

Evaluering av Kunnskapsløftet: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle (del I.2.6) Endelig prosjektbeskrivelse med framdriftsplan og periodisert budsjett

1. Oppdraget

Ifølge konkurransegrunnlaget for evalueringen av Kunnskapsløftet skal det gjennomføres en forskningsbasert evaluering av forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle ved implementeringen av reformen - delprosjekt I.2.6. Som tverrfaglig forskningsinstitutt med bred og solid forskerkompetanse innen flere vitenskapelige områder, herunder både statsvitenskap og pedagogikk, har NIFU STEP i samarbeid med ILS, fått ansvaret for å gjennomføre evalueringen av dette delprosjektet. I vår tilnærming vil vi vurdere sammenhenger mellom intensjoner og realitet, mellom systemnivå og praksisnivå ved å fokusere på:

- **utdanningsreformen som en del av en modernisering av offentlig sektor**
- **endringer i pedagogisk praksis og resultatorienterte konsekvenser**

Overordnede spørsmål i denne sammenheng er:

- Hvilke *forberedelser* er gjort på ulike nivåer når det gjelder implementeringen av Kunnskapsløftet?
- Hvordan har *gjennomføringen* av Kunnskapsløftet foregått?
- Har det skjedd *endringer* i måten skoler og lærebedrifter arbeider på og eventuelt hvilke endringer har skjedd?
- Er eventuelle *endringer i tråd med intensjoner og mål* som var formulert for Kunnskapsløftet?

I endelig prosjektbeskrivelse er det tatt hensyn til revisjoner etter forhandlingsmøtet 11.10.06 og Programstyrets kommentarer formidlet i brev av 8.11.06 fra Utdanningsdirektoratet.

Ansvarliggjøring av grunnopplæringen

Forvaltningsnivåene og institusjonene har en viktig rolle når det gjelder å realisere mål og intensjoner i Kunnskapsløftet. Da Kunnskapsløftet ble introdusert, het det at nye samfunnsmessige utfordringer krevde et utdanningspolitisk systemskifte for å møte disse (St. meld. nr. 30 2003-2004). Reformen innebærer at styringen av utdanningssystemet i større grad baserer seg på klare nasjonale mål, lokal handlefrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole. Når lærerprofesjonen slik stilles til ansvar, betyr det at skolene oppfattes som egne resultatenheter som utad skal stå til ansvar for det som foregår innad i klasserommet (Møller 2005). Dermed blir ansvarliggjøring og fokus på resultatorienterte endringer i pedagogisk praksis sett i lys av forvaltningsreformer som gjennomføres i offentlig sektor. Skolen som samfunnsinstitusjon er i endring; nye idealer for styring og ledelse trekkes frem som mål for kompetanseutvikling for en kultur for læring; en mer effektiv bruk av ressurser

kobles direkte til ønsket om sikring av kvalitet i læringstilbud tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov i en skole basert på likeverd.

Et felles kunnskapsløft

Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er implementert som viktig redskap for så vel nasjonal styring som lokal ledelse av skolen. Statsråd Kristin Clemet beskrev kravene til det nye styringssystemet på følgende måte (UFD 2002:1): ”Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål”. Dette synet på styring av skolen er også blitt fulgt opp etter regjeringsskiftet høsten 2005, blant annet gjennom arbeidet med videreutviklingen av Læringsplakaten. Kunnskapsløftet forutsetter at skoleeierne får et klarere ansvar for kvaliteten i grunnopplæringen, og at andre forvaltningsnivåer også skal bidra til dette arbeidet.

Rolledeling, virkemidler og effekter

Kunnskapsløftet stiller derfor nye krav til og definerer nye oppgaver for sentrale utdanningsmyndigheter (departement, direktorat, fylkesmenn), skoleeiere (kommuner, fylkeskommuner, eiere av friskoler), skoler (ledere, lærere) og lærebedrifter (ledere, instruktører). Kunnskapsløftet inkluderer på denne bakgrunn en styrings- og forvaltningsreform der desentralisert beslutningsansvar, større valgfrihet og større resultat- og konsekvensansvarlighet er sentrale stikkord. I henhold til konkurransegrunnlaget skal devalueringen av forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle beskrive og vurdere følgende forhold:

- *rolle- og ansvarsfordelingen* på de ulike forvaltningsnivåene og institusjonene
- *hvordan rollene blir forstått og praktisert*, og i hvilken grad dette påvirker resultatene
- *de ulike nivåenes arbeid med planlegging, tilrettelegging, iverksetting og gjennomføring* av Kunnskapsløftet
- *tiltak og virkemidler* som er valgt på de ulike nivåene i implementeringen av reformen
- *hvilke eventuelle effekter* endringer i rolle og ansvarsfordelingen har hatt for måloppnåelse på de ulike forvaltningsnivåene og for de ulike institusjonene

Baseline for evalueringen av Kunnskapsløftet

Som forberedelse til evalueringen av Kunnskapsløftet, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet ”baselinerapporter” som gir et viktig referansemateriale for evalueringen. Ved siden av disse rapportene gir evalueringen av Reform 97 et meget solid kunnskapsgrunnlag for situasjonen i norsk grunnskole ved iverksettelsen av Kunnskapsløftet – spesielt på skole- og klasseromsnivå. I reformarbeidet utgjorde denne evalueringen en viktig premis for den nye reformen. En av konklusjonene som Peder Haug (Haug 2004) trekker fram i sluttrapporten når det gjelder forvaltningsnivåenes rolle, er at relasjonen mellom mange kommuner og skolen er svak, og at det også er store variasjoner på tvers av kommuner (Finstad og Kvåle 2003, Homme 2003). En konklusjon er at mange kommuner har et nokså stort utviklingspotensial når det gjelder styring og samarbeid med skolene. Studiene av relasjonene mellom kommune og skole i evalueringen av Reform 97 var imidlertid svært avgrenset. Desto viktigere er det å vektlegge denne delen av evalueringen nå, ikke minst fordi Kunnskapsløftet er omtalt som et systemskifte med klarere krav til skoleeier. Vi må derfor forvente at det er iverksatt en del tiltak som et resultat av evalueringen av Reform 97 og implementeringen av Kunnskapsløftet, og at det derfor er mulig å spore endringer. Studier gjennomført de siste par årene, tyder jevnt over på at skolens innhold og kvalitet i økende grad er kommet på dagsordenen både blant politisk og administrativ ledelse i kommuner og fylkeskommuner landet over. I 2004 ble det for eksempel publisert en rapport, på oppdrag av Kommunenes Sentralforbund, som konkluderer med at ledelse både på kommune- og skolenivå har beveget seg fra

en profesjonell-byråkratisk ledelse, via en styrings- og omstillingsorientert ledelse til en utviklingsorientert ledelse (Dahl 2004).

2. Devalueringens hovedformål

Hovedformålet med denne delen av evalueringen vil være å få belyst om det nye styrings- og forvaltningssystemet og lanserte strategier og virkemidler fungerer som forventet, hvordan ulike strategier og tiltak prioriteres og gjennomføres på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og hvilke innvirkninger de styrings- og forvaltningsmessige endringene har på utviklingen av læringsmiljøet i relasjon til målsettingene i Kunnskapsløftet.

3. Devalueringens hovedproblemstillinger

Med utgangspunkt i konkurransegrunnlaget kan vi presisere følgende hovedproblemstillinger for denne devalueringen:

1. *Hvordan fungerer den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivåene og aktørene?*
 - a) Hvordan er desentralisert beslutningsmyndighet og ansvarsplassering slik det kommer til uttrykk på den nasjonale formuleringsarenaen, tolket og operasjonalisert av aktørene på de ulike nivåene på realiseringsarenaen?
 - b) I hvilken grad har de involverte aktørenes ulike interesser og maktposisjoner bidratt til konsensus eller konflikt, og dermed fremmet eller hindret gjennomføringen av reformens intensjoner, strategier og mål?
 - c) I hvilken grad har kommunikasjon mellom de involverte aktørene bidratt til økt tillit og læring, og dermed gitt legitimitet til reformens mål, virkemidler og tiltak?
 - d) I hvilken grad har den nye styringsmodellen fellestrekk med andre forvaltningsreformer i Norge og internasjonalt, og hvilken innvirkning har i så fall slike endringer i institusjonsutformingen på rolle- og ansvarsfordelingen mellom styringsnivåene?
2. *Hvilke endringer har styrings- og forvaltningsreformen medført når det gjelder ledere og læreres/instruktørers profesjonsforståelse?*
 - a) Hvordan tolker skoleledere sitt reformmandat fra skoleeier?
 - b) På hvilken måte har styrings- og forvaltningsreformen ført til konkrete endringer i profesjonelles forståelse av egen yrkespraksis ift Kunnskapsløftets fokus på gode systemer for samarbeid?
 - c) Hvordan har reformen ført til endringer i ledere og læreres/instruktørenes forståelse av egen læring ift Kunnskapsløftets fokus på deling av kunnskap - tolket i et komparativt internasjonalt perspektiv på livslang læring i kunnskapssamfunnet?
 - d) Hva slags typer interaksjon og forhandlinger (mellom ledere og lærere, lærere imellom, mellom lærere og elever, og elever i mellom) kan identifiseres når Kunnskapsløftet implementeres i skolen?
3. *På hvilken måte medfører tiltak i forlengelsen av styrings- og forvaltningsreformen endringer av organisering og opplæringspraksis ved den enkelte skole og lærebedrift?*

- a) I hvilken grad har skoler, lærere, instruktører og ledere endret former for samarbeid, praksis for evaluering av egen virksomhet, og anvendelse av tilgjengelig og hensiktsmessig styringsdata?
- b) Hvordan har endringer av organiseringsstrategier blitt koblet til evaluerings- og forskningsbasert kunnskap? Hvilke felt er henvist til og hvilke tilganger og koblinger er eventuelt nyopprettet (for eksempel innen e-forvaltning)?
- c) Hvilken rolle spiller ledelsen i prosessen med å utnytte skolens lærerkrefter, og hvordan kan tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter organiseres?
- d) Hvordan utnytter lærere de pedagogiske mulighetene til å stimulere og bevisstgjøre elevene gjennom formell og uformell vurdering, og i hvilken grad trekkes elevene med i dette arbeidet?
- e) Hvilke nye praksisformer utvikles i klasserommet, og hvilken type elevprodukter?
- f) Hvilke konsekvenser har implementeringen av Kunnskapsløftet for elevers læringsutbytte ift karakterdata, nasjonale prøver og kvalitative vurderinger av grunnleggende ferdigheter - sett i lys av andre lands erfaringer med effekter av nye utdanningsreformer?

4. Teoretisk rammeverk

Livslang læring i kunnskapssamfunnet

I det moderne samfunn er kunnskap og kreativitet sentrale drivkrefter for felles verdiskaping og for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. Kunnskap er ikke offisiell faktakunnskap definert og nedfelt i læreplaner, direkte overførbare fra lærer til elev i klasserommet. Isteden innebærer et moderne syn på kunnskap at utdanningsreformer ses som dynamiske og åpne prosesser der kunnskap sirkulerer i og mellom skoler og andre samfunnsområder (Taylor 2000). En evaluering av implementeringen av Kunnskapsløftet i skolen må ta hensyn til hva kunnskap betyr i interaksjoner mellom samfunnsutviklingen og systemreformer. En slik evaluering må også ivareta perspektiv som synliggjør hvilke rammer for kvalitet de ulike forvaltningsnivåer tilbyr for å motivere og tilrettelegge for livslang læring i kunnskapssamfunnet.

Kunnskapsløftet og institusjonelle endringer

Det kan fremstå som et paradoks at kunnskapen om barns og studenters utvikling og læring i ulike kunnskapsområder har vokst ganske dramatisk de siste 30 årene, mens det i liten grad er mulig å spore hvordan dette kunnskapsgrunnlaget har påvirket skolen som institusjonell praksis (Olson 2003). Dette skyldes i hovedsak at kunnskap om barns utvikling og læring i ulike kunnskapsområder har sett bort fra og ikke tatt høyde for at læring i skolen er knyttet til spesifikke institusjonelle premisser. Læring i skolen kan forstås som et normativt og didaktisk prosjekt der spesifikke institusjonelle premisser skaper bestemte vilkår for hvilke former for kunnskap som er gyldig og hvilke handlinger som verdsettes (Engeström 2001, Säljö 2000).

En av nyskapingene i Kunnskapsløftet er innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Hvis denne delen av læreplanen skal realiseres etter intensjonene, forutsetter det endring av innarbeidede rollemønstre i lærerkollegiet og en type faglig samarbeid som hittil ikke har vært vanlig. Reformens formuleringer omkring grunnleggende ferdigheter vil bli tolket og forstått på ulike måter blant lærerne, og den vil utfordre ledelsens evne til å stimulere og samarbeide med fagpersonalet. Av den grunn er grunnleggende ferdigheter spesielt godt egnet som forskningsbasert evalueringsobjekt når man skal studere institusjonelle endringer, fordi reformen retter seg mot skoleledernes og lærernes arbeidsformer og samarbeid, samt mot utvikling av innholdet i skolen. Det er særlig her den institusjonelle ledelsesutfordringen ligger. Her blir skolens normgrunnlag og etablerte former for arbeidsdeling utfordret (Olson 2003). På skolenivået vil vi derfor sørge for at evalueringen inkluderer

en analyse av hvordan læring av grunnleggende ferdigheter skjer i praksis, og hva slags konsekvenser dette har for elevenes læringsutbytte (jf. side 17).

Et felles kunnskapsløft innebærer et felles ansvar på ulike nivåer, og en kultur for læring av ansvarliggjøring (Thomas 2005). Vurderinger av forhold mellom utdanningsreform og utdanningspraksis kan derfor ikke stoppe ved beskrivelser av politiske vedtak eller analyser av beslutningsprosesser (Aasen 2006). Å forstå hvordan virkemidler for moderne skoleutvikling velges ut og omsettes i praksis innebærer å undersøke hvordan institusjoner definerer hvem som er legitime deltakere i endringsarbeidet; hva som er akseptabel agenda for endring; hvilke sanksjoner/belønninger som iverksettes ved avvik fra planer; og hvordan ansvar fokuseres i endringsprosessene på de ulike nivåer.

Mot en kultur for læring av ansvarliggjøring

Realiseringsarenaen i Kunnskapsløftet rommer mange nivå og institusjoner. I Norge er sentrale forvaltnings- og ansvarsnivåer de statlige (sentrale utdanningsmyndighetene), de kommunale og de fylkeskommunale skoleeierne. Enhver stat av en viss størrelse overlater myndighet og arbeidsoppgaver til lokale organer. I norsk sammenheng har kommunesektoren (fylkeskommuner og kommuner) hatt en tvetydig status. Kommuner og fylkeskommuner er både forvaltningsnivåer, og som forvaltningsorganer pålegges de oppgaver fra staten – for eksempel realiseringen av reformer. Samtidig er de selvstyreorganer med egen beslutningsmyndighet, egne folkevalgte og egen administrasjon. Kommunesektorens doble status som organer for lokalt selvstyre og for iverksetting av statlig pålagte oppgaver, skaper et spenningsforhold der staten, fylkeskommuner og kommuner potensielt kan være både partnere og konkurrenter.

I Norge har diskusjoner om den lokale handlingsfriheten særlig vært rettet mot forholdet mellom stat og kommune. Kommuneloven av 1992 fulgte opp sentrale utdanningspolitiske retningslinjer og ble vedtatt med intensjon om å regulere kommunenes råderett over skolevirksomhet. Nyere systemer for ansvarliggjøring innebærer at ansvar tildeles profesjoner på skolenivå ut fra et mandat for frihet i forhold til hvordan man skal gjøre jobben i bestemte posisjoner og myndighet ift til utføring av oppgavene. Dagens norske policyutvikling representerer disse kjente utdanningspolitiske ideene, men skisserer i tillegg strategier for hvordan resultater skal inngå i styring og ansvarliggjøring av skolen (Afsar et al. 2006). Å oppnå ansvarlighet for læringsresultater i skolen er et hovedtema ikke bare i den norske konteksten, men er også gjenstand for stor oppmerksomhet på den internasjonale reformagendaen. Dette kan sies å være et resultat av 80 og 90-årenes ”reformkriser”, der ressursinsentiver til skolevesenet ikke alltid har gitt tilfredsstillende resultater.

Komplekse samfunn - komplekse reformer

Ansvarliggjøringsbegrepet er et kontroversielt tema i utdanningspolitikken. Samtidig er det et ufravikelig aspekt ved sikring av offentlig demokratisk forvaltning (Bryce 1921, Thomas 2005). En evaluering som skal ivareta et slikt moderne perspektiv på skoleutvikling, må ta utgangspunkt i en kombinasjon av ulike perspektiv på offentlig forvaltning. Utdanningsreformer er usikre og komplekse prosesser, som ikke kan reduseres til fastlagte perspektiv som forenklede svar på eksterne kriser i samfunnet (Hopmann 2003, Lundgren 2003). Evaluering av en reform som innebærer systematiske endringer for å svare på samfunnsmessige utfordringer tar hensyn til nettopp denne usikkerheten og kompleksiteten, og tematiserer heller i hvilken grad organiserte handlinger er kontrollerbare og på hvilken måte sosial orden er oppnåelig i et mangfoldig samfunn.

Tre perspektiver på endring i skolen

I kravspesifikasjonen til denne devalueringen innbys det til å anlegge et evalueringsperspektiv som fokuserer på et bestemt politisk reforminitiativ som er tatt på sentralt hold, og hvilke effekter dette har medført på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Et slikt ovenfra-og-ned perspektiv reflekterer den vekt som bør legges på demokratisk funderte beslutninger på nasjonalt nivå. Samtidig har utallige studier vist at implementering av politiske beslutninger gjerne fraviker de premisser som legges fra sentralt hold. Ikke minst kan politiske signaler være vanskelige å tolke på lavere beslutningsnivå, og selv om viljen til implementering er tilstede, kan det lokalt også skorte på evnen til å iverksette nasjonale beslutninger. Forskere innen feltet synes å enes om at det ikke eksisterer noe direkte forhold mellom reformintensjoner og faktiske endringer, og at prosessen mellom mål og faktisk endring er lang og komplisert (Cuban 1988, 2001, Shavinina 2003, Sivesind og Bachmann 2002, Hopmann 2003).

Den begrensede forklaringskraften i et ovenfra-og-ned perspektiv har ofte resultert i argumenter for et nedenfra-og-opp perspektiv som en alternativ måte å forklare (manglende) effekter knyttet til politiske beslutninger. I dette perspektivet er det først og fremst holdningene og prioriteringene til de som skal sette politikken ut i livet, som settes i fokus. Profesjonsinteresser, rolleidentiteter og andre individuelle og strukturelle variabler har da også vist seg å øve betydelig påvirkning på ulike implementeringsprosesser. Rollebegrepet egner seg til å illustrere dette: Klassisk sosiologi definerte en rolle ut fra forventninger andre hadde til en persons atferd (Aubert 1981:49), men begrepet brukes nå like gjerne om den atferd en person utviser eller anser som riktig og ”god” atferd. I en iverksettelsesprosess vil ikke rollen nødvendigvis samsvare med atferden som beskrives og forventes fra sentralt hold, hva enten den formuleres som mål eller klare retningslinjer.

Over tid har politikken tilpasset seg denne kunnskapen slik at reformer i større grad åpner for lokale initiativ i utforming og gjennomføring av reformene. Dette kan ses som en måte å la praktikerne styre reformatorene, altså tilpasse reformenes innhold til en praksis som allerede foregår, og slik besørge at reform og praksis harmonerer (Brunsson og Winberg 1990). Selv om denne iverksettelsesstrategien kan være mer praktisk gjennomførbar og ”realistisk”, åpner den imidlertid også for så mange tilpasninger at det blir vanskeligere å identifisere og sammenligne effekter av ulike tiltak. Man kan også nå et punkt hvor graden av lokal frihet kan bli så stor at det kan være vanskelig å identifisere spor av sentralt fattede politiske beslutninger.

Samtidig kan man hevde at begge modellene har en svakhet i at man legger til grunn et forholdsvis skarpt skille mellom politikk og iverksetting. Dette skillet er imidlertid i mindre grad relevant når implementeringer av politiske beslutninger inkluderer stadig flere aktører med til dels svært ulike interesser, som gjennom sin medvirkning ofte bidrar aktivt også i politikktutformingen. Dette kan for eksempel illustreres ved den strategi som Kunnskapsdepartementet har lagt til grunn for kompetanseutviklingsarbeidet i grunnopplæringen som redskap for implementeringen av Kunnskapsløftet. Her heter det at strategien skal gi grunnlag for samarbeid mellom fylkesmannen, skoleeiere, skoler, lærebedrifter, arbeidstakerorganisasjonene, det kommunale og fylkeskommunale støtteapparatet og universiteter, høgskoler og andre kompetansemiljøer. Denne strategien kan dermed leses som erkjennelse av at politikktutforming også er en prosess – en prosess som kan bidra til at beslutninger og iverksettingen av disse flyter over i hverandre. Politikken og iverksettingen av denne blir i et slikt perspektiv erfaringsutveksling og en læringsprosess for alle involverte. Politikktutforming som prosess utvikles innenfor ulike, uformelle nettverk. Ved siden av aktørene som er nevnt i eksempelet hentet fra kompetanseutviklingsstrategien, er de såkalte brukerne (elever og foreldre) viktige aktører i denne sammenheng. Endring blir i denne modellen forstått som legitimering. Der forskning innen de to første modellene ofte resulterer i deskriptive analyser, tilbyr nettverksmodellen muligheter for å se nærmere på årsaker og resultater i analyser av utdanning som system og prosess (jf. Aasen 2006).

En analysemodell for evalueringen

De tre perspektivene presentert over ser vi som svært fruktbare som utgangspunkt for denne devalueringen av Kunnskapsløftet, fordi de til sammen har en svært stor forklaringskraft i relasjon til de utfall som kan forventes av reformen forstått som styrings- og forvaltningsreform. Perspektivene synliggjør også de mange forventninger, krav og interesser som er knyttet til reformen. At perspektivene er idealtypiske bidrar i tillegg til at de prosesser og effekter som identifiseres, lettere vil kunne settes inn i en større helhet. Perspektivene bidrar til å sette funn med en kompleks årsaksbakgrunn inn i en mer intuitivt forståelig kontekst hvor ulike handlingsalternativer/korreksjoner som følger av evalueringen, lettere kan identifiseres.

Tabell 1 nedenfor oppsummerer kort noen sentrale kjennetegn ved de tre perspektivene der ”sentrale variabler” indikerer hvilke faktorer som er interessant å kartlegge og analysere i hvert av perspektivene for å identifisere barrierer og suksesskriterier, og der ”policyverdi” antyder hvilken type kunnskap som hvert av perspektivene resulterer i:

Tabell 1. Teoretisk analysemodell

	Hierarki Ovenfra-og-ned	Kollegium Nedenfra-og-opp	Nettverk Politikk som læring
Nøkkelbegrep	Makt, Instruks, Ansvarsplassering	Kritikk, Konflikt, Kompromisser	Erfaringsutveksling, Tillit
Sentrale variabler	Styring, Organisasjon, Ledelse	Interesser, makt, verdigrunnlag	Kommunikasjon, tilpasningsevne, fortolkning, allianse
Ansvarliggjøringsstrategier	Relativt objektivt konsekvensansvar	Profesjonsetisk voluntaristisk ansvar	Balansert ansvarliggjøring mellom delegering og kontroll (“bekreftet tillit”)
”Policyverdi”	Gir kunnskap om hvordan den formelle strukturen har fungert	Gir kunnskap om faktorer som fremmer og hemmer måloppnåelse	Gir kunnskap om hvordan legitimitet skapes i reformprosesser

Hierarkiet med sine faste rutiner og prosedyrer kan bidra til effektivitet i beslutningsprosessene. I skolene har vi imidlertid lange tradisjoner for at lærerne har styrt seg selv, og personalet som kollegium har fungert som et viktig fellesskap. Mens kollegiet kan skape grobunn for nye initiativ og først og fremst fungere som verdifellesskap, bidrar linjen til orden, retning og resultatstyring. Kollegiet som utviklende og lærende fellesskap søker ofte beskyttelse fra linjeledelse for at de faglige og pedagogiske dialogene skal være tvangsfrie. Nettverket på sin side er en koordineringsform som er mer fleksibel enn hierarkiet. Et karakteristisk trekk ved nettverk er at de er lærings- og løsningsorienterte. Samtidig reguleres nettverk av det legalt opprettede hierarkiet (Sørhaug 2004). Det er ikke minst viktig i en (i all hovedsak) offentlig institusjon som skolen. Linjens oppgave er å bidra til at nettverkets energi kanaliseres i en retning som kan realisere skolens mål.

I hierarki-modellen analyseres ansvarliggjøring som et relativt objektivt konsekvensansvar. Det innebærer at ansvarliggjøring anerkjennes som et formalisert strukturelt forhold der personer holdes ansvarlig for resultater, innen sentraliserte rammer for forventninger og standarder. En analyse med referanse til dette perspektivet, fokuserer på valg og bruk av sanksjoner og belønningssystemer for svikt i ansvarsforhold, og på hvilke tilpasninger som tilrettelegges for at individer får tildelt autoritet, frihet, ressurser og kontroll over egen situasjon. I den kollegiale modellen betraktes ansvarliggjøring som et subjektivt ansvar som hører hjemme i et profesjonsetisk perspektiv (deLeon 2005).

Ansvarlighet er oppnådd hvis offentlig ansatte arbeider utfra en overbevisning av forpliktelse til å handle rett. I dette perspektivet fokuseres studier på rolleforståelser og profesjonsetiske retningslinjer. Nettverksmodellen ivaretar et perspektiv som balanserer delegering og kontroll. Ansvarliggjøring blir ikke sett på som et problem som må løses, men som en dynamisk tilstand ved en kollektiv kultur i kontinuerlig læring.

Kultur for læring

Skole- og kompetanseutvikling har en individuell og kollektiv dimensjon. I vårt undersøkelsesopplegg vil vi fokusere spesielt på det kollektive nivået, dvs. om styrings- og forvaltningsreformen bidrar til å endre skolen og lærebedriftene som læringsarenaer. Kunnskapsloftets vektlegging av skolen som lærende organisasjon som utvikler læringsmiljøet slik at det fremmer læring for personalet som profesjonelt fellesskap begrunner en slik tilnærming. Forståelsen av skolen som lærende organisasjon innebærer at skoleutvikling kobles til problemløsning, erfaringslæring og kollektiv refleksjon og hukommelse. Søkelyset rettes mot interaksjon, aktiviteter og samhandling, men oppmerksomheten rettes ikke bare mot aktører som står i en relasjon til hverandre. Det er også relasjoner mellom aktørene, de ledelsesverktøyene som tas i bruk, og de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon og institusjon. Nøkkelen til forståelse av ledelsespraksis er dermed å studere hvordan slike realiteter etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner i definerte situasjoner. Tillit og legitimitet som leder er noe som stadig må (re-)forhandles i møter med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever (Møller 2004, Spillane 2006).

5. Undersøkelsesopplegget

Problemstillinger og teoretisk rammeverk tilsier en kombinasjon av ulike metoder og fremgangsmåter. Figur 1 viser hovedelementene og datakildene i undersøkelsesopplegget. Store deler av datainnsamlingen foretas i to omganger for å følge endringer underveis. Dybdestudiene konsentreres til fire fylker som velges ut i samråd med oppdragsgiver.

Foruten bruk av kvantitative data fra to koordinerte spørreundersøkelsene (jf Konkurranses grunnlaget del III), forutsetter vi tilgang til kvantitative elevdata innsamlet innenfor delprosjekt II.2, Gjennomføring og kompetanseoppnåelse, et delprosjekt som også gjennomføres av NIFU STEP. Aktuelle elevdatakilder er: VIGO (individdata om søkere, elever og lærlinger i videregående opplæring), NVB (vitnemålsdata for videregående skole, karakterdata for grunnskolen), SSB/NUDB (individbaserte utdanningsdata for foresatte), SSB (sysselsettingsdata for foresatte og tidligere elever, inntektsdata for foresatte), Samordna opptak (søkning til høyere utdanning), Utdanningsdirektoratet (nasjonale prøver).

For å få en helhetlig forståelse av reformiverksettingen, vil vi gjennomføre en kvalitativ datainnsamling. Denne begrenses til et utvalg på fire fylker og seks kommuner, for å sikre en håndterlig mengde data.

I tillegg har vi valgt å be de utvalgte fylkeskommunene, kommunene, skolene og lærebedriftene om å gjennomføre en kortfattet selvevaluering i forkant av intervjurundene. Dette er en metode som er mye brukt både i eksterne evalueringer av skoler i andre land og i evalueringer av forskningsmiljøer. Slike selvevalueringer vil gi:

- grunnlag for dokumentasjon og utgangspunkt for kvalitativ intervjuer
- aktørene en mulighet til å reflektere over egne erfaringer og resultater av handlinger.

I forkant vil vi utarbeide en veiledning som vil lette gjennomføringen av selvvurderingen, og kanskje også gi nye ideer til den vurderingen av egen praksis som det forventes at både fylker, kommuner og skoler skal gjennomføre både som et ledd i egen læringsprosess og med tanke på den årlige virksomhetsplanleggingen. I så måte kan denne tilrettelagte selvevalueringen også gi aktørene en motivasjon til forbedring av egen praksis. Dette betyr at forut for intervjuprosessen vil vi be de involverte aktørene om å beskrive, analysere og vurdere egen praksis knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet, og sende inn en kort rapport til evalueringsgruppen. En slik selvevaluering gjennomføres både ved prosjektstart og gjentas i 2009.

Figur 1 **Evalueringsoppleggets elementer og datakilder**

- 1. Intervjuer med sentrale "stakeholders"** Politiske beslutningsmyndigheter, Kommunenes sentralforbund, Utdanningsforbundet, Norsk lektorlag, Skolenes Landsforbund, Norsk skolelederforbund
- 2. Intervjuundersøkelse i den sentrale utdanningsadministrasjonen**
Dokumentanalyse strategier og virkemidler – reformdokumenter, oppfølgingsdokumenter og implementeringsstrategier
- 3. Spørreundersøkelse i fylkeskommuner, kommuner, skoler og lærebedrifter – inngår i de nasjonale samordnende spørreundersøkelsene**
- 4. Selvevalueringsrapporter**
- 5. Intervjuundersøkelse og dokumentanalyse hos fire utvalgte Fylkesmenn**
- 6. Intervjuundersøkelse og dokumentanalyse i utvalgte fylkeskommuner, kommuner, skoler og lærebedrifter i fire fylker**
- 7. Kvantitative elevdata, basert på materiale fra delprosjekt II.2**
- 8. Andre kvantitative elevdata fra ulike kilder**
- 9. Kvalitative elevdata, basert på casestudier ved utvalgte skoler**

Datainnsamling

- Datainnsamling i to omganger – følger endringer underveis i reformen.

Det er forutsatt fra oppdragsgivers side at datainnsamlingen i stor grad baseres på felles kvantitativ spørreundersøkelser høsten 2007 og 2010. De kvalitative intervjurundene følger samme logikk, med datainnsamlinger i hhv 2007 og 2009. (Dessuten gjennomføres casestudier i 2010.)

- Utvalgsundersøkelse som grunnlag for kvalitative intervjuer

På skoleeiernivå og skole-/bedriftsnivå, begrenser vi den kvalitative datainnsamlingen til fire fylker og seks kommuner. Utvalget er gjort for å sikre en håndterlig mengde data. Det er ikke et formål at de kvalitative intervjuene skal gi et representativt bilde av iverksettingen. Denne delen av studien skal

identifisere ulike tolkninger, tiltak, løsninger og elementer som fremmer og hemmer reformimplementeringen og reformens mål. Representativitetshensynet ivaretas i de kvantitative spørreundersøkelsene.

Den stegvise implementeringen av Kunnskapsløftet medfører at nivå og institusjoner som berøres først (grunnskole og vg1 skoleåret 2006-2007), trolig setter inn tid og ressurser til forberedelse av reformen tidligere enn de som berøres sist (vg3, det vil også si lærlinger og lærebedrifter, skoleåret 2008-2009). Implementeringen innen fagopplæringssystemet vil for eksempel kunne studeres med mest utbytte fra høsten 2008.

- Kvalitative intervju – omfang

Gitt forutsetningene over, innebærer datainnsamlingen gjennomføring av i alt 116 intervju. I første datainnsamlingsrunde gjennomføres i alt 65 kvalitative intervju, fordelt på nivå og institusjoner som følger: Sentralt nivå 14, skoleeiernivå 19, skolenivå 32.

Sentralt nivå

Vi bruker dokumentanalyse av de mest sentrale reformdokumenter, oppfølgingsdokumenter og implementeringsstrategier for å beskrive nasjonalt valgte mål og midler, intensjoner og tiltak, i den nye styringsmodellen.

Funn fra dokumentanalysen suppleres, presiseres og utdypes med data hentet fra i alt fjorten intervju med nasjonale politiske beslutningsmyndigheter, sentraladministrasjonen og partene i arbeidslivet. Vi søker her å få samtaler med sentrale premissleverandører i beslutningsprosessen omkring styringsstrukturen i reformen.

Vi gjennomfører intervju med

- to medlemmer i Kirke-, utdannings og forskningskomiteen på Stortinget (ideelt sett tidligere saksordførere, og dagens leder).
- et medlem av Oppvekst- og utdanningskomiteen på Sametinget
- fem informanter fra Kunnskapsdepartementet (ideelt sett velges departementsråd, ekspedisjonssjef, en ansatt fra hver av de to seksjonene av opplæringsavdelingen, en ansatt fra seksjon for økonomi og styring)
- fem informanter fra Utdanningsdirektoratet (ideelt sett direktør, en ansatt fra stab for fag- og yrkesopplæring, to ansatte fra utviklingsavdelingen, en ansatt fra område for regelverk og finansiering).
- leder for Samarbeidsrådet for yrkesopplæring, SRY (som representant for det institusjonaliserte trepartssamarbeidet mellom partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene)

På skoleeiernivå (kommuner og fylkeskommuner) gjennomfører vi i alt 19 intervju

Vi gjennomfører intervju med

- 1 representant for Kommunenes sentralforbund (KS Utdanning). (sentralt nivå i organisasjonen)
- fire fylkesmenn
- 10 lokale utdanningsadministrative ledere, dvs. 6 skolesjefer og 4 fylkesutdanningsjefer
- fire medlemmer av fylkeskommunale Yrkesopplæringsnemnder

Det kvalitative intervjumaterialet suppleres med data fra dokumentanalyse av disse organisasjonenes, institusjonenes og etatenes egne dokumenter.

På skoleeiernivå hentes dessuten inn data fra den felles kvantitative spørreundersøkelsen som gjennomføres høsten 2007, ettersom denne etter intensjonen blant annet skal rettes mot skoleeiernivå og tilsvarende for fagopplæringen.

På skolenivå (lærere og skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring, instruktører i bedrift) gjennomføres i alt 32 intervju.

Vi gjennomfører intervju med

- 4 representanter fra hver av de 4 organisasjonene Utdanningsforbundet, Norsk lektorlag, Skolenes Landsforbund og Norsk skolelederforbund (ett pr. organisasjon på sentralt nivå i organisasjonen)
- 4 skoleledere ved videregående skoler i fire fylkeskommuner
- 4 lærere ved de samme videregående skolene i fire fylkeskommuner,
- 4 bedriftsledere innenfor ulike opplæringsbedrifter i fire fylkeskommuner (noen av dem tilknyttet opplæringsringer)
- 4 instruktører innenfor de samme opplæringsbedriftene i fire fylkeskommuner (noen av dem tilknyttet opplæringsringer)
- 6 skoleledere ved grunnskoler i 6 kommuner innen de samme fire fylkene
- 6 lærere ved de samme grunnskolene.

Det kvalitative intervjumaterialet på skolenivå suppleres med data fra dokumentanalyse av disse organisasjonenes, skolenes og bedriftenes egne dokumenter.

For både videregående opplæring og grunnskolen suppleres dessuten det kvalitative datamaterialet med data fra den koordinerte kvantitative spørreundersøkelsen som skal gjennomføres høsten 2007, via spørsmål til skoler og lærebedrifter.

I tillegg benyttes gjennomføringsdata fra delprosjektet ”Struktur og gjennomføring”.

I andre kvalitative datainnsamlingsrunde gjennomføres i alt 51 intervju. Da gjentas intervjuene med de samme personene som i første runde, med unntak av det sentraladministrative nivå.

Kvalitative casestudier, elevnivå

Det velges 10 case, hvorav 4 videregående skoler og 6 grunnskoler.

I denne delen av evalueringen vil vi gå inn med observasjon i klasserommet. Vi vil her blant annet studere og analysere implementeringen av grunnleggende ferdigheter. Datagrunnlaget vil være elevarbeider og oppgaveformer, observasjoner og feltnotater fra klasserom, lærermøter og ledermøter, intervjuer med ledere, lærere og elever. I tillegg vil vi intervjuer lærere og elever om gjennomføringen av elevsamtaler som strategi for oppfølging av elevenes læringsresultater i vid forstand, og analysere resultatene fra nasjonale prøver.

Casestudier som virkemiddel for reformevalueringen er både kostnads- og ressurskrevende. Det vil derfor være aktuelt å involvere mastergradsstudenter ved ILS i datainnsamlingsfasen. Masterstudentene vil i så fall gjennomgå en grundig skolering i forkant.

Tidsplan

Datainnsamling foretas i to omganger for å følge endringer underveis i reformen. Det er forutsatt fra oppdragsgivers side at datainnsamlingen i stor grad baseres på felles kvantitative spørreundersøkelser høsten 2007 og 2010. De kvalitative intervjurundene følger samme logikk, med datainnsamlinger i

hhv 2007 og 2009. På lokalt nivå vil den kvalitative datainnsamlingen innledes med selvevalueringsrapportering. Intervjuguidene vil baseres på problemstillinger som kommer frem fra analyser av disse rapportene. Selvevaluering gjennomføres også i to omganger, i samme tidsperiode som nevnt for de andre forvaltningsnivåene. Casestudier gjennomføres 2010.

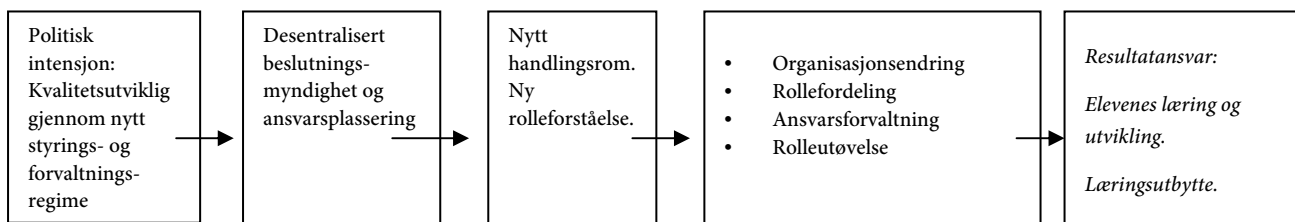
Den stegvise implementeringen av Kunnskapsløftet medfører at nivå og institusjoner som berøres først (grunnskole og vg1 skoleåret 2006-2007), trolig setter inn tid og ressurser til forberedelse av reformen tidligere enn de som berøres sist (vg3, det vil også si lærlinger og lærebedrifter, skoleåret 2008-2009). Implementeringen innen fagopplæringssystemet vil for eksempel kunne studeres med mest utbytte fra høsten 2008.

6. Forbindelsen mellom teoretisk rammeverk, undersøkelsesopplegg og hovedproblemstillinger

Vi har foran gjort rede for det teoretiske rammeverket samt undersøkelsesopplegget for evalueringen. I dette avsnittet vil vi synliggjøre hvordan dette henger sammen og er anvendelig for å framskaffe data og analysere devalueringens hovedproblemstillinger, slik vi har definert dem med utgangspunkt i evalueringens konkurransegrunnlag.

Forvaltningsnivåene og institusjonene har en viktig rolle når det gjelder realisering av mål og intensjoner i Kunnskapsløftet. Hovedproblemstillingene er bygd opp slik at de danner en kausal sammenheng, illustrert i figur 2.

Figur 2. Styrings- og forvaltningsreformen som virkemiddel i Kunnskapsløftet



Modellen er å forstå slik: Den politiske målsettingen om kvalitetsutvikling i grunnopplæringen har nedfelt seg i en ny styringsmodell. Desentralisert beslutningsmyndighet og ny ansvarsfordeling mellom forvaltningsnivåene/ institusjonene skal bidra til at målene for reformen oppnås. Reformen gir skoleeier og skolene større frihet, men samtidig krever den også en ny rolleforståelse med hensyn til iverksettelse/tiltak og resultatansvar. Ny styringsmodell skal operasjonaliseres gjennom ny organisasjon, rollefordeling, ansvarsforvaltning og rolleforståelse. Lokal ansvarliggjøring skal bidra til kultur for læring som styrker elevenes læring og utvikling. Samtidig vil ansvarsforvaltning og rolleforståelse på et nivå påvirkes og influeres av beslutninger og tiltak på andre nivåer.

En vesentlig utfordring for evalueringen vil derfor være å trekke forbindelseslinjer mellom det teoretiske rammeverket, undersøkelsesopplegget og hovedproblemstillingene. Under skisseres hvordan dette tenkes gjennomført.

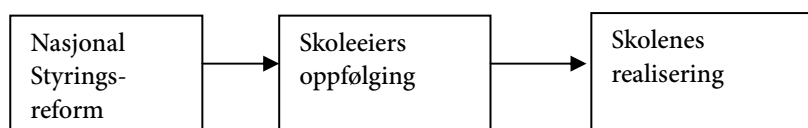
Hovedproblemstilling 1: *Hvordan fungerer den nye styringsmodellens rolle- og ansvarsfordeling mellom nivåene og aktørene?*

Hovedproblemstilling 1 presiseres gjennom underproblemstillingene a, b, c og d:

a) *Hvordan er desentralisert beslutningsmyndighet og ansvars plassering slik det kommer til uttrykk på den nasjonale formuleringsarenaen, tolket og operasjonalisert av aktørene på de ulike nivåene på realiseringsarenaen?*

Ut fra et ovenfra- og ned perspektiv (figur 3) fokuserer vi på hvorvidt nasjonale beslutninger (ny styringsmodell) virkelig gjøres innenfor de gitte organisasjonsstrukturelle rammer. I en idealtypisk hierarkisk preget relasjon er staten overordnet kommunesektoren og fylkeskommunene. Vi vil da forvente at kommunene/fylkeskommunene og derigjennom grunnopplæringen har fungert som rene iverksettingsorganer av en statlig politikk som er klar når det gjelder ansvars plassering, mål og prioriteringer.

Figur 3. Styring og koordinering som betingelse for realisering av nasjonale mål



Problemstilling 1 a) belyses som følger:

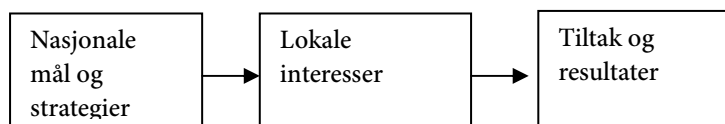
Vi bruker dokumentanalyse av de mest sentrale reformdokumenter, oppfølgingsdokumenter og implementeringsstrategier for å beskrive nasjonalt valgte mål og midler, intensjoner og tiltak i den nye styringsmodellen. Vi tar utgangspunkt i kartleggingen av statlige myndigheters hensikter med og virkemidler i forhold til desentralisering av beslutningsmyndighet i reformen (se over).

Denne situasjonsbeskrivelsen holdes opp mot de iverksettende aktørers tolkninger av og praktiske iverksetting av den nye fordelingen av ansvar og avgjørelsesmyndighet, slik de kommer til uttrykk i det kvalitative og kvantitative datamaterialet. Vi er ute etter å finne ut hvordan den formelle strukturen, definert på sentralt plan, fungerer. Hvordan forbereder, forstår og praktiserer de underliggende nivåene sine roller og sitt ansvar i det nye styringssystemet? I hvilken grad samsvarer rolleforståelse og rolleatferd på henholdsvis skoleeiernivå og skolenivå med den ansvarsfordeling nasjonalt nivå legger opp til? I hvilken utstrekning er det avvik mellom måten rollene forstås og praktiseres mellom disse tre nivåene?

b) *I hvilken grad har de involverte aktørenes ulike interesser og maktposisjoner bidratt til konsensus eller konflikt, og dermed fremmet eller hindret reformens intensjoner og mål?*

På basis av et nedenfra-og-opp-perspektiv (figur 4) fokuserer vi på i hvilken grad realisering av bestemte nasjonale mål styrkes eller svekkes av konkurrerende mål og interesser – innen for eksempel profesjon, sektor eller geografisk tilhørighet. I en idealtypisk partnerskapspreget relasjon er stat og kommune/fylkeskommune likeverdige. De har felles interesser av å gjennomføre tiltak. Vi vil da forvente at styringsrelasjonen mellom stat og kommune/fylkeskommune er preget av gjensidighet og konsensus.

Figur 4. Interessefellesskap/-konflikt som betingelse for realisering av nasjonale mål og strategier

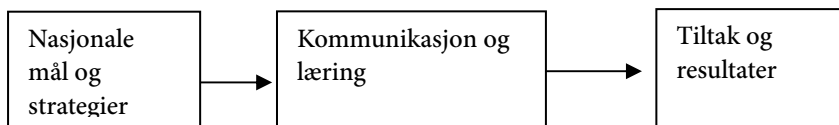


Problemstilling 1 b) belyses slik: Utgangspunktet her er kartleggingen av statlige myndigheters hensikter med og virkemidler i forhold til desentralisering av beslutningsmyndighet i reformen (beskrevet over). Vi ønsker å identifisere lokale eller kollegiale forhold som legger til rette for eller hindrer gjennomføring av reformens mål og virkemidler. Dette oppnås ved å konfrontere nasjonale myndigheters mål og strategier med de mål, interesser og verdier de iverksettende aktører på underliggende forvaltningsnivåer bærer med seg og handler ut fra. Disse handlingsrammene vil innvirke på reformens gjennomføringspotensiale. Hvilke lokale forhold fremmer de mål og strategier myndighetene legger opp til? Hvilke lokale forhold strider mot eller motarbeider intensjoner og virkemidler? Hensikten er å avdekke i hvilken utstrekning og på hvilke måter lokale maktbasiser strider mot reformens mål og virkemidler og skaper motstand og konflikter, leder til kompromisser eller harmonerer med nasjonale mål og strategier, og slik styrker iverksettingen.

c) I hvilken grad har kommunikasjon mellom de involverte aktørene bidratt til økt tillit og læring, og dermed gitt legitimitet til reformens mål, virkemiddel og tiltak?

Ut fra et politikk-som-læring-perspektiv (figur 5) fokuserer vi på graden av legitimitet som omgir Kunnskapsløftet. I en idealtypisk autonom relasjon er kommunene/fylkeskommunene løst koblet til staten og har stor egen frihet. Vi vil forvente at kommunene, fylkeskommunene og skolene autonomt velger egne oppgaver og måter å løse dem på, det vil si selv definerer mål og selv bestemmer hvordan de skal gjennomføres i form av tiltak. Relasjonen mellom stat og kommune/fylkeskommune vil være preget av god kommunikasjon og tillit. Kompetanseutvikling i grunnopplæringen vil være en prosess preget av bred og flytende deltakelse av mange og ulike aktører hvor de politiske målene blir til underveis.

Figur 5. Kommunikasjon og læring som betingelse for legitimitet i reformprosessen



Problemstilling 1 c) belyses slik: Også her er statlige myndigheters hensikter med virkemidler utgangspunktet. Målet er å få kunnskap om i hvilken grad den valgte styringsstrukturen legger til rette for en kultur for læring av ansvarliggjøring på de ulike nivåene. I hvilken utstrekning medfører den nye ansvarsdelingen mellom nivåene bred deltakelse, økt kommunikasjon og samhandling i løpet av reformens iverksetting? I hvilken grad oppfattes reformens mål og strategier som et legitimt resultat av læring og felles innsats om realiseringen av felles mål? I hvilken grad trekker nettverk av aktører i andre retninger enn den de nasjonale mål og strategier utpeker?

d) I hvilken grad har den nye styringsmodellen fellestrekk med andre forvaltningsreformer i Norge og internasjonalt, og hvilken innvirkning har i så fall slike endringer i institusjonsutforming på rolle- og ansvarsfordelingen mellom styringsnivåene?

Problemstilling 1 d) belyses slik: Den valgte styringsstrukturen holdes opp mot dominerende institusjonsutformingstrender, nasjonalt og internasjonalt, for om mulig å finne fellestrekk. Internasjonal forskning på feltet brukes som utgangspunkt for en analyse av i hvilken grad eventuelle felles institusjonelle trekk påvirker rolle- og ansvarsfordelingen mellom forvaltningsnivåene, og - i siste instans - mulighetene for å realisere reformens mål.

Gjennom empiriske analyser av forholdet mellom nasjonal reform og aktørenes implementering vil vi dermed:

- bidra til å avdekke beslutningsstrukturene som omgir utvikling i grunnopplæringen, dvs blandingsforholdet mellom autonomi, partnerskap/nettverk eller hierarki,
- bidra til å avklare beslutningsstrukturenes betydning for iverksettelsen av tiltak og resultater.

Med hovedproblemstilling 1 går vi direkte inn i den teoretiske analysemodellen, og setter opp potensielle ”idealtyper” for hierarki-, bottom-up, og nettverksmodellene. Hovedproblemstillinger 2 og 3, derimot, går mer direkte inn i effektkomponenten ved forskningsdesignet. Her vil innsamlet materiale og analyser settes i sammenheng med analysene på systemnivå for å trekke forbindelseslinjer mellom intensjoner og resultater. Som en naturlig del av et evalueringsarbeid, vil vi også vurdere i hvilken grad eventuelle endringer kan sies å være et resultat av reformen, eller om de må tilskrives andre forhold.

Hovedproblemstilling 2: *Hvilke endringer har styrings- og forvaltningsreformen medført når det gjelder ledere og læreres/instruktørers profesjonsforståelse?*

Hovedproblemstilling 2 presiseres gjennom delspørsmålene a, b, c og d.

a) Hvordan tolker skoleledere sitt reformmandat fra skoleeier?

Kunnskapsløftet gir nye utfordringer for ledere på alle nivåer i utdanningssystemet, og i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, understrekes det at skolen trenger kompetente skoleledere med positive holdninger til endringer. Det er derfor iverksatt en omfattende kompetanseutvikling for skoleledere som har som intensjon å utvikle et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Både svenske og norske studier har tidligere vist at skoleledere fortolker handlingsrommet svært forskjellig, at denne fortolkningen påvirker rolleutøvelsen og identiteten som leder, samt skolens praksis (Berg et al. 1999; Møller 2004). I tillegg har en rekke internasjonale studier påvist skolelederens betydning for skoleutvikling (Mulford og Johns 2004, Leithwood og Riehl 2005).

I evalueringen vil vi av den grunn kartlegge hvordan reformmandatet forstås av den enkelte skoleleder. Det vil skje gjennom semi-strukturerte intervjuer og samtaler med referanse til den innsendte selvevalueringsrapporten. I tillegg vil vi på tilsvarende måte kartlegge både skolelederens og læreres innramming og forståelse av egen yrkespraksis når det gjelder utviklingen av gode systemer for samarbeid samt forståelsen av egen læring, jfr delspørsmål b) og c):

b) På hvilken måte har styrings- og forvaltningsreformen ført til konkrete endringer i profesjonelles forståelse av egen yrkespraksis ift Kunnskapsløftets fokus på gode systemer for samarbeid?

c) Hvordan har reformen ført til endringer i ledere og læreres/instruktørenes forståelse av egen læring ift Kunnskapsløftets fokus på deling av kunnskap - tolket i et komparativt internasjonalt perspektiv på livslang læring i kunnskapssamfunnet?

Som Lauvås og Handal (1990) har vist gjennom sitt mangeårige arbeid med veiledning i profesjonssamfunnet, er den praktiske yrkesteorien som den enkelte utvikler over tid om hvordan arbeidet best kan utføres, en svært sterk faktor for yrkesutøverens egen praksis. Resultatet av denne kartleggingen vil så bli sammenlignet med hvilke konkrete endringer som kan observeres i praksis. Det omfatter dels hvordan skoleledere handler i forhold til signaler ovenfra, hvordan de møter lærerne, og hvordan de tar ansvar for den kollektive læringen i skolen. Dels omfatter det den interaksjonen som foregår mellom de ulike partene i skolesamfunnet, jfr. delspørsmål d).

- d) *Hva slags typer interaksjon og forhandlinger (mellom ledere og lærere, lærere imellom, mellom lærere og elever, og elever i mellom) kan identifiseres når Kunnskapsløftet implementeres i skolen?*

Ved å bruke kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström 2001) kan vi forstå hvordan endringer skjer her og nå, samtidig som disse kan settes inn i en historisk ramme ut fra de spenninger og konflikter som kommer til uttrykk i lederes og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter. Som Engeström (ibid) har vist, har det vært gjennomført en rekke studier av endringer i institusjoner – både innen skole, helse, forskning og i private bedrifter basert på dette perspektivet. For å belyse dette delspørsmålet velger vi observasjon som hovedmetode.

I arbeidet med å se konsekvenser av læringsreformen i et internasjonalt perspektiv vil det benyttes relevante internasjonale elev- og lærerundersøkelser (f.eks. fra OECD) og gjennomgang av internasjonal forskning.

Hovedproblemstilling 3: *På hvilken måte medfører tiltak i forlengelsen av styrings- og forvaltningsreformen endringer av organiserings- og opplæringspraksis i den enkelte skole og lærebedrift?*

Hovedproblemstilling 3 presiseres gjennom seks delspørsmål hvor de fem første er sterkt knyttet til hvordan lærerne velger å arbeide i forhold til elevene, og hvordan det påvirker elevenes læring. Særlig oppmerksomhet gis til skolelederens tilrettelegging for læring på den enkelte skole.

- a) *I hvilken grad har skoler, lærere, instruktører og ledere endret former for samarbeid, praksis for evaluering av egen virksomhet, og anvendelse av tilgjengelig og hensiktsmessig styringsdata?*
- b) *Hvordan har endringer av organiseringsstrategier blitt koblet til evaluerings- og forskningsbasert kunnskap? Hvilke felt er henvist til og hvilke tilganger og koblinger er eventuelt nyopprettet (for eksempel innen e-forvaltning)?*
- c) *Hvilken rolle spiller ledelsen i prosessen med å utnytte skolens lærerkrefter, og hvordan kan tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter organiseres?*
- d) *Hvordan utnytter lærere de pedagogiske mulighetene til å stimulere og bevisstgjøre elevene gjennom formell og uformell vurdering, og i hvilken grad trekkes elevene med i dette arbeidet?*
- e) *Hvilke nye praksisformer utvikles i klasserommet, og hvilken type elevprodukter?*
- f) *Hvilke konsekvenser har implementeringen av Kunnskapsløftet for elevers læringsutbytte ift karakterdata, nasjonale prøver og kvalitative vurderinger av grunnleggende ferdigheter - sett i lys av andre lands erfaringer med effekter av nye kunnskapsreformer?*

Delspørsmålene vil dels bli belyst ved hjelp av kvalitative intervjuer i to runder. Dels vil de bli belyst ved hjelp av case studier som gjennomføres i 2010 ved 10 skoler (4 videregående skoler og 6 grunnskoler) lokalisert i fire ulike fylker. Datagrunnlaget vil da være elevarbeider og oppgaveformer,

observasjoner og feltnotater fra klasserom, lærermøter og ledermøter, intervjuer med ledere, lærere og elever. Bruken av elevsamtaler og resultatene fra nasjonale prøver vil gis oppmerksomhet i den kvalitative datainnhenting. I tillegg rettes søkelyset mot skoleledernes tilrettelegging for kollektiv læring i organisasjonen samt hvordan de kan bidra til å vedlikeholde og videreutvikle de endringsprosessene som er igangsatt. Vi vil også analysere de norske resultatene i et internasjonalt perspektiv slik det fremgår av det siste delspørsmålet. I arbeidet med å se konsekvenser av læringsreformen i et internasjonalt perspektiv vil det, på tilsvarende måte som for hovedproblemstilling 2, benyttes relevante internasjonale elev- og lærerundersøkelser (f.eks. fra OECD) og gjennomgang av internasjonal forskning.

I prosjektet har vi som intensjon å utvikle mål for elevenes læringsutbytte som ivaretar et vidt resultatbegrep. Vi vil i den sammenheng studere hvilke verktøy lærerne og skolen tar i bruk for å følge opp elevenes læringsresultater, og vi vil undersøke om det er sammenheng mellom ulike tilnæringsmåter og skolens kvalitetsutvikling. Nasjonale prøver er et eksempel på et verktøy hvor man har som intensjon å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i tråd med læreplanen, men de gir ikke en vurdering av fagspesifikke kompetansemål. Sammenligningsgrunnlaget vil også være for spinkelt til å anvende som kvalitetsmål for skolen. Det er derfor viktig at ikke skolene overtolker resultatene fra disse prøvene. Det skal ikke gjennomføres nasjonale prøver i videregående skole når prøvene starter opp igjen i 2007, men det er av generell interesse for dette prosjektet å kartlegge *hvordan skoler arbeider med å utvikle grunnleggende ferdigheter* i ulike fag, og *hvordan den enkelte skole tolker og bruker resultater fra nasjonale prøver* i sitt arbeid med å utvikle elevenes læringsresultater. I så måte kan vi få *et mål for prosesskvalitet og strukturkvalitet* knyttet til dette feltet. Et annet verktøy kan være resultater fra internasjonale sammenligninger som PISA, TIMSS og PIRLS. Disse testene rapporteres ikke på skolenivå, men det kan likevel være av verdi å kartlegge *hvordan skolen fortolker og tar i bruk* også denne type resultater i skolens målrettede arbeid med kvalitetsutvikling. I tillegg har en rekke kommuner og fylker utviklet egne verktøy for måling av kvalitet. Kvalitetskartet i Akershus fylkeskommune er ett eksempel. Ulike typer læringsstøttende prøver er et annet eksempel, og kartleggingsmateriell som har til hensikt å avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå er et tredje eksempel. Organiseringen og innholdet i elevsamtalene kan betraktes som et fjerde eksempel. En analyse av slike verktøy i bruk kan til sammen gi et bilde av hvordan den enkelte skole måler og analyserer læringseffekter, og hvordan den enkelte lærer følger opp registrerte læringsresultater og samarbeider med elevene om hvordan læringsresultatene kan forbedres.

Selvevalueringsrapportene og resultatene fra de første kvalitative intervjuene vil utgjøre "baseline" data om disse skolenes praksis. Utviklingen av et godt selvevalueringsverktøy for skolene blir viktig i denne sammenheng. For å sikre kvaliteten på dette verktøyet vil vi gjennomføre en pilotering og etablere noen vurderingskriterier i en skole som ILS allerede har et nært samarbeid med om utvikling av grunnleggende ferdigheter i ulike fag. Intervjuene vil danne grunnlag for en analyse av hvordan skolen selv mener den måler læringseffekter, og hvordan resultatene følges opp i forhold til den enkelte elev. Casestudiene vil inkludere observasjon av blant annet undervisning og analyse av elevarbeider. Dette vil gi grunnlag for en grundigere evaluering av for eksempel hvilke behov og muligheter for skriving de ulike fagene tilbyr, og hvilke kriterier som ligger implisitt i vurderingen av elevenes arbeider. I tillegg vil vi få et godt grunnlag for å trekke noen konsekvenser for hvordan generelle og fagspesifikke lærings- og skrivestrategier kan benyttes på en meningsfylt måte i ulike fag, og om det finnes fagsjangrer som er u hensiktsmessige i forhold til elevenes læring.

Gjennom analyser av data hentet på bakgrunn av alle tre hovedproblemstillinger vil vi utarbeide noen "skoleeier og skoletypologier" og studere effekter i læringsutbyttet. Gjennom vektleggingen av våre to fokus på utdanningsreformer som en del av en modernisering av offentlig sektor, og på resultatorienterte konsekvenser og endringer i pedagogisk praksis vil vi kunne framskaffe kunnskap om sammenhenger mellom intensjoner og mål i Kunnskapsløftet og endringer på "the bottom line."

7. Internasjonalt komparativt perspektiv

I konkurransegrunnlaget påpekes det at der det er relevant, bør evalueringen ha et internasjonalt komparativt perspektiv der internasjonale utviklingstrekk drøftes. Devalueringen vil ivareta dette perspektivet ved å forholde seg til den internasjonale litteraturen på området og ved å opprette en internasjonal ekspertgruppe av høyt kvalifiserte forskere som er forespurt og som har sagt seg interesserte og villige til å inngå i instituttets prosjektgruppe. Det internasjonale analyseteam består av:

- Professor Jón Torfi Jónasson, University of Iceland, Island
- Professor Ulf Lundgren, Uppsalas universitet, Sverige
- Professor Richard Teese, University of Melbourne, Australia
- Professor Lorna Unwin, University of London, UK
- Professor Ian Westbury, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
- Professor emerita Lise Vislie, Universitetet i Oslo

Forskerne er alle internasjonalt meritterte forskere innenfor grunnopplæring og alle har vært engasjert i studier og evaluering av både implementering og konsekvenser av utdanningsreformer. De har alle god kjennskap til norsk grunnopplæring, enten gjennom tidligere kontakt med instituttet eller gjennom annet arbeid i Norge. Den forskningsbaserte evalueringen vil på denne måten bli forankret i den internasjonale forskningsfronten og i et komparativt perspektiv. Analyseteamet vil bli trukket aktivt med i utarbeidelsen av forskningsinstrumenter og i analysearbeidet, og dermed bidra til å sikre høy forskningsfaglig legitimitet i evalueringen. Analyseteamet knyttes til alle tre delprosjekter som NIFU STEP har ansvaret for. Kostnadene knyttet til analyseteamet fordeles over budsjettene til de tre delprosjektene.

Professor Johan P. Olsens deltakelse i prosjektet og hans studier av reformer innenfor offentlig sektor i et europeisk perspektiv, vil også være et vesentlig bidrag i denne sammenheng.

8. Koordinering og samarbeid med andre delprosjekter innenfor evalueringen

Konkurransegrunnlaget understreker at det skal være et tverrfaglig samarbeid om evalueringen. Forskerne som skal gjennomføre evalueringen har derfor forpliktet seg til å samarbeide på tvers av forskningsmiljøene. Det skal etableres et forskerforum som skal ha samlinger hvert halvår, der det vil bli lagt opp til drøftinger av datainnsamling, analyser, foreløpige resultater osv. Gjennom delprosjektets fokus på hvordan ny rolle- og ansvarsfordeling fungerer, berøres problemstillinger som også er formulert under konkurransegrunnlagets del I.1 – analyse av reformens forutsetninger. Det er derfor naturlig at det opprettes særlig kontakt med forskningsmiljøet som har ansvaret for denne delen av evalueringen.

9. Koordinering med annen relevant forskning

OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)

NIFU STEP ble medio 2006 tildelt oppdraget med å gjennomføre OECDs første internasjonale lærer- og rektorundersøkelse av Utdanningsdirektoratet. Som nasjonal prosjektleder er NIFU STEP involvert i pågående internasjonale faglige/metodiske diskusjoner om ulike typer ansvarliggjøringsindikatorer i analyser av skolekulturer. Komparative analyser av hva som kjennetegner ulike ledelsesmodeller og undervisnings-/læringspraksis i gode skoler vil bli publisert i sluttrapport 2009. For NIFU STEP blir dermed TALIS-undersøkelsen også en viktig projektkilde i evalueringer av forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i innføringen av Kunnskapsløftet. I vårt analysearbeid av data på lærer og rektornivå vil vi effektivt kunne belyse forskningsmål knyttet direkte til rollefordeling, samt lærere og rektors oppfatning av virkemidler og bruk av vurderingsresultater i deres profesjonelle arbeid. Forsker Tone Cecilie Carlsten ved NIFU STEP har en sentral rolle i dette arbeidet, og professor Jorunn Møller ved ILS/UiO er del av vår oppnevnte referansegruppe til TALIS. En koordinering med OECD-undersøkelsen gir dessuten en unik mulighet for fordypning i profesjonsrelevant forskning, ettersom referansegruppen for TALIS også består av lederen for det KUL-finansierte ProLearn prosjektet, professor Karen Jensen ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet/UiO, samt forskningsleder professor Jens-Christian Smeby ved Senter for Profesjonsstudier, HiO. Faglige synergieffekter innen NIFU STEPs fagmiljø vil forsterkes gjennom Carlstens TALIS-samarbeid med Nils Vibe, prosjektleder for Kunnskapsløftets delprosjekt *I.2.2 Strukturendringer og II.2 Gjennomføring og formell kompetanseoppnåelse*.

Strategisk prosjekt om utdanningspolitiske reformer

I perioden 2005 – 2008 gjennomfører NIFU STEP et strategisk instituttprosjekt som vi har kalt ”From Conservative to Pragmatic Modernization? International comparative analysis of the restructuring of educational policy”. Prosjektet som finansieres av Norges forskningsråd, analyserer de siste års utdanningsreformer i ulike land gjennom flere delprosjekter. Prosjektene gjennomføres for en stor del i samarbeid med kolleger nasjonalt og internasjonalt

Andre NIFU STEP-prosjekter

Innen programområdet Grunnopplæringen utfører NIFU STEP til enhver tid studier av grunnskolen, studieforberedende videregående opplæring og yrkesopplæringen. NIFU STEPs tildelte delprosjekter innen evalueringen av Kunnskapsløftet vil samordnes, slik at analyser og funn ses i sammenheng. Ellers vil analysearbeidet koordineres med den løpende forskningsinnsatsen der det vil være hensiktsmessig.

Koordinering med relevante forskningsprosjekter ved ILS

Ved ILS arbeides det nå med to doktoravhandlinger som har klar relevans for evalueringen av kunnskapsløftet:

- *Marit Aas* sitt doktorgradsprosjekt inkluderer blant annet en analyse av den nasjonale strategien ”gi rom for lesning”. Tittelen på hennes prosjekt er ”Partnerskap som lokal utviklingsstrategi – dilemmaer og utfordringer for rektor”. Marit Aas er tilsatt som førstelektor ved ILS og Jorunn Møller er hennes veileder. Hennes prosjekt vil være avsluttet innen utgangen av 2009.
- *Guri Skedsmos* doktorgradsprosjekt tematiserer blant annet styring og ansvarliggjøring på kommunalt nivå og skolenivå. Tittelen på hennes prosjekt er: ”Styring av utdanning – ulike interesse- og lojalitetskonflikter”. Guri Skedsmo er tilsatt som stipendiat ved ILS og Jorunn Møller er hennes veileder. Hennes prosjekt vil være avsluttet innen utgangen av 2008.

Litteraturliste

- Aasen, P. (2006): Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv, i Sivesind, K. et. al.: *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Afsar, A., Skedsmo, G., og Sivesind, K. (2006): Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning, i Sivesind, K. et. al.: *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Aubert, Vilhelm (1981): *Sosiologi I. Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berg, G., Groth, E., Nyte, U. og Söderberg, H. (1999): *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Brunsson, Nils og Winberg, H. (1990): "Att genomföra reformer" i Brunsson, N. og Olsen, Johan P. (red.) *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Bokförlag 1990).
- Bryce, J. (1921): Responsibility, i Bryce, J. (1921): *Modern Democracies*. New York: The MacMillan Company.
- Dahl, T. (2004): Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle. SINTEF-rapport, nr. 04504.
- deLeon, L. (2005): On Acting Responsibly in a Disorderly World: Individual Ethics and Administrative Responsibility, i Peters, B. G. og Pierre, J. (2005): *Handbook of Public Administration*. London: SAGE Publications.
- Elmore, R. F. (2004): When Accountability Knocks, Will Anyone Answer? In: Elmore, R. F. (2004): *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Engeström, Y. (2001): 'Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualisation.' *Journal of Education and Work* 14:133-156.
- Finstad, N. og Kvåle, G. (2003): *Reform 97 - skolen og kommunen*. NF rapport 6.
- Fuhrman, S. (1999): *The New Accountability*. CPRE Policy Briefs. RB-27-January, 1999.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Granheim, M., Kogan M. og Lundgren, U. P. (eds)(1990): *Evaluation as policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gundem, B. B. (1993): Rise, development and changing conceptions of curriculum administration and curriculum guidelines in Norway: the national-local dilemma. In: *J. Curriculum Studies, Vol 25, No. 3. 251-266*.
- Hagen, Anna (2005): Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen - kartlegging av kunnskapsstatus. FAFO-notat 31.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006): *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Noregs forskingsråd.
- Homme, A. (2003): *Skolen som styringsarena. Lokalt handlingsrom og gjennomføringen av Reform 97*. Rapport 6. Rokkansenteret.
- Hopmann, S. T. (2003): On the evaluation of curriculum reforms. In: Haug, Peder and Thomas A. Schwandt (Eds.) (2003): *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives. A Volume in Evaluation and Society*. Series Editors: Katherine Ryan and Thomas A. Schwandt. University of Illinois at Urbana-Champaign. Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- KD (2006): *Kunnskapsløftet*.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005): What Do We Already Know About Educational Leadership? Firestone, W.A. & Riehl, C. (eds): *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York and London: Teachers College Press.
- Lundgren, U. P. (2003): The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation, i Haug, Peder and Thomas A. Schwandt (Eds.) (2003): *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives. A Volume in Evaluation and Society*. Series Editors: Katherine Ryan and Thomas A. Schwandt. University of Illinois at Urbana-Champaign. Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Michelsen, Svein & H. Høst (2001): The new careworker : expanding the apprentice system into new fields of work. Bergen : Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen
- Mulford, B. & Johns, S. (2004): Successful School Principalship. *Leading & Managing*, 10 (1): 45-76.
- Møller, J. (2002): Between Professional Autonomy and Bureaucratic Accountability: The Self-Managing School within a Norwegian Context, i C. Sugrue and C. Day (eds): *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*, London: Routledge Falmer Press.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2005): Ansvarliggjøring av skolen - hva innebærer det? i *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere* (1)
- O'Day, J. (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement, i *Harvard Educational Review. Volume 72:3, Fall 2002*.
- Olson, D.R. (2003): *Psychological Theory and Educational Reform*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Ottesen, E. og Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv, i Sivesind, K. et. al.: *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sivesind, K. og K. E. Bachmann (2002): Hva læreplanen kan – og ikke kan, i Nesje, Katrine og Stefan Hopmann (red.) (2002): *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Smith, A. (2005): Multi-level Governance: What It Is and How It Can Be Studied, i Peters, B. G. og Pierre, J. (2005): *Handbook of Public Administration*. London: SAGE Publications.
- Spillane, J. P. et al (2004): Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective, i *Journal of Curriculum Studies* (36) 3-34.
- Spillane, J.P. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Sørhaug, T. (2004): *Managementalit og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoenig, J.-C. (2005): Institutional Theories and Public Institutions: Traditions and Appropriateness, i Peters, B. G. og Pierre, J. (2005): *Handbook of Public Administration*. London: SAGE Publications.
- Thomas, P. G. (2005): Accountability. Introduction, i Peters, B. G. og Pierre, J. (2005): *Handbook of Public Administration*. London: SAGE Publications.
- UFD (2002): *Skolen vet best*. Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen. 18.11.2002.
- UFD (2003): *Kultur for læring*. St. meld. Nr. 30 2003-2004
- UFD (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*.
- UFD (2004): *Rundskriv F-13/04 om målet med reformen Kunnskapsløftet*.

Framdriftsplan *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle*

Måned	Hendelse	Aktivitet påbegynnes	Rapportering
07.2006			
08.2006	Start vg1 1990-kullet		
09.2006			
10.2006			
11.2006			
12.2006		Litteraturstudier, dokumentanalyser, oppsummering av tidligere forskning	
01.2007		Etablere utvalg for kvalitativ datainnsamling, intervjuavtaler, utvikle og distribuere selvevalueringsskjema runde 1	
02.2007		Utarbeide kvalitative intervjuguider runde 1, kontakt NSD	
03.2007		Kvalitativ datainnsamling sentralt nivå	
04.2007		Kvalitativ datainnsamling sentralt nivå	
05.2007		Kvalitativ datainnsamling sentralt nivå, Konferere internasjonalt analyseteam	
06.2007	Fullføring vg1 1990-kullet ¹	Utarbeide spørsmål til fellessurvey nr 1	
07.2007			
08.2007	Start vg2 1990-kullet og vg1 1991-	Kvalitativ datainnsamling, skoleeernivå, skolenivå, runde 1	
09.2007	kullet	Kvalitativ datainnsamling, skoleeernivå, skolenivå, runde 1	
10.2007		Kvalitativ datainnsamling, skoleeernivå, skolenivå, runde 1	
11.2007		Kvalitativ datainnsamling, skoleeernivå, skolenivå, runde 1	
12.2007		Kvalitativ datainnsamling, skoleeernivå, skolenivå, runde 1	
01.2008		Analyse kvantitativ fellessurvey nr 1	
02.2008		Analysere kvalitative data sentralt nivå	
03.2008		Rapportskriving	
04.2008			Delrapport 1
05.2008			
06.2008	Fullføring vg2 1990-kullet og vg1 1991-kullet	Intervjuavtaler kvalitativ datainnsamling runde 2	
07.2008		Konferere internasjonalt analyseteam	
08.2008	Start vg3/1. læreår 1990-kullet og	Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1	
09.2008	vg2 1991-kullet.	Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1	

¹ 1990-kullet: Elevkullet som fullfører 10. trinn våren 2006. Analyser og datainnhenting omfatter også eldre/voksne elever som søker til vg1 samme år som 1990/1991-kullene

Måned	Hendelse	Aktivitet påbegynnes	Rapportering
10.2008		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1	
11.2008		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1	
12.2008		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1	
01.2009		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1, rapportskriving	
02.2009		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 1, rapportskriving	
03.2009		Rapportskriving	
04.2009			Delrapport 2
05.2009		Utvikle og distribuere selvevalueringsskjema runde 2, utarbeide intervjuguider runde 2, kontakt NSD, utarbeide typologier, etablere utvalg av case-skoler	
06.2009	Fullføring vg3 1990-kullet og vg2 1991-kullet	Utvikle og distribuere selvevalueringsskjema runde 2, utarbeide intervjuguider runde 2, kontakt NSD, utarbeide typologier, etablere utvalg av case-skoler	
08.2009	Start 2.læreår/høyere utdanning	Utvikle og distribuere selvevalueringsskjema runde 2, utarbeide intervjuguider runde 2, kontakt NSD, utarbeide typologier, etablere utvalg av case-skoler.	
09.2009	1990-kullet og vg3 / 1. læreår	Kvalitativ datainnsamling, skoleeiernivå, skolenivå, runde 2	
10.2009	1991-kullet	Kvalitativ datainnsamling, skoleeiernivå, skolenivå, runde 2	
11.2009		Kvalitativ datainnsamling, skoleeiernivå, skolenivå, runde 2	
12.2009		Kvalitativ datainnsamling, skoleeiernivå, skolenivå, runde 2	
01.2010		Utarbeide spørsmål til fellessurvey nr 2, analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 2 rapportskriving	
02.2010		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 2, rapportskriving	
03.2010		Analysere kvalitative data skoleeier- og skolenivå, runde 2, rapportskriving	
04.2010		Gjennomføre casestudier	Delrapport 3
05.2010		Gjennomføre casestudier	
06.2010	Fullføring vg3 1991-kullet	Gjennomføre casestudier	
07.2010		Konferere internasjonalt analysetam	
08.2010	Fagprøve 1990-kullet. Start 2.	Analysere casestudier, rapportskriving	
09.2010	læreår/høyere utdanning 1991-	Analysere casestudier, rapportskriving	
10.2010	kullet	Analysere casestudier, sluttanalyse kvalitative data, skrive sluttrapport	
11.2010		Analysere casestudier, sluttanalyse kvantitative fellesdata og kvalitative data, skrive sluttrapport	
12.2010		Sluttanalyse kvantitative fellesdata og kvalitative data, skrive sluttrapport	
01.2011		Sluttanalyse kvantitative fellesdata og kvalitative data, skrive sluttrapport	

02.2011	Sluttanalyse kvantitative fellesdata og kvalitative data, skrive sluttrapport	
03.2011	Sluttanalyse kvantitative fellesdata og kvalitative data, skrive sluttrapport	
04.2011		Sluttrapport
05.2011	Skrive internasjonale artikler	
06.2011	Skrive internasjonale artikler	
