfra som er basert på normer, interesser og verdier i den institusjonaliserte organisasjonen. Skoleledelsen kvier seg for implementeringsfasen, fordi de har dårlig erfaring fra tidligere, og unngår å legge press på instrumentelle virkemidler. Slik kan støy unngås i organisasjonen.

Forventningene til undersøkelsen ut fra myteperspektiver var god kjennskap til målstyring som styringssystem i skolen. Her svarte 80 prosent bekreftende på det og 65 prosent var enig i at målstyring er et nyttig redskap. Mye tyder på at skolene har etablert målstyring som styringssystem i den daglige driften, og det er etablert gode rutiner. Målstyring er

instrumentell og har fokus på kompetansebygging. Det betyr at elevene får vitnemål som dokumenterer fullført utdanning og bestått, eller at elevene får spesielle sertifikater.

Når det gjelder styring ved læreplaner er bildet noe mer uklart. I studien svarer 49 prosent at de bruker læreplanene slik de finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider, uten å tilpasse planene til lokale metoder og arbeidsmåter. Fra direktoratets side er det laget veiledninger til læreplanene som skal bidra til refleksjon rundt planene, men som det er frivillig å bruke. Det er skoleeier/fylkeskommunen som har ansvaret for at læreplanene får lokal tilpasning, og de skal inngå i skolebaserte vurdering. Funn i studien kan det tyde på at det ikke er etablert et tilsvarende styringssystem ved læreplaner som ved målstyring i skolen. Styring ved læreplaner handler om kunnskap i vid forstand, her finnes det ikke tilsvarende målbare indikatorer slik som ved målstyring og kompetansebygging. Læreplanene er ikke gjenstand for evaluering etter at det er gjort lokale tilpasninger på metode og arbeidsmåter.

Studier som er gjort om implementering av reformer har vist at dette ofte skjer i nettverk (Aasen & Møller, 42/2009) der det er uklare grenser mellom de som tar beslutninger og de som står for utførelsen. Tar man utgangspunkt i et governance- eller nettverksperspektiv, kan man oppfatte reformen som en arena for gjensidig læring. Dette perspektivet berører både de uformelle og formelle relasjonene i skolesamfunnet. Det presses fram en dialog mellom de ulike grupperingene, brukerne, de som tar beslutningene og de som iverksetter vedtakene. I denne prosessen må grupperingene vise gjensidig tillit til hverandre, man lærer av hverandre og reformens innhold og retning justeres. Gjennom slike prosesser gis reformen større legitimitet. Kan det være et mulig perspektiv for neste reform?

9: LITTERATURLISTE

Bøker:

Amdam, J. & Veggeland, N. (2011) *Teorier om samfunnsstyring og planlegging*. Oslo: Universitetsforlaget

Christensen, T., Læg Reid P., Roness P.G., Røvik K. A. (2004) *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Goodlad, J. I. (1979). *Can Our Schools Get Better?* Vol 60 No 5 Phi Delta International

Johnsen, Å. (2007) *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget

Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest

Nyeng, F. (2010) *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag

Olsen, J. P. (1988) *Statsstyre og institusjonsutforming*. Oslo: Universitetsforlaget

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

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

Streeck, W, & Thelen, K. (2005). *Beyond Continuity, Institutional Change in Advanced Political Economies*. New York: Oxford University Press

Sudman, S., Schwarz, N. & Brandburn, N. M. (1996) *Thinking about answer: the application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass

Weber, M. (1973) *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal

Artikler:

Bukve, O. (2009). *Styringsdialog: styring eller dialog? Om vilkåra for samhandling ved fleirnivåstyring*. Hentet fra HiSF Brage

<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/149315>

Bjørkeng, B. (2016) *Livslang læring 2008-2015. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren*. Rapport Statistisk Sentralbyrå, 2016/01

DiMaggio, P. & Powell, W.W.(1983/1991) *The iron cage Revisited: Institutional Isomorphism and collective Rationality in organizational Fields*, Chicago: University of Chicago Press.

Drucker, P. F., (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper Business.

Hanushek, E.A. (2010). *The economic value of higher teacher quality*, Hentet fra Elsevier.

Hernes, G. (2007). *Med på laget. Om New Public Management og sosial kapital i den norske modellen*. Oslo: Fafo

Hood, C. (1991). *A Public management for all Seasons?* Public Administration 69, 1, 3-19

Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg». *Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Osborne, S.P.(2010) *The new public governance?* London:Routledge

Røvik, K. A. (2012). *Organisasjonsendring som organisasjonsgjøring*. Oslo: Magma, Årg. 15, nr. 8, pp.49-58

Sørreime, Ø. (2016) *Mål og resultatstyringsystemet i skolen. Hvilke ideer kan et alternativt styringssystem bygges på?* Oslo: Utdanning 6/2016

Williamson, O. E. (1991). *Comparative Economic Organization: The Analysis of Discrete Structural Alternatives*. University of California, Berkeley

Aviser:

Gundersen, H. (2014, 16.mai). *Seierherren - Tormod Hermansen vedgår at hans utredning har formet Norge på både godt og vondt*. Morgenbladet

<https://morgenbladet.no/samfunn/2014/seierherren>

Svarstad, J. (2013, 8. januar). *Lærerne sliter med å forstå læreplanene*

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Larerne-sliter-med-a-forsta-lareplanene-7086218.html>

Rapporter:

Aasen, P. & Sandberg, N. (2008) *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Oslo: Universitetet i Oslo

Aasen, P., Møller, J., Rye, E. & Ottesen, E. (20/2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Oslo: Universitetet i Oslo.

Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2012). *Kunnskapsløftets intensjoner. Forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet (1993) *Veiviseren*, Oslo: Akademia AS

Engelsen, B. U. (1997). *Ny læreplan: en fagplanstruktur for helhetlig læring?*

Norsk pedagogisk tidsskrift, Oslo 1997

FoU Rapport 8/2009. *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen*. Kristiansand: Agderforskning

Garmannslund, P. E., Andresen, B.B. & Neset T. (2012) *Økt kompetanse – bedre læring. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research AS.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (4/2012) *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring*. Bodø: Nordlandsforskning

KD (09/2015). *Kompetanse for kvalitet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>

Møller, J., Prøytz, T. S., Aasen, P. (42/2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Nordenbo, S. E. (2012) *Kunnskapsløftet som reformprosess*. København: Aarhus Universitet
NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Oslo: Kulturdepartementet

NOU 1989:5. *En bedre organisert stat*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2015:8. *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17.7.1998 nr. 61*. Hentet fra Lovdata.

Rundskriv F-13/04. (2004) *Dette er kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplanen i reformen*. Oslo: Universitetet i Oslo

St. meld. nr. 44 (1974-1975). *Den videregående skolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet

St. meld nr. 37 (1990-91). *Om organiseringen og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2010/5/nkvs_evaluering.pdf

St.meld. nr. 32. (1998-99). *Videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

St. meld nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 17 (2004-2005) *Makt og demokrati*. Oslo: Statsministerens kontor

St.meld. nr. 21 (2007-08). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Udir. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartement

Udir. (2012). Utdanningsspeilet. *Kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Udir (2014) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Hentet fra Lovdata

Udir. (2009). *Forskrift til opplæringslova, Karakterforskriften. 1. august 2009*

Hentet fra Lovdata.

Udir. (2005). Evaluering av Kunnskapsløftet (2006-2012). Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet

UF-Dep. (2004) *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsforbundet, Temanotat 4/2013, Målstyring eller styring etter mål. Hentet fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat_2013_04.pdf

E-bøker:

Ben-Peretz, M. (1990) *The Teacher-Curriculum Encounter, Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Hentet fra Ebrary.

<http://site.ebrary.com.ezproxy.hil.no/lib/hilhmr/detail.action?docID=10019115>

Haraldsen, G. (1999). Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra Nasjonalbiblioteket.

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f8f0e93dbd8bcb1eae5d79fd2c87a00e.nbdigital?lang=no>

Klette, K. (2003) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Hentet fra Universitetet i Oslo

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Slagstad, R. (1998) De nasjonale strateger. Oslo: Pax Forlag AS. Hentet fra Nasjonalbiblioteket.

<http://www.nb.no/nbsok/nb/0c27a17f2aff35cfa6f163c6e71f9ff8.nbdigital?lang=no>

Tangerud, H. (1990) *Mønsterplanen i søkelyset*. Hentet fra Idunn.no.

<https://www-idunn-no.ezproxy.hil.no/sok#?q=M%C3%B8nsterplanen%20i%20s%C3%B8kelyset&j=npt>

Andre:

Johnsen, Å. (2.9.2013) Mål- og resultatstyringssystemer. [PowerPoint-presentasjon]

Hentet fra:

http://akademikerne.no/filestore/File_library/Kurs_og_konferanser/Ledelse_i_offentlig_sektor/geJohnsen-Ermlstyringioffentligsektorvirkeligmlstyring.pdf?issuysl=ignore

Blogg: Helhetlig vurderingspraksis. Hentet fra Internett

<https://vurderingspraksis.wordpress.com/>

Utdanningsdirektoratet, Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, *Hentet fra Internett:*

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Nasjonalt-kvalitetsvurderingssystem-NKVS-evalueringens-forste-del/>

Hedmark fylkeskommune (2010). *Plan for innføring av virksomhetsstyringssystem i Hedmark fylkeskommune*. Hentet fra Internett:

[file:///C:/Users/arnhe8/Downloads/Plan%20for%20innf%C3%B8ring%20av%20virksomhetsstyringssystem%20i%20Hedmark%20fylkeskommune%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/arnhe8/Downloads/Plan%20for%20innf%C3%B8ring%20av%20virksomhetsstyringssystem%20i%20Hedmark%20fylkeskommune%20(3).pdf)

Statistisk Sentralbyrå Lærere og årsverk i videregående skole

<http://www.ssb.no/a/histstat/au/9907/T-94.html>

10. VEDLEGG

Konsesjon fra NSD

Spørreskjema

Data fra undersøkelsen

Diagram



Noralv Veggeland
Avdeling for økonomi og organisasjonsvitenskap Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2624 LILLEHAMMER

Vår dato: 12.02.2016

Vår ref: 46756 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46756	<i>Målstyring i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Noralv Veggeland</i>
Student	<i>Arne Heggelund</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Jeg student ved Høgskolen i Lillehammer, Master Public Administration. Spørreskjemaet brukes i en masteroppgave om lokal tilpasning av læreplaner i reformen Kunnskapsløftet. Målstyring er styringssystemet i Kunnskapsløftet. «Den målbaserte ansvarsmodellen», som er en variant/oppskrift, er brukt for at læreplanene skal kunne tilpasses lokale arbeidsformer og metoder, mens sentrale myndigheter har bestemt målene.

Undersøkelsen er anonym!

Sett X

	Les teksten på hver rad og sett kun ett kryss i en av rutene!	Vet ikke	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
A.1	Jeg har god kjennskap til målstyring					
A.2	Målstyring er et nyttig redskap for skolen					
A.3	Lokalt arbeidet med læreplanene var organisert av skolens ledelse					
A.4	Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse					
A.5	Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene					
A.6	Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger til læreplaner i enkelte fag					
B.1	I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen					
B.2	I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kollegaer på andre skoler					
B.3	Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpasning av læreplanen					
B.4	Læreplanen har fått en lokal tilpasning uten bruk av sentralgitte veiledninger					
B.5	Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden <u>udir.no</u> uten lokal tilpasning til metode og arbeidsmåter					
C.1	Jeg føler at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen					
C.2	Jeg føler at kollegaer har nytte av min kompetanse					
C.3	Jeg føler at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til å bruke kompetansen knyttet til undervisning					
C.4	Jeg føler at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetanse i undervisning					
C.5	Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet					

Takk for hjelpen!

Spørreskjema	1. Jeg har god kjennskap til målstyring	2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole	3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse	4. Resultatet av læreplanene rapporteres til skolens ledelse	5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene	6. Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger til læreplaner i enkelte fag	7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen	8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler	9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpassing av læreplanen	10. Læreplanen har fått en lokal tilpassing uten bruk av sentralgitte veiledninger	11. Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden til udir.no uten lokal tilpassing til metode og arbeidsmåter	12. Jeg følger at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen	13. Jeg følger at kolleger har nytte av min kompetanse	14. Jeg følger at administrativt arbeid begrenser min mulighet til heller å bruke kompetansen til undervisningen	15. Jeg følger at læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetansen i undervisningen	16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet
1	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	
2	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig
3	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig
4	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig
5	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	A Vet ikke	B Helt uenig
6	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke
7	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
8	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig
9	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig
10	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig
11	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig
12	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
13	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig
14	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig
15	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	B Helt uenig
16	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig
17	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
18	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke
19	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig
20	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig
21	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
22	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig
23	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
24	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
25	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig
26	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig
27	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig
28	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig
29	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig
30	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig
31	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig
32	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke
33	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
34	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
35	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig
36	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
37	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig
38	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig
39	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
40	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	C Delvis uenig
41	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig
42	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
43	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig
44	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig
45	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
46	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig
47	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
48	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig
49	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke
50	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig
51	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	D Delvis enig
52	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
53	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig

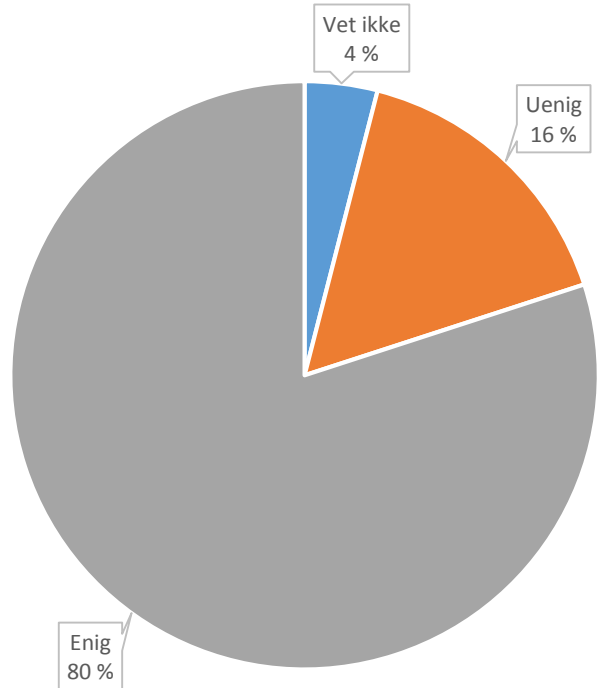
54	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig
Spørreskjema	1. Jeg har god kjennskap til målstyring	2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole	3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse	4. Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse	5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene	6. Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger i enkelte fag	7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen	8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler	9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpassing av læreplanen	10. Læreplanen har fått en lokal tilpassing uten bruk av sentralgitte veiledninger	11. Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden til udir.no uten lokal tilpassing til metode og arbeidsmåter	12. Jeg følger at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen	13. Jeg følger at kolleger har nytte av min kompetanse	14. Jeg følger at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til heller å bruke kompetansen til undervisning	15. Jeg følger at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetansen i undervisningen	16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet
55	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig
56	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
57	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig
58	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke
59	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	B Helt uenig
60	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig
61	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
62	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig
63	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke
64	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig
65	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig
66	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
67	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig
68	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke
69	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig
70	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig
71	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	E Helt enig
72	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
73	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig
74	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig
75	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke
76	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
77	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke
78	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig
79	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig
80	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig
81	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
82	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
83	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig
84	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke
85	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig
86	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig
87	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig
88	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig
89	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke
90	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig
91	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig
92	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig
93	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke
94	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig
95	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
96	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig
97	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig
98	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	D Delvis enig
99	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
100	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig
101	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	E Helt enig
102	B Helt uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	A Vet ikke
103	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	D Delvis enig
104	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig
105	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke
106	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke
107	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
108	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig
109	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig

110	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig
Spørreskjema	1. Jeg har god kjennskap til målstyring	2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole	3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse	4. Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse	5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene	6. Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger til læreplaner i enkelte fag	7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen	8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler	9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpassing av læreplanen	10. Læreplanen har fått en lokal tilpassing uten bruk av sentralgitte veiledninger	11. Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden til utdir.no uten lokal tilpassing til metode og arbeidsmåter	12. Jeg følger at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen	13. Jeg følger at kolleger har nytte av min kompetanse	14. Jeg følger at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til heller å bruke kompetansen til undervisning	15. Jeg følger at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetansen i undervisningen	16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet
111	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig
112	D Delvis enig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig
113	D Delvis enig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig
114	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig
115	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	D Delvis enig
116	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig
117	D Delvis enig	D Delvis enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	D Delvis enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig
118	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	D Delvis enig	A Vet ikke	C Delvis uenig
119	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	A Vet ikke
120	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	D Delvis enig	B Helt uenig	D Delvis enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig
121	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	A Vet ikke	B Helt uenig
122	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	C Delvis uenig	B Helt uenig
123	D Delvis enig	D Delvis enig	A Vet ikke	A Vet ikke	A Vet ikke	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	D Delvis enig	D Delvis enig	E Helt enig	E Helt enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig	B Helt uenig
124	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	A Vet ikke	B Helt uenig	B Helt uenig	A Vet ikke	B Helt uenig	E Helt enig	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	A Vet ikke
125	D Delvis enig	D Delvis enig	C Delvis uenig	B Helt uenig	C Delvis uenig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	C Delvis uenig	E Helt enig	D Delvis enig	E Helt enig	B Helt uenig	B Helt uenig
Alternativ:	Oppsummert antall svar på hvert svaralternativ:															
Vet ikke	5	13	27	28	50	22	11	13	36	36	2	0	8	3	27	17
Helt uenig	6	9	16	29	27	11	11	55	9	24	30	1	0	14	60	52
Delvis uenig	14	22	27	22	16	11	4	14	14	23	32	4	4	22	26	15
Delvis enig	55	58	41	31	19	30	32	24	46	23	38	41	64	49	9	25
Helt enig	45	23	14	15	13	51	67	19	20	19	23	79	49	37	3	16
Kontrollsum	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125

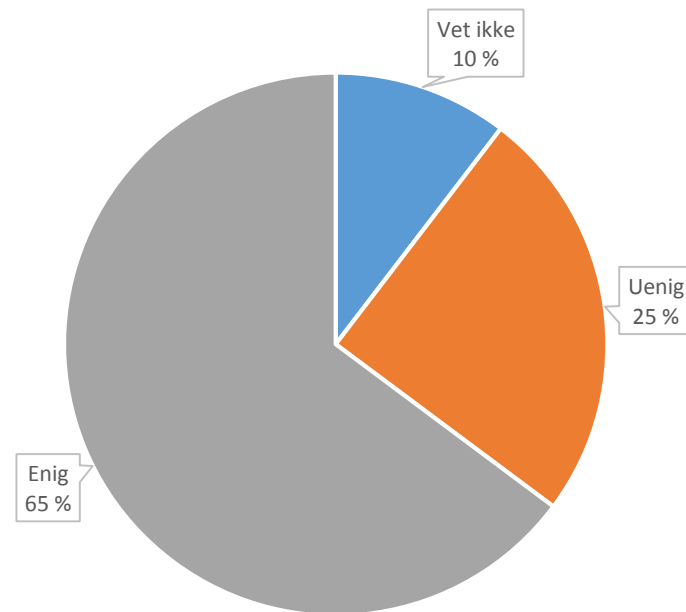
Oppsummert til tre grupper, Vet ikke, Uenig og Enig:																
	1. Jeg har god kjennskap til målstyring	2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole	3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse	4. Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse	5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og ajourhold av de lokalt tilpassede læreplanene	6. Jeg vet at det i ettertid er kommet sentralgitte veiledninger til læreplaner i enkelte fag	7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen	8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler	9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpasning av læreplanen	10. Læreplanen har fått en lokal tilpasning uten bruk av sentralgitte veiledninger	11. Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden til udir.no uten lokal tilpasning til metode og arbeidsmåter	12. Jeg føler at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen	13. Jeg føler at kolleger har nytte av min kompetanse	14. Jeg føler at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til heller å bruke kompetansen til undervisning	15. Jeg føler at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetansen i undervisningen	16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet
Vet ikke	5	13	27	28	50	22	11	13	36	36	2	0	8	3	27	17
Uenig	20	31	43	51	43	22	15	69	23	47	62	5	4	36	86	67
Enig	100	81	55	46	32	81	99	43	66	42	61	120	113	86	12	41
Antall	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125	125
Vet ikke	4 %	10 %	22 %	22 %	40 %	18 %	9 %	10 %	29 %	29 %	2 %	0 %	6 %	2 %	22 %	14 %
Uenig	16 %	25 %	34 %	41 %	34 %	18 %	12 %	55 %	18 %	38 %	50 %	4 %	3 %	29 %	69 %	54 %
Enig	80 %	65 %	44 %	37 %	26 %	65 %	79 %	34 %	53 %	34 %	49 %	96 %	90 %	69 %	10 %	33 %
Sum %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Grafikk er basert på denne tabellen der de fem svarkategoriene i spørreskjemaet er oppsummert til tre: Vet ikke, Uenig og Enig. Tall i prosent er avrundet til heltall.

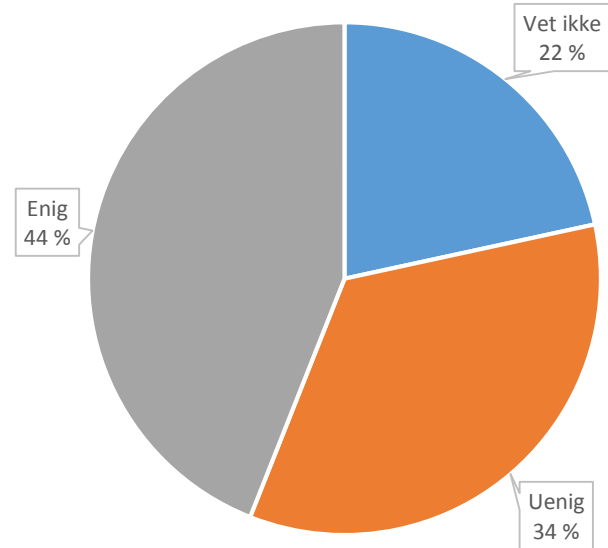
1. Jeg har god kjennskap til målstyring



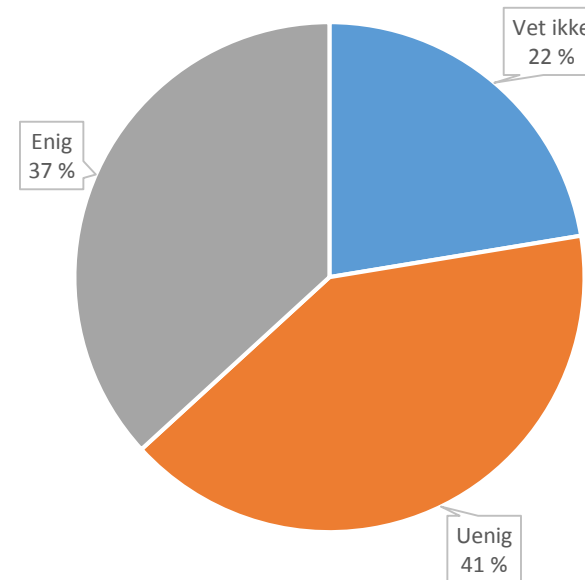
2. Målstyring er et nyttig redskap i videregående skole



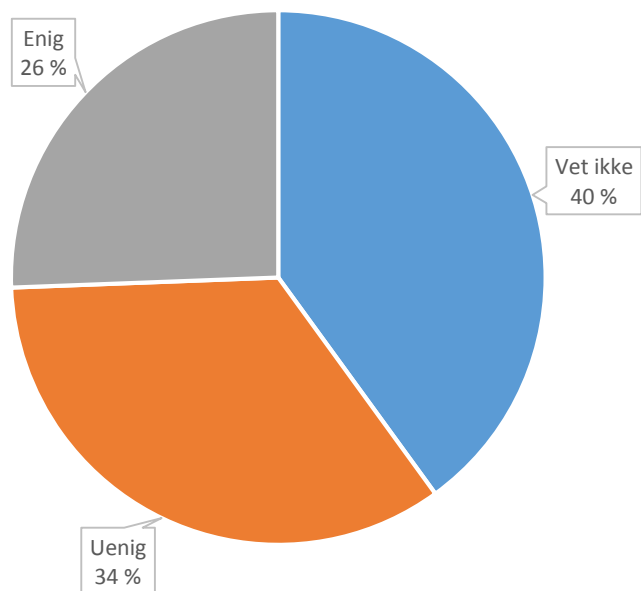
3. Lokalt arbeid med læreplanene var organisert av skolens ledelse



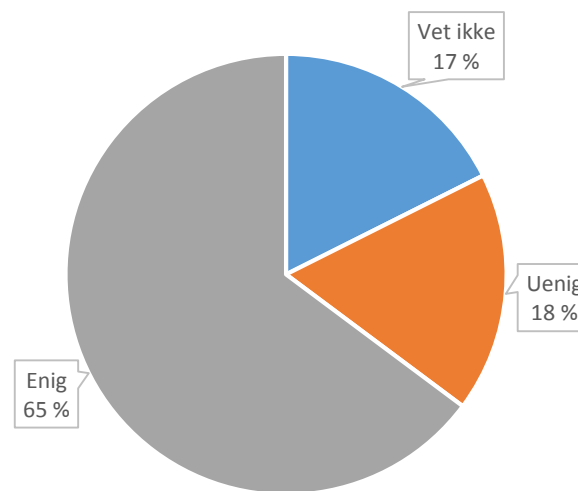
4. Resultatet av arbeidet med læreplanene måtte rapporteres til skolens ledelse



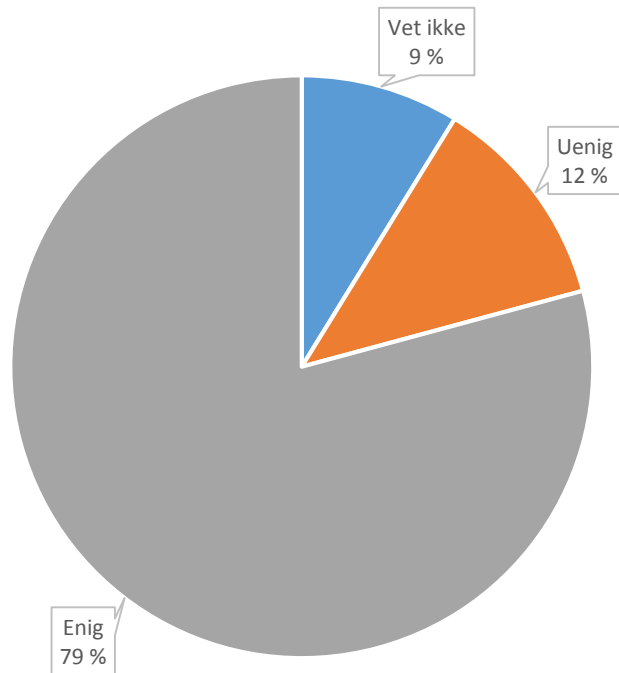
5. Jeg vet hvem som har ansvar for arkiv og
ajourhold av de lokalt tilpassede
læreplanene



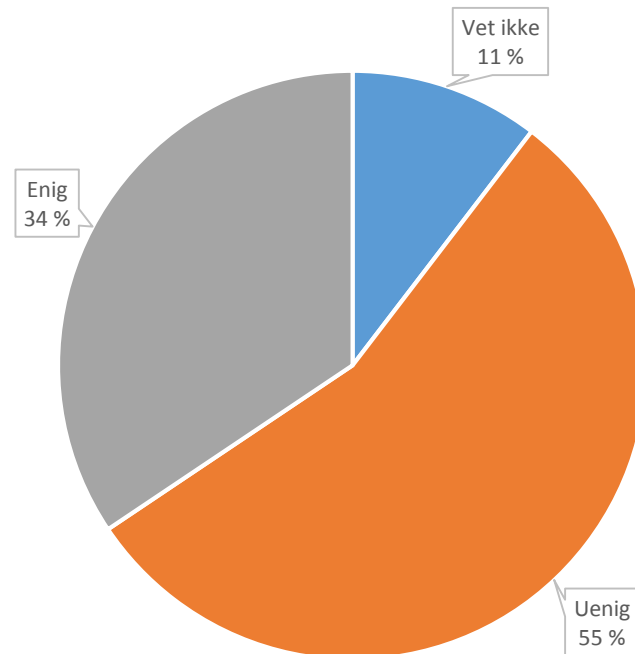
6. Jeg vet at det i ettertid er kommet
sentralgitte veiledninger til læreplaner i
enkelte fag



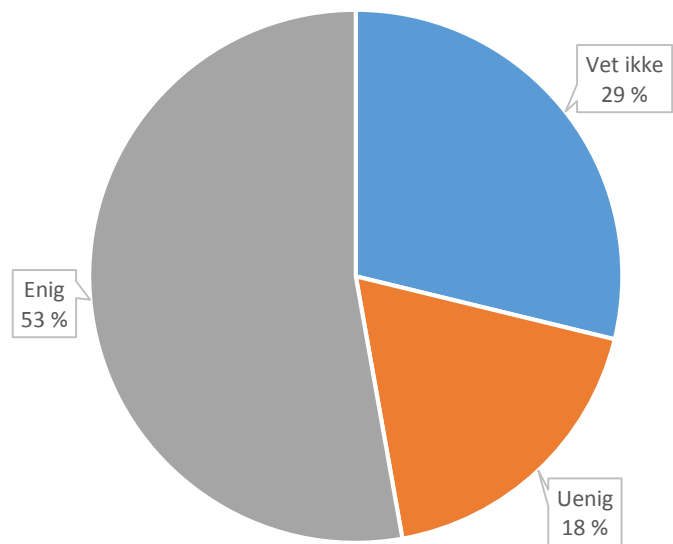
7. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med andre innen samme fagområde på skolen



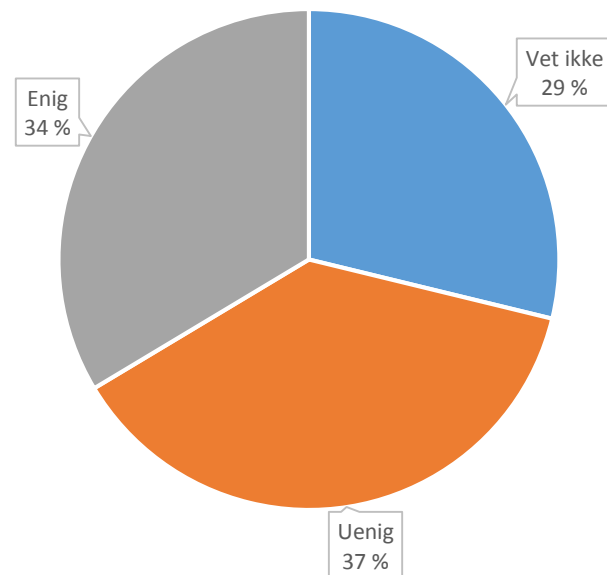
8. I arbeidet med læreplanene samarbeidet jeg med kolleger på andre skoler



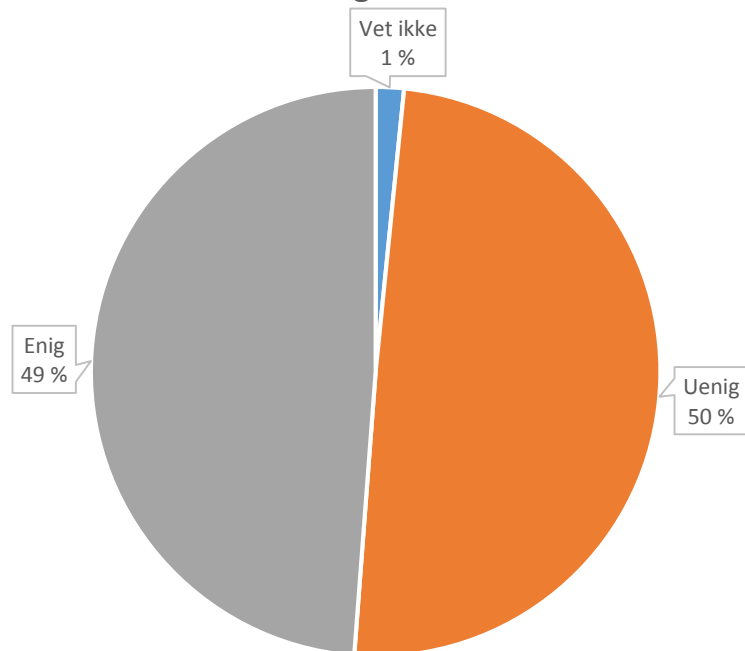
9. Jeg kunne bruke innholdet i den sentralgitte veiledningen til lokal tilpasning av læreplanen



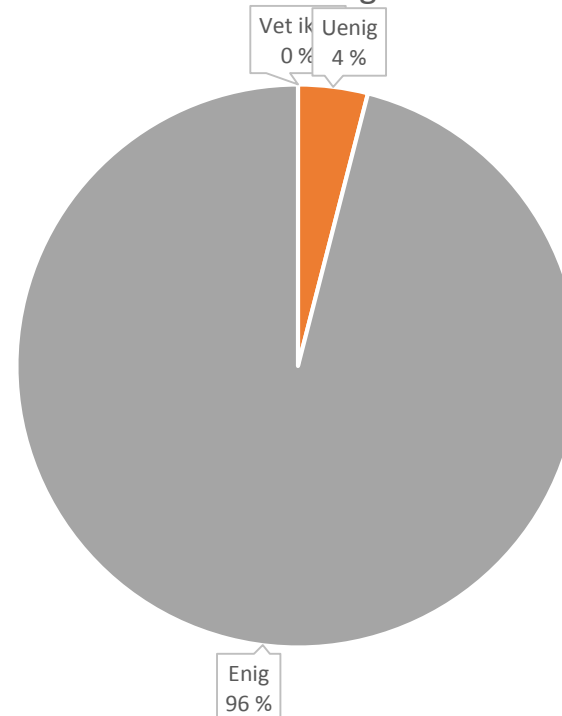
10. Læreplanen har fått en lokal tilpasning uten bruk av sentralgitte veiledninger



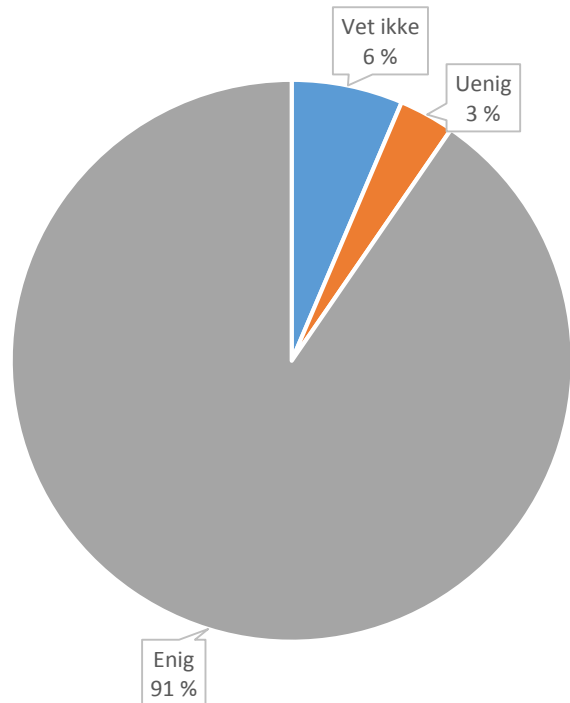
11. Jeg bruker læreplanen slik den finnes på nettsiden til udir.no uten lokal tilpasning til metode og arbeidsmåter



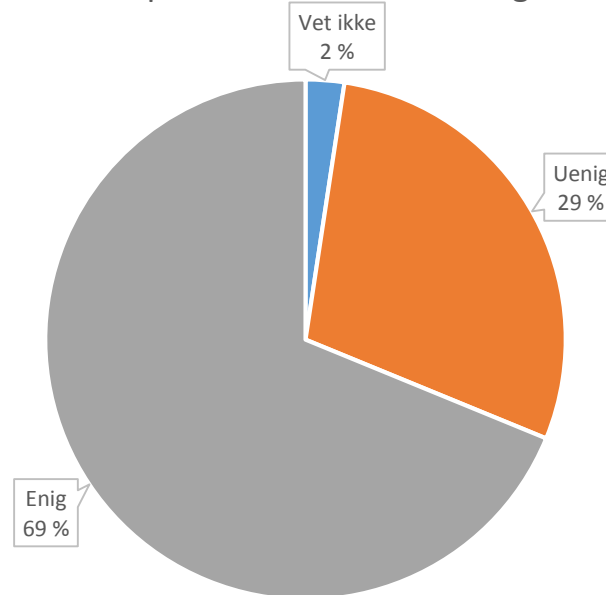
12. Jeg føler at jeg får brukt min fagkompetanse på en god måte i undervisningen



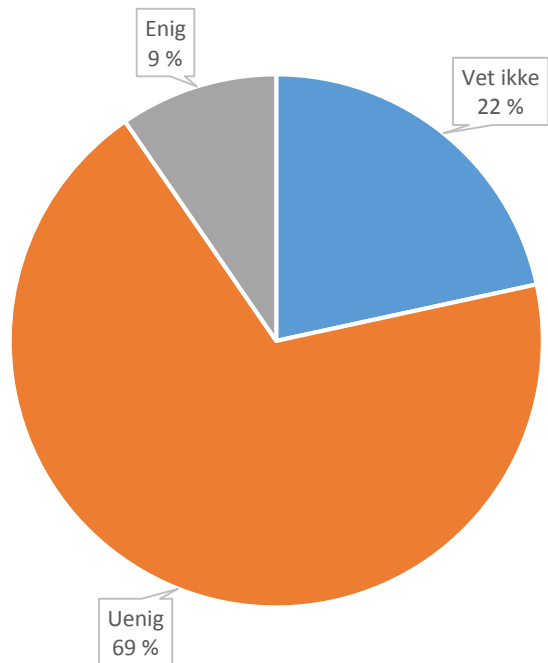
13. Jeg føler at kolleger har nytte av min kompetanse



14. Jeg føler at pålagt administrativt arbeid begrenser min mulighet til heller å bruke kompetansen til undervisning



15. Jeg føler at lokalt tilpassede læreplaner reduserer min mulighet for å bruke kompetansen i undervisningen



16. Jeg har fått tilbud om kurs knyttet til reformen Kunnskapsløftet

